

Angelo Antonio Puzipe Papim  
Mariane Andreuzzi de Araujo  
(Orgs.)

# O Processo de Construção da Educação para a Diversidade

Um Panorama Científico



A diversidade cultural, a qual indica que há diferentes modos de ser humano, confere à escola atual a necessidade de construir um cenário pedagógico, com vistas a uma educação para todos. Nesse contexto, a ação de ensinar e de aprender requer para si novas metodologias que permitam atender ao diferente, a partir das suas especificidades. Assim, a prática educacional, na perspectiva da educação inclusiva, exige do professor uma concepção de ser humano dinâmico e plural, dotado de uma individualidade que está em constante processo de transformação, para estabelecer e manter na inter-relação de ensino, vivências significativas de aprendizagem. No entanto, a escola e seus agentes, por conservar concepções e práticas pedagógicas que consideram o ensino e a aprendizagem como processos homogeneizados, demonstram dificuldades para atender, na perspectiva de uma humanidade composta por indivíduos diferentes organizados em grupos sociais, políticos, econômicos, étnico, religiosos etc., a fim de organizar e planejar o ensino e a aprendizagem, para contemplar a diversidade cultural e a diferença individual, assegurando, dessa maneira, o processo de aprendizagem de todos os alunos, a partir de suas múltiplas diferenças. Porém, para uma mudança efetiva de paradigma no modo de sistematizar a interação de ensino e aprendizagem, a escola precisa passar por um processo de transformação, capaz de impulsionar o abandono de um modelo pedagógico formal, pelo qual é esperado que os professores e os alunos sejam homogêneos, em direção de um paradigma educacional no qual seja levada em conta a diversidade, tanto no âmbito da intencionalidade de ensino, nos conteúdos curriculares, quanto ao motivo das relações interpessoais de aprendizagem. Nesse contexto, cabe identificar e formar os professores para reconhecer seu papel no ato de ensinar e mediar a aprendizagem dos alunos, desprovidos de preconceito, estigma e exclusão de toda natureza.



**O processo de construção da  
Educação para a Diversidade**



# O processo de construção da Educação para a Diversidade

Um panorama científico

**Organizadores:**

Angelo Antonio Puzipe Papim

Mariane Andreuzzi de Araujo



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de (Orgs.)

O processo de construção da educação para a diversidade: um panorama científico [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

201 p.

ISBN - 978-85-5696-631-5

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Diversidade; 4. Ensino; 5. Docência; I. Título

---

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Dou-lhe este relógio não para que você se lembre do tempo, mas para que você possa esquecê-lo por um momento de vez em quando e não gaste todo o seu fôlego tentando conquistá-lo. Porque jamais se ganha batalha alguma, ele disse. Nenhuma batalha sequer é lutada. O campo revela ao homem apenas a sua própria loucura e desespero, e a vitória é uma ilusão de filósofos e néscios.

William Faulkner



## Sumário

<b>Prefácio</b> .....	11
Angelo Antonio Puzipe Papim	
<b>Apresentação</b> .....	17
Os organizadores	
<b>1</b> .....	23
<b>A fragmentação da noção de humanidade nas pesquisas sobre aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual</b>	
Angelo Papim; Mariane Araujo; Renan Martinez; Christina Rubim	
<b>2</b> .....	35
<b>Descrição de métodos e propostas de ensino para a escolarização de surdos na França</b>	
Alessandra Ferreira Di Roma; Daniela Martos Morais	
<b>3</b> .....	65
<b>Reflexões sobre gênero na perspectiva da educação inclusiva: uma análise da produção nacional <i>stricto sensu</i></b>	
Clarissa Maria Marques Ogeda; Bárbara Amaral Martins	
<b>4</b> .....	85
<b>A inclusão do aluno com surdocegueira nas escolas regulares: uma realidade</b>	
Carla Cristine T. S. Lino; Carolina Guerreiro Leme; Danielle S. P. Wellichan	
<b>5</b> .....	105
<b>A comunicação de uma criança acometida pela Síndrome de Patau</b>	
Carolina Guerreiro Leme; Carla Cristine T. S. Lino; Danielle S. P. Wellichan	
<b>6</b> .....	125
<b>A produção de dissertações e teses: sobre o ensino de música para alunos com necessidades especiais</b>	
Renan Marcel M. Martinez; Christina de R. Rubim; Angelo Antonio P. Papim	

7 .....	143
<b>Educação de jovens e adultos hoje: criação de <i>software</i> pedagógico para o ensino de matemática</b>	
Angelo Antonio Puzipe Papim	
8 .....	167
<b>Povo Nambikwara Katitauru: relato de experiência na luta pela educação escolar em seu território</b>	
Rilane Silva Reverdito Geminiano; Marcelo Augusto Totti	
9 .....	185
<b>Uma experiência enriquecedora de alfabetização de jovens e adultos</b>	
Fátima Milena Monteiro; Angelo Antonio Puzipe Papim; José Carlos Miguel	
<b>Apresentação dos autores.....</b>	<b>197</b>

## Prefácio

*Angelo Antonio Puzipe Papim*

Fazer uma reflexão sobre a estrutura escolar é importante para compreender qual a possibilidade de atuação dos profissionais que compõem esse cenário, no sentido de serem livres. Os professores, na ânsia por liberdade, baseados no conceito de uma educação para todos, acolhem a ideia de que têm o domínio de suas ações, de sua consciência e do seu contexto educacional, mas sem notarem que estão cerceados por uma liberdade limitada. Desse modo, não percebem que há uma pauta a orientar a decisão de como agir, situação que gera a necessidade de escolher, pois a liberdade, em uma estrutura, demanda do profissional fazer escolhas de atuação, as quais estão previamente estipuladas na estrutura. Escolhas e liberdade são uma ilusão presente na estrutura educacional, seja baseada em rede, seja voltada para a diversidade.

A proposta de educação em rede não é uma novidade, na estrutura educacional brasileira. Se focalizarmos a nossa atenção para o modo como as escolas municipais e estaduais são apresentadas, através dos meios oficiais, observaremos, nos períodos, a presença do seguinte sujeito: *a rede municipal* ou *a rede estadual* de ensino. Um detalhe que escapa à nossa atenção. Ora, sem retrospecto e ignorando a condição de educação em rede, olhamos para a educação especial e, com certo estranhamento, sentimos a necessidade de estabelecer uma nova estrutura, também em rede. Consequentemente, a nova rede terá, enquanto fundação, a estrutura educacional existente.

Uma vez construída, ambas as redes passam a coexistir, cada uma com suas especificidades, todavia, com a necessidade em

comum de manter a comunicação. O papel de mediador, nesse caso, será desempenhado pela burocracia. Assim, entram em foco duas concepções de rede: uma, norteadas pela hierarquia e relações de poder, e outra, organizada horizontalmente e em fluxo, sobretudo com a intenção de apoiar os processos educacionais. No segundo modelo, epistemologicamente, não há uma hierarquia previamente instituída: a rede e os serviços nela existentes estão disponíveis para atender às necessidades educacionais de professores e crianças, na medida em que forem surgindo; há um fluxo de demanda e, por isso, há liberdade para utilizar os serviços. Porém, a primeira rede, estrutura hierarquizada, a qual exerce poder sobre as ações dos seus membros, indiscriminadamente, invade a rede em fluxo, pois elas dividem uma base de sustentação comum.

Há, nesse modelo, uma tradição hierárquica de atividades para criar, organizar e executar demandas. Como membro desse emaranhado de rede, pense da seguinte forma: se você, no exercício de sua função, responde a alguém mediante algum protocolo, então, faz parte de uma hierarquia; se você, diante de uma necessidade, sente liberdade para utilizar algum serviço oferecido no catálogo da rede, com o objetivo de solucioná-lo, então, faz parte de uma rede em fluxo.

Os mundos das redes coexistem, encontram-se e interagem. Estabelecem as bases pela qual podemos analisar a influência das estruturas hierarquizadas, cuja predominância histórica restabelece o controle e consegue limitar ou cooptar as estruturas em fluxo. Para esse fim, podemos tomar como princípio de reflexão a estrutura social da ação pedagógica, a qual, na sua formulação tradicional, emula a estrutura hierárquica e negocia o uso do poder, na interação pedagógica; por exemplo: o professor concebe a pergunta e oferece aos alunos o direito à fala, rompendo a disciplina do silêncio; contudo, a ação social horizontalizada, a necessidade do professor e do aluno de fazer uso da fala ou do silêncio é determinada pelas necessidades na vivência – fluxo de

ações, intenções e motivações – imanentes da inter-relação de ensino e aprendizagem.

A educação, imperativamente a educação especial, voltada para atender à diversidade, enquanto parte de uma estrutura educacional, visa a cumprir a burocracia ou o fluxo? Talvez, um misto das duas coisas, pois são as dimensões que instauram a grande narrativa, no panorama educacional atual: a educação para a diversidade. Portanto, não há exceções, uma estrutura coexiste com a outra. A negação de uma presume a soberania da outra, embora cada narrativa compartilhe uma base comum. Afinal, não se pode esquecer qual modelo educacional está no alicerce de tudo.

Nesse processo de construção de novos paradigmas educacionais, primeiro vem o Estado, propondo uma centralidade educativa, havendo a introdução de um novo modo soberano de pensar a educação; na sequência, ocorre a captura dos intelectuais, para serem doutrinados nos moldes do novo pensamento, controlado pelo Estado. Como consequência, a narrativa predominante determina o currículo educacional, controlado pelas autoridades civis. Para simbolizar a mudança ideológica na estrutura educacional, novos nomes serão dados aos procedimentos estruturais da educação, mas sem efetiva mudança nas ações burocráticas. Nesse percurso, entre o leque de escolhas oferecidas aos professores, estará o de emular os princípios hegemônicos e representar o comportamento esperado pelos seus defensores.

Os objetivos dos ideais hegemônicos, na superfície dos fenômenos por onde eles circulam, são visíveis. Por característica, eles são causais, não escondem nada e exigem tudo. Fazem parte de um esforço orquestrado e planejado para capturar, mediante esforço para estabelecer o monopólio de pensamento, o sentido social da educação, mantendo em uma zona neutra a sua essência histórica, a qual estrutura a nova paisagem. Desafortunadamente, diante dessa paisagem construída, acreditam que a neutralidade é possível e que o poder público, estadual e municipal, busca a

objetividade na educação. No entanto, nada poderia se afastar mais da realidade, visto que, quando uma nova ideologia é incorporada à estrutura, todos os fenômenos passam a ser fatos interpretáveis, de sorte que opiniões contrárias aos fatos são desconsideradas.

A métrica que determina o padrão para interpretar os fatos sobre a educação é oferecida pelo poder em vigência, a fim de perpetuar essa nova maneira subjetiva de ver e entender o mundo, cujo empréstimo da estrutura de poder e seu mediador, a burocracia, assegura definir, na sociedade, as relações e os papéis dos indivíduos sobre a educação. A ideologia dominante, vinculada à estrutura de poder e aos meios regulatórios, transforma a educação em produto, o produto que ela agora controla, arrogando para si a condição de soberano sobre a educação. Em virtude disso, quem quer que controle a estrutura educacional terá à sua disposição mecanismos para definir os objetivos, estabelecer valores socioculturais e, por fim, reger as áreas sociopolíticas.

As novas gerações de alunos e a ideologia que eles aprendem, no ensino, são o futuro. Porém, o controle sobre a educação, disponível nos registros históricos dos movimentos sociais e regimes políticos, como aqueles registrados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, demonstra o peso de um futuro cooptado por essa parceria, cujo objetivo é extinguir qualquer vertente que escape à cosmovisão dominante e seu projeto sociopolítico educacional. Em virtude disso, tem-se a necessidade de interpretar o contexto sociopolítico no qual se inscreve a educação para a diversidade, mediante o conjunto de pressupostos, essencialmente materialistas, que afetam professores e escola. Embora muitos talvez não acreditem nesse paradigma, veem-se obrigados, cada vez mais, a ensinar por intermédio dele.

A razão não está livre de operar ideologias, pois elas atuam com ênfase na razão e em fatos neutros, mas como antídoto do controle, já que é possível manipular o olhar e a vivência, para adicionar credibilidade a uma teoria. A educação não está imune à perpetuação de fraude: nesse campo, vale tudo para manter a

hegemonia. Portanto, um leitor bem-formado possui a segurança de escolher e empregar diferentes ferramentas para concluir sua leitura com compreensão, pois sabe que, indiscriminadamente, ao final do processo de leitura, todas as ferramentas empregadas para compreensão serão devolvidas para o seu lugar, sem nenhuma preocupação de defendê-las, visto que seu emprego foi funcional à finalidade.

O uso instrumental das ferramentas da razão assegura a existência da maioria intelectual – como descreve Kant –, porque vincula sua função a uma necessidade de esclarecimento. Logo, perder esse foco pragmático do uso da maioria suscita incertezas na ação e no pensamento. Assim, recuperar ou construir a segurança, na ciência, requer um compromisso prático e conceitual com a técnica, equilíbrio alcançado através da descoberta da lógica da função da pesquisa como ferramenta para o esclarecimento. A maioria é a possibilidade de olhar e viver a realidade dos fenômenos, na sua essência, distanciando-se de caprichos e vontades arbitrárias.

Que este livro seja um convite para os leitores articularem seus conhecimentos, através de novos repertórios de pesquisa, os quais podem servir para lidar com necessidades cotidianas, seja da escola, seja da formação, seja da estrutura educacional ou sociopolítica. Esta coletânea reúne instrumentos com uma função, conceitual e prática, de questionar sobre a atualidade da educação, cujo término de uso retorna ao seu devido lugar, sem insegurança.



## **Apresentação**

### *Os organizadores*

A diversidade cultural, a qual indica que há diferentes modos de ser humano, confere à escola atual a necessidade de construir um cenário pedagógico, com vistas a uma educação para todos. Nesse contexto, a ação de ensinar e de aprender requer para si novas metodologias que permitam atender ao diferente, a partir das suas especificidades. Assim, a prática educacional, na perspectiva da educação inclusiva, exige do professor uma concepção de ser humano dinâmico e plural, dotado de uma individualidade que está em constante processo de transformação, para estabelecer e manter na inter-relação de ensino, vivências significativas de aprendizagem.

No entanto, a escola e seus agentes, por conservar concepções e práticas pedagógicas que consideram o ensino e a aprendizagem como processos homogeneizados, demonstram dificuldades para atender, na perspectiva de uma humanidade composta por indivíduos diferentes organizados em grupos sociais, políticos, econômicos, étnico, religiosos etc., a fim de organizar e planejar o ensino e a aprendizagem, para contemplar a diversidade cultural e a diferença individual, assegurando, dessa maneira, o processo de aprendizagem de todos os alunos, a partir de suas múltiplas diferenças.

Porém, para uma mudança efetiva de paradigma no modo de sistematizar a interação de ensino e aprendizagem, a escola precisa passar por um processo de transformação, capaz de impulsionar o abandono de um modelo pedagógico formal, pelo qual é esperado que os professores e os alunos sejam homogêneos, em direção de um paradigma educacional no qual seja levada em conta a diversidade, tanto no âmbito da intencionalidade de ensino, nos conteúdos curriculares, quanto ao motivo das relações

interpessoais de aprendizagem. Nesse contexto, cabe identificar e formar os professores para reconhecer seu papel no ato de ensinar e mediar a aprendizagem dos alunos, desprovidos de preconceito, estigma e exclusão de toda natureza.

A perspectiva de uma educação para a diversidade altera os valores que organizam e orientam a escola atual e o trabalho pedagógico, pois passa a ser função da escola adequar-se às necessidades apresentadas pelos alunos diante de suas aprendizagens e não os alunos às necessidades e limites oferecidos pelo contexto escolar. Ao reconhecer a importância e a relevância em discutir essa temática, a presente coletânea convida o leitor a refletir sobre a educação para a diversidade, perspectiva que afere a individualidade dos agentes escolares, professores e alunos, suas especificidades na capacidade de ensinar e limitações para aprender.

Nesse sentido, o primeiro capítulo desta coletânea apresenta a constituição histórica da noção de humanidade, um conceito sobre o ser humano que passa a ser empregado nas ciências humanas, de sorte a organizar o pensamento sobre o que é esse fenômeno e caracterizá-lo entre natureza e cultura. Trata-se de um esforço histórico que necessita ser compreendido, nas suas diferentes nuances, com o objetivo de proporcionar um entendimento de como essa noção é utilizada para definir os sujeitos de pesquisa, bem como o método empregado para promover esse esclarecimento.

No capítulo seguinte, os pesquisadores, ao contextualizar o ensino para crianças surdas, na França, discorrem sobre as condições e possibilidades de metodologias de ensino para crianças surdas em processo de escolarização, cuja comunicação é feita através da língua de sinais, naquele país, com a intenção de analisar as práticas didáticas de ensino da língua francesa escrita para esse público, configurando um ensino bilíngue. A pesquisa evidencia que o processo educacional de crianças surdas, no contexto francês, ainda necessita de um esforço coletivo para ser compreendido e efetivamente implementado, enquanto uma práxis escolar.

O terceiro capítulo retrata uma reflexão sobre a análise da produção de pesquisas nacionais sobre gênero, na perspectiva da educação inclusiva. Com a educação focalizada na diversidade, as questões de gênero, relacionadas a grupos minoritários, são ressaltadas no contexto escolar, o que indica a falta de preparo da escola e corpo docente em lidar com situações de negligência, violência e discriminação. Tal condição demanda à escola e aos professores estabelecer um processo de formação e alteração de comportamento, com a intenção de desnaturalizar esse espaço dos estereótipos que orbitam o tema. Assim, as escolas, com o ideal de se tornar cada vez mais inclusivas, conseguem se engajar na realidade sociocultural de seus alunos.

Na sequência, o quarto capítulo analisa um estudo de caso de um aluno com surdocegueira, incluído na escola regular. Essa realidade suscitou à escola a necessidade de lidar com os diferentes sintomas e comportamentos apresentados pelo aluno com surdocegueira, durante o processo de escolarização. Nesse sentido, as especificidades apresentadas na inter-relação de ensino e aprendizagem revelou aos professores a necessidade de mobilizar diferentes recursos metodológicos de ensino, os quais visam a contemplar o âmbito cognitivo, afetivo e social do aprendiz, a fim de engajá-lo em seu processo de aprendizagem, por intermédio de ações pedagógicas significativas para ambos os indivíduos.

No capítulo quinto, os pesquisadores abordam um esforço para construir uma prática pedagógica, com o objetivo de instaurar a comunicação de uma criança com síndrome de Patau. O processo pedagógico, no estudo de caso analisado, mostra-se na qualidade de um processo de imersão do professor no universo da criança, de maneira a estabelecer uma forma de diálogo, constituída através do movimento corporal. A metodologia de ensino e aprendizagem, para esse caso, em especial, é coativa, pois a conexão mantida entre a criança e o contexto sociocultural é mediada pela ação em cooperação do professor, o qual oportuniza os meios para estabelecer uma comunicação efetiva.

Aprofundando o panorama da educação para a diversidade, no sexto capítulo, os autores realizam um levantamento das produções acadêmicas nacionais sobre o ensino de música para alunos com necessidades especiais. A educação musical tem sido colocada à margem do campo cultural do país, um processo de marginalização que não a concebe como instrumento para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, com o intuito de proporcionar uma vida cultural rica e com engajamento social, como preconizam as leis sobre a educação, na perspectiva da educação para a diversidade. É um caminho que precisa envolver ainda mais os cidadãos, na construção de uma educação, realmente, para todos.

Ao considerar o universo tecnológico que constitui o plano sociocultural dos adultos, o sétimo capítulo apresenta aos leitores a elaboração de um software pedagógico para o ensino de Matemática, na educação de jovens e adultos. A aprendizagem dos conceitos matemáticos, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, precisa passar por uma sequência didática que recria, conforme as necessidades históricas, a evolução do conceito a ser ensinado. A mediação pedagógica e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação compõem, atualmente, uma importante ferramenta para proporcionar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos conceitos científicos em alunos, principalmente para os da Educação de Jovens e Adultos.

No oitavo capítulo, os autores analisam a relevância da educação indígena, a qual precisa ser constituída a partir da base sociocultural do povo Nambikwara Katitauru, invertendo os pressupostos de uma educação formal, cuja finalidade, nesse contexto, seria a de inserir o currículo tradicional da escola pública para dentro da cultura indígena, sem considerá-la enquanto ponto de partida para o processo educacional do indivíduo pertencente e parte do contexto que configura essa comunidade indígena. Assim, os processos educacionais, dentro da comunidade, devem ser elaborados a partir dos elementos culturais que fazem parte

identidade cultural do indígena, a fim de proporcionar sentimento de pertencimento, autoestima e autonomia.

Por fim, no nono capítulo, os autores descrevem um relato de experiência para a educação de jovens e adultos, enquanto parte de um programa de alfabetização oferecido pela UNESP. A pesquisa demonstra a riqueza cultural compartilhada entre professores e alunos, ao longo do período letivo, no qual foi possível trabalhar relatos de vida e poesia como fonte para apropriação de linguagem escrita, em um fluxo de compartilhamento de vivências, cujo valor cultural enriqueceu a formação dos professores pesquisadores na ação de ensinar e, conseqüentemente, inspirou e motivou a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos participantes do projeto.

Assim, espera-se deixar atraente a complexidade que abarca o conceito de educação para a diversidade, sobre o que ela representa para a educação contemporânea e o que estaria mais em consonância com o contexto escolar e as obrigações e competências profissionais dos professores. Nesse processo de descoberta da profundidade e implicações desse conceito, não se pode apenas rastrear o seu sentido, com a intenção de juntar todas as acepções e escrever. Infelizmente, esse procedimento tem em si algo de caça à abelha no jardim: pode-se perseguir o que se acredita ser a mesma abelha por um tempo, sem perdê-la de vista, mas outras abelhas muito parecidas se aproximam e logo não saberemos mais distingui-las, perde-se o senso do que se vê, sem poder discriminar as diferentes abelhas em ziguezague. Na diversidade, as relações educacionais não são fáceis de se fazer, não é possível dizer a profundidade em que os fenômenos se relacionam, e conciliá-los todos sob uma mesma categoria não passará de uma direção de olhar de uma vivência a outra, mas há regularidades, nas quais podem ser proveitosas as vivências diversificadas que esse modelo de educação promove. Sob tais circunstâncias, esperamos que os leitores possam dialogar com os capítulos e descobrir a inteligência por detrás de cada página.



## **A fragmentação da noção de humanidade nas pesquisas sobre aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual**

*Angelo Antônio Puzipe Papim*

*Mariane Andreuzzi de Araujo*

*Renan Marcel Moreira Martinez*

*Christina de Rezende Rubim*

### **Introdução**

Em efeito, no desenvolvimento das culturas das quais somos herdeiros, o ato da escrita possibilitou o desenvolvimento de concepções acerca da noção de humanidade em ramificações distintas, com traços bem definidos entre biológico e cultural, dicotomia importante no debate da ciência moderna. Nos primórdios da Psicologia e da Pedagogia, enquanto ciências, sem nenhum embaraço, a primeira definição acerca de sua função era: ciências que tratam da psique e da aprendizagem, da mesma forma que a Biologia trata da vida (JACÓ et al., 2005).

Historicamente, o contraste entre os distintos saberes possibilitou a elaboração de duas interpretações relacionadas ao objeto da ciência: primeira, como relação causal, na qual o fenômeno está associado a um objeto, e, segunda, mais complexa, o fenômeno é concebido enquanto objeto em si mesmo, um algo completamente separado dos fenômenos do mundo e que pode ser examinado por si mesmo (STENGERS, 2002).

Felizmente, a ciência não se ocupou de seu objeto como um fenômeno caracterizado pela existência em separado do mundo, mas o concebeu enquanto objeto em relação causal com o mundo. As diferentes atitudes frente ao estudo dos fenômenos da natureza apontaram para diferentes disciplinas, com um modo histórico de pensar sobre ele (FELDMAN, 2015).

Enquanto ciência, o pensamento histórico adotado em seus passos iniciais deu-se no campo da interpretação da natureza, ligada à cosmologia helênica, cuja aprimoração sobre a percepção sensível do mundo se dava através do pensamento estético da filosofia, que possuía como principal referência a física aristotélica, responsável por instituir a concepção de homem intimamente relacionado com a ordem do mundo natural (STENGERS, 2002).

Entretanto, o estudo do homem em relação à natureza encontrou seu apogeu junto ao Renascimento cultural, com o pensamento de Descartes, Copérnico e Newton. Devido às proposições desses pensadores, a ciência moderna adquiriu sustento e rigor, porém, na forma de um duplo tipo de legitimidade, o qual possibilitou a separação e a categorização das substâncias do mundo em parâmetros de representação claros e distintos, contudo, independentes (ROSSI, 2001).

A partir do processo de separação e descrição racional dos fenômenos físicos, a unidade cosmológica que perdurava no pensamento ocidental, durante séculos, encontrou seu fim derradeiro. A nova concepção de natureza e homem, enquanto unidades distintas, acompanhou a ideia moderna de sujeito-objeto, faceta que inaugurou o estudo do homem através do reducionismo cartesiano e das relações matemáticas. Trata-se de um modo de ver o objeto que registra falência diante da representação moderna de homem e natureza, provocada pelas revoluções (CROCE, 2016).

Se a astronomia e a física encontraram na narrativa descritiva de Copérnico e de Newton uma definição objetiva do objeto científico, o pensamento cartesiano atuou como divisor fundamental entre homem e natureza. Descartes (2001) defendeu

a ideia de uma faculdade racional independente, que existe em si mesma e está ligada ao corpo, através da única glândula, denominada glândula pineal, cujo par não existe. Instituiu, assim, a divisão do homem entre duas substâncias, a psíquica e a física. Cada qual seria representada por uma dada área do conhecimento humano. Competia, dessa maneira, o estudo da física à ciência empírica, e os assuntos da alma, à filosofia abstrata.

Com a Revolução Burguesa e a Revolução Industrial, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, uma nova reorganização na forma de conceber os fenômenos passou a orientar a narrativa científica e, conseqüentemente, a definir o papel do homem e da natureza, qualidade que não poderia ser descrita enquanto manifestação distinta e isolada, mas como parte integral e em relação sistêmica, proposta que era amparada pelos pressupostos modernos de um mundo interconectado (HIMMELFARB, 2011).

A divisão cartesiana, séculos depois de sua formulação, inquietou o metódico filósofo alemão Emanuel Kant, em sua cidade isolada no interior da Alemanha. Para o filósofo, a fim de romper com a dicotomia instaurada no pensamento científico de sua época, era imperativo encontrar um ponto de confluência entre a experiência sensível e o plano abstrato. Ele devotara 40 anos de vida para organizar sua concepção filosófica (KOYRÉ, 2011).

Nesse percurso, novas descobertas científicas colaboraram para estabelecer a relação entre homem e natureza. A teoria da evolução das espécies de Darwin, a lei termodinâmica, a Lei de Lavoisier etc.; modelos e métodos de análise também contribuíram com a superação do modelo dicotômico, como o positivismo e o materialismo dialético. Cada qual compõe, brevemente, o extenso plano histórico do nascimento das modernas Ciências Naturais e Ciências Humanas (STENGERS, 2002).

A dicotomia presente na ciência renascentista permaneceu na moderna, indicativo de que, no percurso do pensamento racional humano, nem sempre foi viável assumir uma simbiose com algum pressuposto universal, relacionado à civilização e à

contingência, enquanto parâmetro da história. Por vezes, a ciência foi encapsulada em um olhar holista e romântico, profético e sem evidências representativas ou claras, ou seja, atribuídas ao plano real, ao invés de recorrer a recursos ideológicos (STENGERS, 2002).

É um fato que se pode constatar, nas matrizes históricas do pensamento científico, no qual a dicotomia entre homem e natureza permanece atual, visto que, enquanto, de um lado, a ciência responsável pelo estudo da física dos fenômenos adotou uma concepção de objeto natural, retirando o homem social do quadro de sua análise, de outro lado, em uma ciência humana pura, o homem apareceu sem a natureza - quadro perceptível nas divisões metodológicas atuais (KOYRÉ, 2011).

A polarização do pensamento científico acompanhou a teorização de seu objeto, que fez emergir no vocabulário conceitual, sem a possibilidade de nenhum eixo de entrecruzamento, reflexos de sua histórica. Porém, a perspectiva materialista dialética oferece um olhar reconciliador à ambivalência científica, pois defende a ideia de integridade dos opostos em uma unidade, composta por múltiplas determinações, formadora da totalidade dos fenômenos e de sua essência.

Portanto, as diferentes formas de fazer ciência e pensar o mundo sempre estiveram relacionadas às referências e definições conceituais do fazer científico de sua época. A ciência, enquanto fenômeno social, encontra-se atada ao ângulo pelo qual o tempo histórico ocasiona as bases materiais para observar o fenômeno, a fim de estudá-lo. As distintas formas de conceber o objeto de estudo, ao longo do desenvolvimento científico, influenciaram o olhar de gerações de pesquisadores e geraram definições distintas de concepção e noção de homem e natureza, repletas de referências e fundamentos conceitual-ideológicos para eles ancorarem seu pensamento (SERRES, 1996).

Tem-se uma especificidade associada a uma condição epistemológica de fazer ciência. A epistemologia científica será

definida como o modo pelo qual as ideias se exprimem e se perpetuam, em um determinado tempo e espaço histórico, de modo a condicionar o pensamento de um determinado campo do saber, o qual reflete na bagagem do pesquisador e em suas considerações acerca do objeto (RICHARDSON, 2008).

O pensamento formalizado na lógica e exposição conceitual do cientista, ou seja, sua forma de expressar determinada visão de mundo, é parte de um plano interno amarrado ao tempo histórico, marca que afeta o campo discursivo do pesquisador, uma vez que a ideia predominante no seu ciclo de convívio será sua fonte para explicar a realidade (FEYERABEND, 2006).

Esses ideais adensam a concepção científica hegemônica que concebe o homem entre natureza e cultura. Por isso, é comum o pesquisador ter algumas referências mais influentes do que outras, direcionando o seu pensar e fazer científico, porque, ora a noção de humanidade é abordada pelas Ciências Humanas por uma perspectiva natural, ligada à biologia, ora por uma perspectiva social, vinculada à cultura.

Tendo em vista o plano de desenvolvimento histórico da ciência, observa-se que a divisão histórica de homem entre natureza e cultura ainda permanece presente na organização dos cursos de ciências humanas, divisão notada nas cadeiras de Psicologia e Pedagogia, fenômeno observável principalmente sobre o estudo do tema desenvolvimento humano e aprendizagem. Em pesquisas relacionadas à área da Educação Especial, sobretudo com o foco na Deficiência Intelectual, que adota a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico, os métodos e as técnicas empregados permanecem com um viés unilateral, ou seja, compartimentalizado, e não moldados na perspectiva dialética.

## **Objetivo**

Este trabalho possui por objetivo identificar, nas pesquisas com o tema aprendizagem e desenvolvimento de escolares com

Deficiência Intelectual, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o reflexo da divisão histórica da noção de homem entre biológico e cultural, a partir das diferentes áreas de concentração, métodos e técnicas de coleta e análise empregados.

## **Método**

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma revisão sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema. A fim de mapear a produção, foram empregados os termos Deficiência Intelectual e Teoria Histórico-Cultural, combinados com o booleano AND.

Buscaram-se, enquanto critério de inclusão, pesquisas bibliográficas e experimentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de escolares com Deficiência Intelectual, a partir da Teoria Histórico-Cultural, publicadas no período entre 2008 e 2018. Definiram-se, como critério de exclusão, trabalhos fora do período, da temática proposta e pesquisas duplicadas.

O ano de implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a data inicial da pesquisa. E, com intenção de contemplar as pesquisas recentes, o ano de 2018 foi estabelecido como final. Dois outros filtros foram utilizados para restringir os resultados ao tema, Filtro 1 (F1) e Filtro 2 (F2). No primeiro, os textos foram selecionados com base no período e na identificação por títulos e resumos. Já no segundo, o critério consistiu em ler os resumos ou as pesquisas integralmente, com a intenção de organizá-las em tabela de categorização, através dos seguintes itens: tipo de pesquisa, ano de publicação, título do trabalho, palavras-chave, instituição e programa de pós-graduação, área do conhecimento à qual a pesquisa está vinculada e métodos, técnicas e análise dos dados empregados.

Doravante, em posse dos critérios, com base na utilização dos filtros e na categorização das pesquisas, os dados resultantes asseguraram sua análise.

## Resultados e Discussão

Feito o rastreamento inicial, sem a utilização dos filtros, obteve-se um total de 774 (setecentos e setenta e quatro) pesquisas, divididas entre dissertações e teses (Tabela 1).

**Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações encontradas na primeira busca (sem uso dos filtros)**

	Frequência absoluta	Frequência relativa
Dissertações	461	60%
Teses	313	40%
<b>Total</b>	<b>774</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Verifica-se maior concentração de publicações na categoria pesquisas de mestrado, com um total de 461 trabalhos, o que corresponde a 60% do total de pesquisas encontradas.

Posteriormente, ao empregar o F1, houve uma diminuição significativa no número de trabalhos encontrados. Todavia, a maior ocorrência de pesquisas publicadas com o tema prevaleceu na categoria dissertações de mestrado, conforme demonstra a Tabela 2:

**Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações selecionados após F1:**

	Frequência absoluta	Frequência relativa
Dissertações	9	90%
Teses	1	10%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Pela aplicação do F2, fez-se a categorização dos dados das pesquisas resultantes da busca, usando o F1. Assim, as informações das pesquisas foram organizadas em tabela de categorização (Tabela 3).

**Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações categorizadas**

<b>Tipo de pesquisa/Ano de publicação</b>	<b>Título/Palavras-chave</b>	<b>Universidade/Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Métodos, técnicas e análise de dados</b>
Tese - 2010	O ensino da Língua Espanhola na área da Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual - Ensino; aprendizagem; formação docente; deficiência intelectual; abordagem histórico-cultural.	Universidade Federal de Pelotas - Educação	Educação Humanas	Pesquisa qualitativa, procedimento de análise temática.
Dissertação - 2014	Avaliação da aprendizagem escolas de estudantes com Deficiência Intelectual - Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Avaliação.	Universidade Estadual Paulista - Educação	Educação Humanas	Revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação em campo; técnica da análise de conteúdo.
Dissertação - 2012	<i>Softwares</i> educativos para alunos com Deficiência Intelectual: planejamento e utilização - Educação Especial; <i>Softwares</i> Educativos; Deficiência Intelectual; TIC; Estratégias Técnicas e Pedagógicas.	Universidade Estadual Paulista - Educação	Educação Especial Humanas	Observações em sala de aula comum e questionários respondidos pelos professores; análise qualitativa e quantitativa.
Dissertação - 2018	Ensino de História na área da Deficiência Intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses - Ensino de História; Estudantes com Deficiência Intelectual; didáticas diferenciadas.	Universidade Estadual Paulista - Educação	Educação Especial Humanas	Levantamento bibliográfico e análise das produções.
Dissertação - 2013	Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal -	Universidade de Brasília - Processos de desenvolvimento Humano e saúde	Desenvolvimento humano e saúde	Clínica da atividade, trabalho de campo e filmagens.

	Formação docente; práticas pedagógicas; inclusão escolar; deficiência intelectual.			
Dissertação - 2014	A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com Deficiência Intelectual - Educação Especial; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncional; Deficiência Intelectual; Humanização.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Educação	Sociedade, Estado e Educação	Estudo e análise documental e bibliográfica.
Dissertação - 2015	A inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas - Inclusão Escolar; Deficiência intelectual; Práticas pedagógicas; Educação Especial.	Universidade Estadual Paulista - Educação	Educação Especial Humanas	Abordagem qualitativa e a análise de conteúdo.
Dissertação - 2013	Uma adolescente, um diagnóstico de Deficiência Intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação - Deficiência intelectual; Inclusão; Educação matemática; Resolução de problemas.	Universidade de Brasília - Educação	Educação Humanas	Pesquisa de campo, abordagem qualitativa, estudo de caso e análise microgenética.
Dissertação - 2014	A atividade da dança como possibilidade para inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down - Síndrome de Down; Dança; Teoria Histórico Cultural; Desenvolvimento da Memória.	Universidade Estadual Paulista - Educação	Infância e Educação (Humanas)	Método materialista dialético.

As pesquisas selecionadas tiveram sua publicação em diferentes contextos e momentos históricos, espalhadas ao longo do decênio estipulado enquanto parâmetro.

A Teoria Histórico-Cultural se baseia nos pressupostos do materialismo dialético, para estabelecer uma noção de homem. Esse aspecto define uma metodologia particular, dotada de métodos e técnicas específicas e em consonância com sua concepção de ser e de mundo. Todavia, nas diferentes pesquisas analisadas, revelou-se uma contradição, a qual levanta o seguinte questionamento: a concepção da omnilateralidade humana pode ser analisada por meio de recursos oriundos de concepção unilateral? E vice-versa?

## **Conclusão**

Conclui-se, portanto, sobre as pesquisas selecionadas, um distanciamento e, às vezes, ausência da noção de humanidade adotada pela THC, frente ao desenvolvimento e aprendizagem, principalmente ao abordar a deficiência. As concepções científicas adotadas fragmentam e polarizam a noção de homem entre natural e cultural, sem a chance de uma reconciliação, pois encerram em seu núcleo uma contradição de raiz histórica, cuja perpetuação aparece nas pesquisas que utilizam o referencial vygotskyano, sob uma perspectiva cartesiana e não materialista. A epistemologia da ciência, no Brasil, sustenta essa prerrogativa, visto que o pensamento científico dominante ainda é carregado de uma herança positivista quanto ao conceito de homem, história, desenvolvimento, aprendizagem etc. Contudo, sob a perspectiva do materialismo dialético, o homem passa a ser produto desses dois polos, contradições responsáveis na ótica dialética pela formação de uma unidade e identidade especificamente humana. A natureza biológica e social, mediada pelo trabalho, é o fundamento responsável por transformar a espécie *homo sapiens* em ser

ontológico, marcado por contexto e práxis históricas, que não pode ser compreendido em partições do simples ao complexo. Por conseguinte, a particularidade, dissociada da singularidade e da totalidade, nessa perspectiva, apenas gera estranhamento do fenômeno e não objetiva a noção de homem, mas a nega.

## Referências

- CROCE, B. *Estética como Ciência da Expressão e Linguística Geral*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FELDMAN, R. S. *Introdução à psicologia*. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- FEYERABEND, P. A visão científica do mundo tem um status especial em comparação com outras visões? *In*: PRADA, C.; TERPSTRA, B. *A Conquista da Abundância*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- HIMMELFARB, G. *Os caminhos para a modernidade: os iluminismos britânico, francês e americano*. São Paulo: É Realizações, 2011.
- JACÓ, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: Rumos e Percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- KOYRÉ, A. *Estudos de História do Pensamento Científico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- RICHARDSON, R. J. Epistemologia do Trabalho Científico. *In*: RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ROSSI, P. *O Nascimento da Ciência Moderna na Europa*. Bauru: EDUSC, 2001.
- SERRES, M. *Elementos para uma história das ciências*. Lisboa: Terramar, 1996.
- STENGERS, I. *A invenção das Ciências Modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.



## **Descrição de métodos e propostas de ensino para a escolarização de surdos na França**

*Alessandra Ferreira Di Roma*

*Daniela Martos Morais*

### **Introdução**

A pesquisa objetiva identificar e descrever alguns métodos e propostas de ensino para a escolarização de surdos na França. Através da abordagem qualitativa, com características de um estudo de caso como opção investigativa, pretendemos relacionar teoria e prática, numa construção democrática e dialógica entre nossa prática em um estágio profissional, a literatura da área e a legislação vigente.

Ademais, consideramos oportuno apresentar um breve contexto histórico que nos ofereça subsídios para refletirmos sobre o percurso da Educação dos surdos na França ao longo da história até a atualidade, e assim analisarmos como as políticas públicas têm orientado o processo de inclusão escolar desses alunos na sala de aula regular e como isso tem se efetivado na prática.

Definimos como problema de pesquisa: quais as condições e possibilidades de métodos e propostas de ensino para a escolarização de crianças surdas que se comunicam através da língua de sinais na França? Tal pergunta, em sua amplitude, conduziu a problematização de uma situação específica, que se dá em um estágio profissional em uma escola pública francesa, na qual tivemos a oportunidade de rever e analisar alguns métodos e

práticas didáticas utilizadas pelos professores para o ensino do francês escrito para crianças surdas.

## **Um pouco da história da Educação dos surdos na França**

A história dos surdos e da língua de sinais na França é marcada por certas datas-chaves, certos personagens e certos fatos notáveis. Para melhor compreendermos a situação educacional dos surdos hoje, consideramos importante apresentar brevemente alguns pontos importantes desse percurso, tais como a criação do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris; o conhecido Congresso de Milão e algumas das abordagens e métodos para a escolarização dos surdos que foram defendidas ao longo da história na França.

Charles-Michel de l'Épée (1712-1789)<sup>1</sup> teve um papel muito importante para a história dos surdos, pois foi o primeiro professor a ofertar um ensino gratuito aos surdos. Em 1791, é fundado sob a constituinte da lei de 21 e 29 julho 1791, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris<sup>2</sup> (INJS), afim de dar continuidade a obra filantrópica de Abbé de l'Épée<sup>3</sup>. Alguns pensam, equivocadamente, que foi ele o "criador" da língua de sinais francesa, não é esse o caso. A história conta que ele conheceu duas irmãs gêmeas surdas, que se comunicavam em língua gestual entre elas. Interessado em línguas de forma geral, Abbé de l'Épée ficou intrigado com o modo de comunicação das duas meninas, cujo o professor já havia morrido. Abbé de l'Épée decide aprender tal língua com a ajuda das duas irmãs. Muito rapidamente ele identifica uma lógica na comunicação dos surdos, e cria por volta

---

<sup>1</sup> Conhecido como L'Abbé de l'Épée, que significa "O Abade da Espada".

<sup>2</sup> INJS: Institut National des Jeunes Sourds de Paris. <http://www.injs-paris.fr>, consultado 14 outubro 2018.

<sup>3</sup> <http://www.injs-paris.fr/page/lhistorique>, consultado 14 agosto 2018.

de 1760, um curso de instruções gerais em sinais na rua des Moulins em Paris<sup>4</sup>.

Abbé de l'Épée, não estava presente durante a abertura do INJS, mas foi ele o fundador ideológico do projeto. Em 1791, é fundado sob a constituinte da lei de 21 e 29 julho 1791, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), afim de dar continuidade a obra filantrópica de Abée de l'Epée . No método criado por Abbé de l'Epée, alguns sinais gestuais foram inventados por ele, para representar estruturas gramaticais do francês. Esses sinais foram nomeados signes méthodiques – sinais metódicos - eram de caráter didático e tinham o objetivo de estabelecer uma equivalência entre a forma de comunicação das irmãs e o francês escrito. Mais tarde, Ferdinand Berthier (1803-1886) considera que o erro do Abbé de l'Epée foi tentar assimilar a estrutura sintática do francês aos sinais da língua dos surdos (ASPH, 2014).

De acordo com Gerando (1998), Abbé de l'Epée, como a maioria dos ouvintes, não acreditava em uma verdadeira língua de sinais, completa e rica em nuances como a língua oral e escrita. Ele acreditava, como era comum na época, que “a língua francesa era a expressão mais natural da razão humana, enquanto as outras línguas a deformavam” (Gerando,1998, p.22). Dessa forma, ele utilizava o uso de sinais metódicos para expressar gramática e conjugação, ignorando o aspecto de que a língua de sinais já contém uma sintaxe e gramática própria, que se manifesta através de expressões faciais, modulações dos sinais de movimentos e direções, entre outras características próprias da língua de sinais (LASNE, 2005).

De todo modo, Abbé de l'Epée é considerado um exemplo para a Educação dos surdos, que inicialmente eram vistos pela sociedade como incapazes, atrasados ou selvagens. Seu trabalho é

---

<sup>4</sup> <http://www.injs-paris.fr/page/charles-michel-lespee-dit-labbe-lepee-1712-1789>, consultado 14 agosto 2018.

reconhecido nacionalmente e internacionalmente, e mesmo as pessoas da alta sociedade encaminhavam seus filhos surdos (até então chamados de surdos-mudos) para os seus cursos em sinais gestuais. Na época de sua morte, em dezembro de 1789, sua casa tornou-se uma escola para surdos, comportando cerca de cem alunos. Em 1791, a Assembleia Nacional reconhece oficialmente o seu trabalho e decreta o nome de Charles-Michel de L'Épée como "benfeitor da humanidade", assegurando aos surdos o benefício dos Direitos humanos. O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris existe até hoje, e atualmente baseia-se no ensino da língua de sinais francesa (LSF)<sup>5</sup>. É um dos quatro institutos Nacionais para surdos na França, sendo os outros em Metz, Chambéry e Bordeaux (GEFFROY, 2015).

Ainda no século XVIII, há outro nome que marca a história da Educação dos surdos na França, é Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780). Ele elabora um método de ensino baseado em dois eixos principais: a pronúncia e a estimulação da inteligência. Pereire primeiro avalia em seus alunos o grau de surdez que eles possuem, classificando-os em três níveis distintos: surdez total ou absoluta, surdez que não dissocia os barulhos e sons da voz, e, aqueles que necessitam de aparelho acústico/amplificador sonoro para diferenciar algumas vogais ou consoantes (LASNE, 2005)

Uma vez estabelecido o diagnóstico, os alunos são ensinados a ler e a pronunciar o francês. A princípio, é ensinado apenas os significados de algumas frases simples, em seguida dá-se continuidade a aprendizagem dos significados das palavras e sua utilização, respeitando as regras do francês escrito e oral. A leitura labial então complementa essa técnica. Inicialmente Pereire utiliza

---

<sup>5</sup> A língua de sinais francesa (LSF) é a língua de sinais usada pelos surdos na França e por alguns surdos na Suíça. A LSF é uma língua em si e é um dos pilares da identidade e da cultura surda. O Decreto nº 2005-102, de 11 de fevereiro de 2005, reconhece a língua de sinais francesa como uma "língua completa", sendo ela um direito para os surdos.

o alfabeto manual de Bonet<sup>6</sup> e ainda gestos de sua própria invenção para algumas sílabas. Mas depois o modifica, o complexifica e enriquece o manual com novos signos, capazes de expressar a pontuação, as letras maiúsculas e minúsculas e elementos de ligações. Cada posição do dedo, designa por um lado a disposição e a ação dos órgãos da fala, que propriamente produzem um som, e além disso, os caracteres que a ortografia usual francesa exige para representar o mesmo som (LASNE, 2005).

Pereire acrescenta trinte e três sinais ao alfabeto de Bonet, afim de permitir aos surdos uma oralização considerada por ele como correta. Essa datilologia pode ser definida como uma forma de ortografia aérea. Em vez das duas mãos, Pereire utiliza apenas uma, para indicar cada nuance da língua oral. Nesse sentido, a mão é usada como um instrumento para escrever no ar (LASNE, 2005).

Tanto Abée de l'Epée como Pereira demonstraram ter em comum a vontade de educar as crianças surdas, o modo que eles procedem diverge em diferentes aspectos, conforme observamos. Para Abbé de l'Epée, ensinar os surdos através da datilologia, como Pereire o fazia, não era suficiente para transmitir o sentido das palavras. Segundo Abbé de l'Epée, era necessário apresentar as palavras indicando ao mesmo tempo os sinais manuais correspondentes, afim de estabelecer o sentido das mesmas. Em sua obra *Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques* (Instituição de surdos e mudos através de sinais metódicos), Abbé de l'Epée explica

Após ensinar a um surdo-mudo o alfabeto manual, se escrevermos na mesa essas duas palavras, a *cabeça* (la tête), ou se as representarmos pela datilologia, ele não ligará a isso nenhuma

---

<sup>6</sup> Juan de Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação dos surdos em 1620, em Madrid com o título *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*. O seu método visava ensinar o surdo a ler de modo mais fácil, utilizando-se de um alfabeto manual. No entanto, pensar do uso do alfabeto manual, Bonet proibia o uso da língua de sinais, conhecida como língua gestual na época. (História dos Surdos no Mundo, Surduniverso, 2007).

ideia, assim como se lhe dissermos *der kopf* ou *the head*, que exprime essa parte do corpo em alemão ou inglês, a menos que lhe mostremos ao mesmo tempo sua cabeça ou a de alguma outra pessoa (ABÉE DE L'EPÉE, 1776, p.30).

O método desenvolvido por Abée de l'Epée mostrou-se importante para o avanço do ensino dos surdos e possibilitou reflexões sobre a constituição de uma didática em línguas de sinais. Apesar das limitações de seu método, foi graças a ele que os surdos puderam se encontrar e compartilhar sua cultura. Pereire, com seu método contribuiu especialmente para trazer os surdos para o “mundo dos ouvintes”.

O final do século XIX marca um período de muitas dificuldades e conflitos para a história dos surdos na França e no mundo. Desde 1878, a cada ano ocorria o *Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets* (Congresso internacional de melhoria das oportunidades para os surdos), após Paris e Lyon, é em Milão que esse congresso ocorre, em 1880. Até então, nenhuma outra ocorrência havia tido tanto impacto e consequências para a educação dos surdos e o uso da língua de sinais (ASPH, 2014).

Nessa ocasião em Milão, é demonstrado pela comunidade científica da época que os surdos não têm problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, derivando-se a premissa de que os surdos têm capacidade para falar. Foi feita uma votação na qual foi decidida oficialmente a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos. Três foram os argumentos principais para essa decisão. O primeiro, de ordem clínica foi apresentado pelo médico Jean-Marc Gaspard, ele afirmava que os surdos eram suscetíveis a tísica pulmonar pelo fato de não falarem. O segundo argumento fazia referência a própria língua de sinais, desvalorizando o seu caráter gestual e ligando-a a fantasia e a imaginação. O último argumento era de ordem religiosa, ao interpretar passagens bíblicas, o termo “palavra” associado a um

sentido divino era interpretado como “palavra vocal”, que deveria ser por tanto acessível a todos os homens (ENCREVÉ, 2008).

O congresso foi organizado e conduzido por especialistas que defendiam a abordagem de comunicação oral<sup>7</sup>. Havia muitos oralistas da França e da Itália, e os poucos professores surdos que estavam presentes, não tiveram o direito ao voto. Desse modo, pode-se dizer que a vitória do oralismo já estava determinado antes mesmo do início do evento. A obrigação estrita de não utilizar nenhum gesto durou cerca de trinta anos na França. Depois, os sinais começaram a ser tolerados fora da sala de aula, em algumas escolas (STROBEL, 2009).

No início do século XX, cerca de quatro mil crianças surdas são escolarizadas na França:  $\frac{3}{4}$  estão em instituições religiosas ou privadas e  $\frac{1}{4}$  em instituições públicas (nacionais ou departamentais). Mas todas estão em instituições especializadas, financiadas por outros meios, não pela Educação Nacional, visto que naquela época ainda não era previsto por lei classes especiais para “deficientes sensoriais”. Em 1909, um psicólogo francês, chamado Alfred Binet (1857-1911) publica relatos que lançam dúvidas sobre os profissionais da educação dos surdos. Em consequência, as regras organizacionais passam a ser menos severas em várias instituições especializadas, mas nada muda de forma significativa na educação dos surdos. Os gestos continuam a ser a marca visível de inadaptação. Um modelo de educação pautado somente na abordagem oral ainda será oferecido a várias gerações de surdos (GEFFROY, 2015).

Na década de 1970, muitos pais de crianças com deficiência lutam para facilitar o acolhimento de seus filhos na escola comum. Nesse período (entre 1965-1975) a mobilização dos pais ganha

---

<sup>7</sup> A abordagem oral ou o oralismo é um método de ensino para surdos, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1847-1922) no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua vocal. Bell exerceu forte influência no resultado da votação do Congresso de Milão realizado em 1880 (GOLDFIELD, 1997).

força e eles (re)criam<sup>8</sup> o ANPEDA (*Association Nationale de Parents d'Enfants Déficiants Auditifs*/ Associação Nacional de Pais de Crianças deficientes auditivas). Essa associação tem por objetivo acolher, informar e formar os pais das crianças surdas, afim de conceder aos pais o primeiro lugar na educação de seus filhos (URAPEDA-PACA)

No início dos anos 1980, a França assiste o nascimento de mais um importante movimento de reivindicação para o reconhecimento da identidade surda. Um dos principais motivos que provocaram o começo desse movimento é a insatisfação dos pais de alunos surdos, face aos resultados escolares e educativos em grande decadência. Esta situação alarmante conduziu esses pais a se unirem e a se organizarem, criando uma Associação 2LPE "Duas Línguas por Uma Educação"<sup>9</sup>.

Essa Associação tem por objetivo propor uma alternativa de ensino que respeite a identidade surda, afim de possibilitar a esses alunos uma educação acessível. Algumas de suas iniciativas é a busca por métodos de ensino voltados exclusivamente para a educação (e não a técnicas que tentassem de alguma forma "consertar" os alunos visando um padrão socialmente aceito como *normal*) e a procura por profissionais de ensino aptos a trabalhar

---

<sup>8</sup> A criação dessa associação ocorre pela primeira vez em 1948, com o nome de "*Association de Parents de Jeunes Sourds-Muets*" / Associação de Pais de jovens surdos-mudos. Em 1965 é reinaugurada e recebe o nome de "*l'association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs*" (ANPEDA) / Associação Nacional de Pais de Crianças com Deficiência Auditiva. Para mais informações, consulte o site oficial da ANPEDA <https://www.urapeda-paca.org/presentation/federation-anpeda/>.

<sup>9</sup> "L'association « Deux Langues Pour une Education » réunit des parents d'enfants sourds, des professionnels du champ de la surdité, des amis, des universitaires, ... sourds et entendants, autour d'un projet d'éducation bilingue pour l'enfant sourd. Notre association défend depuis plus de 30 ans un nouveau regard sur l'enfant sourd considérant que l'enfant sourd est d'abord un enfant. L'enfant sourd n'est pas un enfant malade, il est simplement différent dans sa langue." (A associação "Duas Línguas Por uma Educação" reuni pais de crianças surdas, profissionais da área da surdez, amigos, universitários, ... surdos e ouvintes, em volta de um projeto de educação bilingue para crianças surdas. Nossa associação defende há mais de 30 anos um novo olhar sobre a criança surda considerando que a criança surda é primeiro uma criança. A criança surda não é um doente, ele é simplesmente diferente em sua língua") <http://www.2lpeco.fr>, consultado 17 agosto 2018.

com o referido público, afim de combater o analfabetismo entre os surdos.

Desde então, em resposta a essas reivindicações o Estado tem promulgado algumas medidas legais. A emenda Fabius da lei nº 91-73 do 18 de janeiro 1991, por exemplo, estabelece aos pais de crianças surdas, o direito à liberdade de escolha entre a comunicação bilíngue (língua de sinais e francês escrito) e comunicação oral (ensino baseado no francês vocal). Tal lei representa uma ruptura com regulamentos anteriores (anexo XXIV do Decreto de 9 de Março de 1956), na qual a prática da LSF mencionada apenas como “contingente”, cujo o desencadeamento era da competência dos responsáveis educacionais dos estabelecimentos médico-sociais. Apesar da lei de 1991, sete anos depois da publicação desta emenda, o relatório de Gillot (1998) revela que esse direito não é integralmente respeitado. Nessa época somente 1% dos alunos surdos tinham acesso aos dispositivos bilíngues. Contudo, algumas melhorias dos textos legislativos foram possíveis desde então.

Em 2005, a língua de sinais francesa (LSF) passa a ser reconhecida integralmente como *língua* oficial a partir da lei de 11 de fevereiro de 2005. Esta lei assegura a igualdade de direitos e de oportunidades, e a participação a cidadania das pessoas com deficiência. O artigo 19 e 20 dessa lei assinala que o “Estado disponibiliza meios financeiros e humanos necessários a escolarização (de crianças com deficiência) em um meio comum a todos” durante todo o percurso escolar e ensino superior.

Em 2012, segundo a Federação Nacional dos Surdos da França, o relatório de inspeções gerais da Educação Nacional (nº 2012 - 100) relata que os textos concernentes à escolarização bilíngue não haviam sido colocados em prática. De acordo com este relatório, somente 5% das crianças surdas tinham acesso a uma estrutura bilíngue e da mesma maneira, unicamente 5% dos jovens surdos tinham acesso ao ensino superior.

Apesar da lei de 2005 representar um avanço significativo para a educação dos surdos na França, percebemos que ainda há uma distância entre a teoria e a prática. Ainda que o ensino bilíngüe seja um direito, tanto na educação básica quanto no ensino superior, o seu cumprimento demanda muita persistência por parte dos surdos, de seus familiares e de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

## **Método**

A investigação constitui-se uma pesquisa de caráter qualitativo, com características de estudo de caso. A metodologia abordada para o seu desenvolvimento foi a exploratória, ao passo que se refere à análise dos dados obtidos, permitindo assim, constituir hipóteses e aprimorar as observações e ideias sobre o assunto, além de familiarização com o problema levantado. Esta se caracteriza na concepção de Ludke e André de forma que,

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p 11).

A observação ocupa lugar importante neste tipo de pesquisa, utilizada como meio facilitador da investigação em relação ao assunto a ser abordado. Partimos do pressuposto que “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Para o presente estudo utilizamos como técnica de coleta de dados a observação, com registro em diário de campo.

Ao eleger como principal material de análise, parte da nossa vivência nesse estágio profissional, pudemos observar fragmentos

da história cultural da educação dos surdos no contexto francês, pois se percebe e se reconhece o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam relatos individuais e específicos, por meio deles é possível identificar o coletivo, ao considerar que a história de vida observada e enunciada por cada indivíduo é constituída na relação com o outro, e são frutos de constituições históricas, culturais e temporais (BOLDARINE, 2010).

As observações foram feitas a partir de um trabalho realizado com os surdos durante o mês de Março de 2017, em uma escola pública dirigida e administrada pela Educação Nacional Francesa. As observações foram complementadas por informações adicionais dadas pela professora da classe. Esse trabalho nos permitiu descobrir e analisar métodos de ensino para surdos, a fim de aprimorar a aprendizagem das diversas disciplinas em língua de sinais.

A escolha da abordagem qualitativa com característica de estudo de caso surge do nosso interesse em revisitar o caso específico da nossa experiência nesse estágio com métodos e propostas de ensino para a escolarização de alunos surdos, na qual a ênfase foi dada no ensino do francês escrito para as crianças surdas que se comunicam em LSF. Objetivamos melhor compreender tais práticas, de modo que nossa observação e experiência adquirida durante esse estágio, articulada a literatura e a legislação vigente, possa ser analisada, sistematizada e socializada entre aqueles que assim como nós, também se interessam e se preocupam com a educação dos surdos.

## **Local**

Os eventos descritos ocorrem na Escola Georges Valbon (Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental) situada em Paris, França. A escola foi inaugurada em setembro de 2012, e em 2017 ano em que o estágio foi realizado atendia 348 alunos divididos em dezesseis classes de *Maternelle* e *Primaire* (Educação

infantil e I ciclo do Ensino Fundamental). A equipe pedagógica é constituída por dezoito professores, todos ouvintes, dentre os quais um é especializado em disfunção auditiva - CAPA-SH<sup>10</sup> e fluente em LSF, e cinco assistentes de vida escolar, dos quais três são fluentes em LSF e em francês vocal e escrito. Desenvolvemos um trabalho nessa escola como AVS-LSF<sup>11</sup> em integração de 2013 a 2017.

A escola tem uma unidade local de inclusão escolar para alunos tendo disfunções auditivas (ULIS)<sup>12</sup>. Este dispositivo é conhecido como classe bilíngue, onde todos os saberes são transmitidos em LSF. Até o final do ano escolar 2015/2016, esta instituição tinha como projeto de escola a inclusão de alunos surdos, bem como a propagação da língua de sinais na instituição educativa. Para cumprir com esses objetivos algumas iniciativas foram tomadas a fim de permitir a recepção dos alunos surdos que se comunicam através da LSF. Uma dessas iniciativas era, por exemplo, a sensibilização da equipe pedagógica à LSF e a instalação de pequenos cartazes no espaço comum e a afetação de um animador fluente em LSF nos períodos escolares.

## Participantes

Participaram do estudo quatro alunos surdos (entre 6 à 8 anos de idade), matriculados no CP e no CE1 (todos na mesma sala de educação bilíngue), e o professor da classe em que as observações foram realizadas.

---

<sup>10</sup> CAPA-SH (*Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées*/ Certificado de aptidão profissional para ajudas especializadas).

<sup>11</sup> AVS (Assistant de Vie Scolaire ): O assistente de vida escolar -LSF- acompanha o aluno surdo em integração ou em classe bilingue. O AVS-LSF deve ser fluente em LSF, pois é a língua de referência do aluno.

<sup>12</sup> ULIS: *Unité localisée pour l'inclusion scolaire* (Unidade localizada para inclusão escolar). São classes (unidades) especializadas em uma determinada deficiência. Por exemplo, uma classe bilingue (francês escrito - LSF), que é especializada no ensino de crianças surdas que comunicam pela LSF.

Optamos por manter as nomenclaturas do sistema educativo da França. Para que o leitor possa compreender melhor, elaboramos uma tabela de equivalência entre o sistema educativo do Brasil e da França:

Tabela de equivalência			
Sistema educativo Brasil		Sistema educativo França	
0 à 5 anos	Educação Infantil (Creches e Pré-escola)	2 anos e meio à 5 anos	<b>Toute petite section e Maternelle:</b> Petite section (PS) Moyenne section (MS) Grande section (GS)
6 à 10 anos	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	6 à 10 anos	<b>Primaire:</b> Cours Préparatoire (CP) Cours élémentaire 1(CE1) Cours élémentaire 2(CE2) Cours moyen 1 (CM1) Cours moyen 2 (CM2)
11 à 14 anos	Ensino Fundamental II (6ª ao 9º ano)	11 à 14 anos	<b>Collège:</b> Sixième (6ème) Cinquième (5ème) Quatrième (4ème) Troisième (3ème)
15 à 17 anos	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	15 à 17 anos	<b>Lycée:</b> Seconde (2nde) Première (1ère) Terminale

Tabela de equivalência elaborada pelas autoras

## Materiais e instrumentos

Constituíram-se como materiais para o desenvolvimento desta pesquisa os seguintes instrumentos :

- Diário de campo (*le journal de terrain*)

Os dados observados durante o estágio foram coletados na forma de um diário de campo (registrado em um notebook). Segundo Revillard (1969), o diário de campo é um suporte fundamental para registrar os dados e refletir sobre eles. Através deste material conseguimos acompanhar cada sessão de observação. Nossas anotações foram feitas simultaneamente com

nossas observações e as reflexões e análises concernente a cada episódio descrito foram anotadas durante ou após cada sessão.

- **Câmera de vídeo**

Durante a coleta de dados, fotografamos e gravamos alguns dados em vídeo. O registro em vídeo visa contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas nos eventos interativos e tornar mais visíveis as rotinas que serão estudadas (ERICKSON; SCHULTZ, 1981). O registro em vídeo será feito apenas em momentos autorizados pelos estudantes, professores e intérpretes.

## **Resultados e discussão**

A partir do diário de campo obtido no estágio, algumas atividades foram selecionadas para ilustrar as práticas didáticas utilizadas no ensino do francês escrito a alunos surdos em um percurso bilíngue. Exemplos mais amplos serão aqui citados referentes a nossa experiência de estágio ao longo das observações, pois nesse período tivemos a oportunidade de acompanhar estes alunos em diversos momentos em sala de aula.

Uma das primeiras etapas de ensino do francês escrito a crianças surdas é a conscientização da importância da escrita. É fundamental que o aluno compreenda que seus pensamentos, os mais abstratos, podem ser concretizados e transcritos através de códigos convencionais, que serão por sua vez decifrados e lidos por outrem. Para isso os professores devem procurar despertar na criança a curiosidade de ler e escrever, através de temas e elementos comuns e familiares ao aluno.

Essas noções foram trabalhadas na classe bilíngue, ao longo do mês de observação, através de atividades como a escrita (em francês) e a leitura (em LSF) de pequenas mensagens aos pais, professores ou de um aluno ao outro. Através desses momentos, os alunos foram obtendo aos poucos consciência da função da escrita. Elementos familiares às crianças ou apreciados por elas - como

uma mensagem de feliz aniversário ou comemoração do dia dos pais ou ainda um aviso sobre um passeio - eram estratégias utilizadas pelo professor, afim de mostrar aos alunos a importância da escrita.

O ensino da gramática do francês iniciou-se nessa classe pela introdução do conceito de nome (substantivo). Segundo a professora da turma, esse trabalho de descoberta de vocabulário foi intenso nos primeiros anos do ensino fundamental. Esta noção foi definida partindo dos nomes próprios, como o nome do aluno, dos pais e familiares através da datilologia<sup>13</sup> e transferiu-se aos objetos próximos às crianças. A nomeação dos objetos e em seguida das ações presentes ao redor - para ensinar a classe dos verbos - do aluno possibilita a utilização diária dos mesmos, afim de criar um ritual de memorização. Ao passar dos anos, esta técnica se ampliou abrangendo as demais classes gramaticais, como os adjetivos e advérbios, dentre outras.

## A memorização

Segundo Clémence (2005) a *memória profunda* é a etapa na qual não se esquece, bem como a última etapa do mecanismo da memorização. A autora distingue vários tipos de memória, a *declarativa*, a *procedural*, a *lexical* e a *semântica*. Nós nos interessamos a estas duas últimas que se referem ao *vocabulário* e aos *sentidos* veiculados pela mensagem. De acordo com F. Henriat, professor que trabalha com a memorização e a escrita em classes do 1º ano do ensino fundamental<sup>14</sup>, o ato de memorizar e o de

---

<sup>13</sup> Datilologia: representação do alfabeto pelas diferentes configurações de mão. É utilizado para expressar nomes próprios, nome de lugares ou ainda alguns locutores das LS utilizam-no para esclarecer possíveis confusões do sentido de um sinal.

<sup>14</sup> F. Henriat, professor na Ecole des Rosoirs em classe de CP - Cours préparatoire (Terminologia francesa). Ano de alfabetização dos alunos de 6 anos de idade aproximadamente. Para mais detalhes sobre a atividade proposta aos alunos por F. Henriat ver [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_04STA00333.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf), p. 21. Consultado 17 agosto 2018.

escrever estão ligados. Segundo ele, a aprendizagem se faz pelo treinamento, a repetição e a manipulação cotidiana das *palavras etiquetas*<sup>15</sup>, de maneira a se impregnar delas. O aluno deve então ser confrontado com as palavras o máximo de vezes possível.

## **Os rituais e técnicas de memorização de palavras avulsas e frases simples**

Para ilustrar esta ideia, o F. Henriat cita o ritual da data, o qual o professor dita a escrita de um novo mês todos os dias. O autor observa que “o ritual é uma verdadeira situação de aprendizagem”<sup>16</sup>. A repetição diária da escrita de uma palavra e do seu sentido possibilita a memorização da mesma. O ritual foi uma das práticas encontradas durante nossa observação no estágio, tal prática nos pareceu de grande importância às aprendizagens. Através de ditados repetidos diariamente nos mesmos horários, os alunos eram levados a apropriarem-se de novos vocabulários.

### **Ditados**

Observamos que os ditados eram realizados diariamente no período da manhã como a primeira atividade. Os alunos equipados de uma pequena lousa deveriam escrever em francês as palavras que eram solicitadas pela professora em LSF. A lista de palavras escolhida referia-se a lição de casa do dia anterior. Os alunos deveriam praticar a escrita de certas palavras afim de conhecê-las e memorizá-las para o ditado do dia seguinte. Um dos critérios de escolha dessas palavras pela professora era a forma visual destas

---

<sup>15</sup> Palavras etiquetas (*mots étiquettes*): Termo utilizado por F. Henriat para nomear as palavras do cotidiano. [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_04STA00333.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf), p.21. Consultado 17 agosto 2018.

<sup>16</sup> [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_04STA00333.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf), p. 21. Consultado 17 agosto 2018.

últimas. Para facilitar a memorização das mesmas o professor transmitia aos alunos técnicas mnemônicas<sup>17</sup>.

### **As cores e as sílabas visuais**

Esta técnica era utilizada para reagrupar palavras as quais tivessem grupos de letras comuns ou similares. O objetivo era facilitar a memorização da escrita de certas palavras recortando-as em menores. Ao dividir a palavra em trechos menores a datilologia de algumas letras condensa-se em um único grupo, afim de reduzir os termos a serem decorados. Por exemplo as palavras “os cabelos, os olhos” eram ensinadas ao mesmo tempo, pois em francês “les che**veux**, les ye**ux**” pertencem ao mesmo *grupo* de palavras, as terminadas em **eux**. Dessa maneira o aluno concentrava-se somente no grupo de **eux**, afim de memorizar sua datilologia, em seguida deveriam preocupar-se somente dos prefixos *chev* ou *y*.

Durante nosso estágio outros grupos eram trabalhados, como os números “dez e seis”, em francês “**dix** e **six**”; “quatro e quatorze” em francês “**quatre** e **quatorze**”. Ao soletrar, datilologar essas palavras o professor reforçava a semelhança entre elas através da marcação de um ritmo pausado no final desse grupo de letras semelhantes. Essa pequena pausa era feita muito rapidamente, mas acompanhava-se de uma expressão facial que marcava uma divisão silábica. As letras que seguem o grupo de letras em questão são datilologadas mais rapidamente, de maneira a facilitar a memorização.

Na palavra *quatre* por exemplo, a primeira sílaba é *quat*, na qual o T é intensificado pela expressão facial e o olhar do professor, a segunda sílaba *re* ocorre-se um movimento rápido e dinâmico onde a ligação da configuração da mão da letra *r* e a configuração

---

<sup>17</sup> As técnicas mnemônicas consistem na elaboração de suportes, como esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases, relacionados a determinado assunto que precisa ser memorizado.

da letra *e* se assimilam tornando-se quase um sinal único. A divisão silábica neste caso, não se assemelha a divisão silábica fonética ensinada pelo método silábico. As sílabas utilizadas para o ensino dos surdos são de cunho visual e sua divisão ocorre graças a semelhança entre grupos de letras de uma palavra e outra.

### **A caixa de memórias (*La boîte aux mémoires*)**

Esta técnica consiste em utilizar um suporte retangular dividido em quatro partes, como uma caixa de sapato contendo quatro divisórias, nas quais dentro de cada uma havia sido colado ao fundo etiquetas com os seguintes sinais: [DIA], [AMANHÃ], [FIM SEMANA], [FIM MÊS]. Em um primeiro momento a professora dava aos alunos um sinal em LSF, em seguida escrevia o seu correspondente em francês na lousa. Para essa atividade, o professor se servia de um dicionário em LSF de onde retirava os sinais com as palavras correspondentes em francês.

Após lhes terem sido apresentadas as novas palavras, cada aluno recebia um fotocópia dos sinais associadas a palavra correspondente. O aluno deveria então colocar o referido vocabulário a memorizar na primeira parte da caixa “dia”. Se ao fim do dia se lembrasse da palavra em questão poderia então deslocá-la para a segunda parte da caixa, “amanhã”. No dia a seguir, se o aluno recordasse da palavra poderia então transferi-la para a terceira parte, “fim de semana”, de maneira a solicitar sua memória novamente – para a palavra em questão – somente ao final da semana. O objetivo era atingir a quarta e última parte da caixa, “fim do mês”.

A caixa de memórias nos pareceu uma estratégia eficiente e divertida para exercitar a memória dos alunos. No nosso estágio esse material era recebido pelas crianças de maneira lúdica, o que fazia dele praticamente um jogo. Essa prática tem por objetivo assegurar e consolidar a memória dos estudantes a longo prazo. É importante lembrar que, o vocabulário a memorizar era

anteriormente trabalhado com os alunos em LSF e em francês escrito.

### **As lacunas a completarem na lousa: referências**

Essa prática era direcionada sobretudo para os alunos do CP (1º ano do Ensino Fundamental). Trata-se da utilização de traços correspondendo palavras em uma frase. De acordo com os espaços entre os traços os alunos poderiam saber quantas palavras havia na frase e de acordo com o comprimento dos traços, era possível saber qual a posição das palavras na frase. Todas as frases eram anteriormente apresentadas em LSF aos alunos e escrita na lousa pelo professor diversas vezes.

Para ilustrar essa atividade, consideremos a frase *Eu me chamo Melanie*. Em um primeiro momento a professora pede em LSF ao aluno que escreva em sua pequena lousa a referida frase, sem lhes mostrar sua escrita. Em seguida, afim de ativar a memória dos alunos em caso de esquecimento, a professora escreve na lousa grande da seguinte maneira: [ \_ \_ \_ \_ \_ ]

O símbolo “[” remete ao sinal [MAIUSCULA] e se refere a letra maiúscula no início de frase. Os traços a seguir representam de acordo com seus comprimentos cada um uma palavra. Logo o aluno lembrará que a palavra mais longa “Mélanie” virá em última posição na frase e assim sucessivamente. Em nosso estágio observamos que essa estratégia foi de grande eficácia para a sensibilização da sintaxe do francês. Escolhemos um trecho do nosso diário de campo afim de ilustrar essa técnica auxiliadora:

A professora escreve na lousa \_\_\_\_\_ e sinaliza em LSF “lundi e mardi” (segunda-feira e terça-feira)

M escreve corretamente no seu suporte as três palavras correspondentes.

Em seguida, a professora escreve \_\_\_\_\_ e sinaliza em LSF “je suis à l’école” (Eu estou na escola).

M escreve em seu suporte: j suis à l école

A professora corrige na lousa completando as lacunas:

Je suis à l'école.

(Diário de campo – Estágio Escola Georges Valbon – março 2017)

De acordo com o exemplo acima podemos perceber que o aluno utilizou a estratégia dos traços para encontrar a ordem correta das palavras na frase. Esta estratégia retoma e vai na mesma direção de F. Henriat, no início deste capítulo. De acordo com ele, a identificação gráfica de uma palavra passa pelo reconhecimento de sua “silhueta”, bem como “seu lugar no contexto”, na frase. Assim, a aquisição da leitura seria ao mesmo tempo a aquisição de códigos e de sentidos.

Essa técnica é utilizada sobretudo com alunos mais jovens em CP, pois a sintaxe é trabalhada mais tarde no CE1 e CE2, quando os alunos conhecem uma quantidade suficiente de vocábulos de diversas classes gramaticais. Mais tarde, ao conhecer a função de cada classe gramatical o aluno pode então organizar a frase de maneira autônoma. Para introduzir a noção de frase, a técnica dos traços apresenta-se como grande auxílio didático.

## **Frases complexas e organização textual**

Nas classes mais avançadas, como CM1 e CM2, os alunos começam a trabalhar com a organização e produção textual. Como em todos os processos didáticos o tema é primeiro tratado em LSF para em seguida ser passado ao francês. Essa passagem de uma língua a outra pode ser feita de diversas maneiras, pela manipulação, pelo jogo, por utilização de imagens, dentre outros. Esses elementos são citados por Clémence (2005) como técnicas de automatização da memória. A aprendizagem da sintaxe do francês assim como do léxico também passa pela memorização.

Para organizar uma frase corretamente em francês o aluno deve saber fazer as perguntas adequadas em relação as próprias palavras, afim de encontrar as suas devidas funções na frase. Para

isso deve memorizar as perguntas a se fazer. Uma vez que o aluno encontra a função sintática de cada palavra ele deve então ter memorizado o lugar do sujeito, do verbo e do complemento na frase. Esse elemento mostra-se peculiar e de grande importância, afinal a LSF e o francês não se assemelham sintaticamente. Enquanto a LSF é uma língua *Complemento+Sujeito+Verbo* [ESCOLA][EU][IR] = Eu vou a escola, a língua francesa realiza-se na seguinte estrutura: *Sujeito+Verbo+Complemento*, isto é, “Je vais à l'école”.

Afim de ilustrar algumas atividades de objetivo sintático utilizadas no nosso estágio, iremos sucintamente apresentar como base teórica cinco técnicas de automatização da memória propostas por Clémence (2005). Ela os nomeou da seguinte maneira: 1. Aprender através da repetição (ou décor); 2. Aprender pela ação – manipulação e jogo – 3. Aprender por imagens, 4. Aprender através da imagem mental e 5. Aprender compreendendo, simplesmente!. Todas essas diferentes técnicas puderam ser reconhecidas durante nosso estágio e serão descritas a seguir.

Segundo a autora, a primeira técnica *aprender através da repetição* não se trata de memorizar sem compreender. Assim como nas atividades apresentadas acima como o ditado, a caixa de memória, as sílabas visuais, a memorização passa pela repetição de maneira a induzir o aluno a interiorizar o conteúdo estudado. Para que aluno tenha sucesso na compreensão do conteúdo, insistimos na fundamental importância de trabalhar em primeiro lugar o conteúdo das frases ou palavras em língua de sinais. Dessa maneira, o conteúdo se tornará lógico para o aluno, facilitando assim uma memorização eficaz.

A segunda técnica *aprender pela ação* trata-se de alcançar a automatização em razão da experiência, do treino e da prática. Clémence (2005) explica que a apropriação do saber torna-se possível pela manipulação e pela repetição de uma mesma ação. Além da manipulação, o jogo também é apresentado como uma

ferramenta importante no processo de aprendizagem, pois proporciona certo prazer e diversão aos alunos. De acordo com a autora, a técnica do *jogo* não deveria ser abandonada no ensino fundamental. Ela lamenta o fato que o jogo utilizado fundamentalmente na educação infantil seja frequentemente posposto ou deixado de lado nos anos escolares que se seguem.

Essa técnica era frequentemente utilizada no nosso estágio através *la mise en situation* ou cenário. Ao trabalhar com o gênero textual *receita* a professora colocou os alunos em situação de experiência com um *atelier bolo*. Nesse atelier, os alunos ao reproduzirem uma receita de bolo manipulavam os ingredientes e utensílios e reproduziam as ações que seriam descritas mais além. A apresentação dos vocabulários juntamente com a manipulação dos ingredientes e utensílios era a primeira etapa do atelier. A manipulação dos mesmos permitia aos alunos que não conheciam o vocabulário em LSF memorizar cada sinal, pois muitos dos sinais eram icônicos<sup>18</sup>.

A continuação dessa atividade nos remete a terceira técnica proposta por Clémence (2005), *aprender por imagens*. Segundo Claude et Lieury<sup>19</sup>, as imagens são mais eficazes na memória que as palavras. Através das imagens pode-se criar uma correspondência lógica entre a representação e o objeto representado, agindo como facilitador para uma memorização eficaz. Por esse motivo, na sequência de nossa atividade ilustrativa, temos a apresentação da receita por imagens em cartaz e em seguida a utilização de um suporte vídeo. Ao visualizar as imagens do cartaz proposto pelo professor, os alunos tomam consciência das etapas da receita. Em seguida, inicia-se a etapa da filmagem, onde cada aluno deve por sua vez apresentar os objetos que serão utilizados para preparação.

---

<sup>18</sup> Sobre a *La Théorie de l'iconicité* (Teoria da Iconicidade) ver Cuxac (1996, 2000).

<sup>19</sup> CLAUDE, Saint-Marc et LIEURY Alain. (1992). *La réussite : intelligence ou mémoire*.

Essa filmagem será reutilizada mais tarde, pelos próprios alunos, afim de rememorar os novos vocabulários em LSF, servindo de suporte para a escrita. A utilização de suporte intermediários entre a produção oral em língua de sinais e o francês escrito é uma técnica descrita e nomeado por Singleton (1998) como *glossing*. Outros didáticos como Neuroth-Gimbrone et Legiodice (1992) apresentam um modelo de ensino do inglês escrito para adolescentes surdos onde a escrita é ensinada baseando-se na fortificação da competência dos alunos em ASL através de filmagens. Antes de passar ao texto escrito os estudantes são levados a produzirem narrações em ASL, filmadas em vídeo. Em seguida, os alunos efetuam diferentes tipos de traduções da produção em suporte vídeo à uma produção em suporte papel. Essa primeira transcrição não é ainda feita em inglês escrito, mas em forma de sistemas de anotações próprios a cada aluno, de onde origina-se o nome *glosses*. A última etapa é então transformar as *glosses* em forma escrita, no caso citado acima, o inglês escrito.

O trabalho em vídeo permite aos alunos consolidarem as informações em língua de sinais de maneira a aperfeiçoar a expressão oral e a compreensão detalhada. A técnica de *aprender por imagens* não é utilizada somente como suporte oferecido aos alunos, mas também como suporte produzido pelos alunos. Em nosso estágio, após a filmagem dos utensílios, ingredientes e etapas da receita, o professor propõe uma atividade de reconstituição gráfica da preparação solicitando a memória de cada estudante. Através de perguntas dirigidas aos alunos, o educador desenha na lousa as etapas que serão em seguida copiadas por eles. A partir dessa etapa, o vocabulário em francês passa a ser introduzido por frases simples que serão escritas abaixo de cada ilustração. Cada palavra escrita é apresentada e explicada em LSF aos alunos, de forma a fazer uma passagem clara e serena de uma língua a outra.

A quarta estratégia apresentada por Clémence (2005) é denominada *aprender por imagem mental*. A autora nomeia *memória do gesto* a memorização de um encadeamento de ações

motoras. Segundo ela, essa memória é frequentemente ativada pelos atletas ao prepararem-se para realizar ações em cadeia. Antes de realizá-las o atleta visualiza e memoriza a sequência de ações motoras que efetuará. Essa técnica foi também encontrada no nosso terreno de estágio para trabalhar a memorização textual. Na classe bilíngue, a professora ao ensinar uma poesia aos alunos servia-se de uma técnica de memorização por imagem mental denominada *chambre romaine* - quarto romano - ou *palais de la mémoire* - palácio da memória.

Trata-se de uma estratégia visual de memorização textual que se baseia, primeiramente, na criação de imagens mentais de um espaço. Preliminarmente, o aluno deve escolher uma *planta baixa*<sup>20</sup> para criação do seu palácio. Este espaço pode ser um espaço imaginado ou existente no mundo real. Aconselha-se escolher lugares conhecidos, pois os detalhes do local irão estocar as informações que devem ser memorizadas. Quanto maior o lugar, mais informações poderá estocar no espaço mental. A segunda etapa consiste em definir um itinerário para atingir o local de referência. Esta etapa é importante para organizar a ordem dos elementos a memorizar e ainda que em certos casos a ordem dos elementos não seja importante, esta etapa facilita a memorização do palácio. Em seguida o aluno deve designar a localização de estocagem, pois em cada espaço escolhido um elemento será ali colocado. Podem ser números, palavras, frases, termos em língua de sinais, dentre outros.

Os elementos deverão ser distribuídos em cada cômodo do imóvel escolhido. Os pequenos lugares, os objetos de uma sala por exemplo podem ser ligados à uma ideia a memorizar. É importante

---

<sup>20</sup> Planta baixa é o termo utilizado em arquitetura para nomear a "representação gráfica de uma construção onde cada ambiente é visto de cima, sem telhado. É o nome que se dá ao desenho de uma construção feito, em geral, a partir do corte horizontal à altura de 1,5m a partir da base." <http://www.colegiodearquitectos.com.br/dicionario/2009/02/0-que-e-planta-baixa/>, consultado 17 agosto 2018.

distinguir bem os locais para não haver confusão subsequente. A quarta etapa é conhecer bem o palácio, por isso aconselha-se desenhar a *planta baixa* afim de imaginar os pontos de referência de maneira detalhada. As cores, os tamanhos, os odores de cada local devem ser claramente definidos afim de destacar as características de cada espaço. Quando os espaços forem visualizados e os detalhes conhecidos, os alunos podem começar a colocar em cada lugar os elementos a memorizar. Pode-se criar uma lógica de semelhança entre as palavras e a posição ou a cor dos objetos. A palavra *céu* por exemplo pode ser colocada no teto de uma sala por sua localização no alto, a palavra *esperança* sobre um objeto de cor verde pois a cor pode remeter a pessoa à semântica da palavra, a palavra *calor* nos cobertores de um quarto.

É importante lembrar que a construção do palácio é uma técnica frequentemente trabalhada de maneira subjetiva, mas pode ser elaborada em grupo. Cada aluno tem a liberdade de criar as suas imagens mentais e encontrar um raciocínio que lhe pareça lógico entre a palavra e os espaços mentais. O objetivo dessa atividade é oferecer ao aluno uma estratégia de auxílio à memorização que possa ser dominada por ele. Em nosso estágio, a professora propôs essa técnica aos alunos utilizando a escola como espaço mental comum. Juntos, os alunos e a professora entravam em acordo sobre o local – jardim, escadas, janelas, corredores e outros - onde seria colocada cada palavra ou sinal em LSF, criando em conjunto uma lógica comum a todos. Dessa maneira, pudemos constatar grande facilidade dos alunos no momento da reconstituição textual.

A quinta e última estratégia de ensino proposta por Clémence (2005) é denominada *aprender compreendendo, simplesmente!*. Trata-se de um processo que começa pela percepção e compreensão, para em seguida ir em direção a memorização e a reutilização do que foi aprendido. Segundo a

autora “realmente, a melhor maneira de memorizar um texto é tentar entendê-lo bem.”<sup>21</sup> Clémence (2005, p. 33). O termo *simplesmente!* utilizado por ela, nos remete ao caráter lógico e evidente do processo de aprendizagem descrito acima, onde a percepção é a base para a compreensão e aquisição do conhecimento. Por esse motivo, a comunicação em língua de sinais é fundamental para o ensino de alunos surdos, que em grande maioria percebem pouco ou nada das línguas vocais. Para interiorizar uma estrutura vocal é necessário primeiro *percebê-la*, *compreendê-la* para em seguida *reproduzi-la*. Transmitir os saberes através uma língua despercebida ou de percepção lacunar pelo aluno, pode levá-lo ao insucesso escolar.

A metodologia bilíngue de ensino para surdos, consiste em utilizar a língua de sinais como língua de referência dentro da sala de aula. A vista disso, todos os saberes são transmitidos em língua de sinais inteiramente acessível aos alunos, sendo de fundamental importância haver profissionais competentes que dominem profundamente as sutilezas desta língua e as da língua escrita. Assim como o termo indica, os integrantes de uma classe *bilíngue* são instruídos a respeito de duas línguas. Ambas, língua de sinais (LS) e língua vocal, terão função de objeto a ser transmitido, pois o conhecimento metalinguístico aprofundado da primeira língua é fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua (Perini, 2013), e a LS será o canal de transmissão pelo seu caráter acessível.

Em nosso estágio, observamos o conhecimento aprofundado do professor em francês escrito e em LSF. Ao ensinar as *pontuações*<sup>22</sup> ou as *palavras interrogativas*<sup>23</sup> servia-se das

---

<sup>21</sup> “En effet, la meilleure façon de mémoriser un texte, c’est d’essayer de bien Le comprendre.” Clémence (2005, p.33)

<sup>22</sup> O ponto final representando uma frase afirmativa; o ponto de exclamação representando uma exaltação; as reticências representando a hesitação; a vírgula representando um ritmo discursivo, também encontrados no discurso em língua de sinais através da movimentação rítmica do corpo, assim como as expressões faciais, do olhar, dentre outros parâmetros manuais ou não manuais.

<sup>23</sup> Quem, quando, onde, como, por que.

*expressões faciais* ou da *movimentação do corpo* correspondentes, afim de atingir a compreensão fina dos alunos. O ensino contrastivo de duas línguas distintas, transmitidas por canais dissemelhantes - LSF visuo-gestual e o francês escrito, código gráfico de uma língua áudio-fonatória - demanda conhecimento preciso em ambas as línguas. Para ensinar a sintaxe do francês escrito por exemplo, a professora criou juntamente com os alunos um caderno bilíngue, onde o ensino contrastivo da sintaxe era anotada. Assim, frases organizadas na estrutura da LSF - objeto, sujeito, verbo - eram escritas ao lado de suas correspondentes em francês - sujeito, verbo, objeto - e abaixo de cada palavra eram coladas imagens dos sinais equivalentes em LSF. Dessa forma, primeiramente o aluno compreendia e praticava a frase em LSF para em seguida trabalhá-la em francês escrito.

### **Considerações finais**

O que vimos neste artigo nos permitiu identificar e compreender algumas abordagens e métodos de ensino para a educação dos surdos ao longo da História na França. Em linhas gerais, observamos que os surdos lutaram muito por sua identidade, cultura e língua. De um ponto de vista nacional, os resultados do oralismo e a proibição do uso da língua de sinais no Congresso de Milão tiveram grande impacto nos métodos de ensino na França por muitas décadas. O reconhecimento oficial da língua de sinais é uma conquista recente e o acesso a uma educação bilíngue para todos os surdos ainda é um longo caminho a se percorrer.

Ademais, em nosso estágio tivemos a oportunidade de acompanhar na prática a aplicação de uma metodologia bilíngue na educação de alunos surdos, realizada por profissionais competentes e com a estrutura escolar adequada. Verificamos que as técnicas de automatização da memória propostas por Clémence (2005) nos pareceram de fato eficientes para o ensino do francês escrito para as crianças surdas que se comunicam em LSF.

Certamente que as muitas questões e problemáticas que envolvem os métodos e propostas de ensino para a escolarização de surdos na França não caberiam todas elas neste artigo. Há muito ainda para ser trabalhado e investigado, mas esperamos que nossa contribuição seja fonte de inspiração a práxis daqueles que se interessam pelo processo educacional das crianças surdas.

## Referências

- ABRIAC, D. et al. (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. RERS (2011). Disponível em [http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011\\_190014.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf)
- ABRIAC, D. et al. (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. RERS (2017). Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp\\_rers\\_2017\\_801413.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf)
- ASPH, Association Socialiste de la Personne Handicapée. *L'histoire des sourds ou l'origine des malentendus*. 2014.
- BOLDARINE, R. F. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública*. Marília, 2010.
- CARAGLIO, M. & DELAUBIER, J-P. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, à Madame la Ministre Déléguée chargée de la réussite éducative et à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Note n° 2012 - 100. Juillet 2012. Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100\\_-\\_rapport\\_handicap\\_226957.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf)
- CLAUDE, Saint-Marc et LIEURY, Alain. (1992). *Mémoire et réussite scolaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 100, 1992. pp. 129-131. Disponível em [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_100\\_1\\_2509\\_t1\\_0129\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0129_0000_2)
- CLEMENCE, Anne. (2005). *La mémorisation dans les apprentissages «vers une optimisation de la mémoire à long terme*. [Dossier]. Concours de recrutement Professeurs des écoles. IUFM de Bourgogne. 42 p. Disponível em HYP

ENCREVE, Florence. (2008). *Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIXe siècle*, *Le Mouvement Social* 2008/2 (n° 223), p. 83-98. DOI 10.3917/lms.223.0083. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2008-2-page-83.html>, consultado 14 agosto 2018.

FRANCE. *Ministère de l'Éducation*. Loi n.2005-102: 11 fev. 2005. JO, Paris, n.36, p.2353, 12 fev. 2005.

GEFFROY, Véronique. *L'éducation des sourds et la formation des pédagogues sourds : Étude exploratoire*. <hal-01682532>, 2015.

GERANDO, Joseph de. (1998). *Le travail de l'abbé de l'Épée: dans la langue de signes 1, histoire e grammaire*, Paris, ivt, p. 22. 1998.

GILLOT, D. (1998). *Le droit des sourds: 115 propositions: rapport au Premier ministre*. France, éditeur : Premier ministre, date remise : juin 1998, 133 pages. SAINOVV (Société d'Analyse des Interactions Non Verbales et Verbales), Université Paris V, 17 mars 2000.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva interacionista*. São Paulo, 2002.

LASNE, Karine. (2005). *Jacob Rodrigues Pereira et l'abbé de l'Épée: Perspectives croisées sur l'enseignement des enfants sourds*. In: *Revista Realiance*, n°15, pág 108-113. 2005. Acesso em 03-08-2018. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-reliance-2005-1-page-108.htm>.

L'ÉPÉE, Charles-Michel de (1776). *Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques . Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle, par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode*. Première [-Seconde] partie: 1776, 2 parties (VIII-228 ;132-[4] p.) ; in-12. A Paris, chez Nyon l'aîné, libraire, rue Saint Jean-de-Beauvais, vis-à-vis le Collège. M. DCC. LXXVI. Avec approbation, & privilege du roi. Domaine public. Bibliothèque nationale de France, département Réserve des livres rares, 8-R-25190. Disponível em <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040582v/f42.image#>, consultado 14 agosto 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU,1986.

NEUROTH-GIMBRONE, Cindy & LOGIODICE, Colleen M. (1992) *A Cooperative Bilingual Language Program for Deaf Adolescents*. Sign Language Studies, vol. 74, 1992, pp. 79-91. Project MUSE, [doi:10.1353/sls.1992.0031](https://doi.org/10.1353/sls.1992.0031)

PERINI, Marie. (2013). *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des Sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes Sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage Discipline : Linguistique Générale, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis École doctorale Cognition, Langage, Interaction U.F.R. Sciences du Langage.

SINGLETON, J. L., SUPALLA, S., LITCHFIELD, S., & SCHLEY, S. (1998). *From Sign to Word: Considering Modality Constraints in ASL/English Bilingual Education*. Topics in Language Disorders, 18(4), 16-29.

STROBEL, Karin. *História da Educação dos surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

**Reflexões sobre gênero  
na perspectiva da educação inclusiva:  
uma análise da produção nacional *stricto sensu***

*Clarissa Maria Marques Ogeda*

*Bárbara Amaral Martins*

### **Introdução**

Muitos associam a educação inclusiva somente às pessoas com deficiência. Embora esta também se destine ao público pertencente à Educação Especial, o qual envolve deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sua abrangência não se restringe a tais estudantes, uma vez que esta visa promover condições para que todas as crianças e adolescentes frequentem a escola, independentemente de suas “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 306). A garantia de acesso às instituições escolares tem como finalidade a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, em um ambiente de cooperação e respeito à diversidade, de modo a contribuir para o rompimento com a exclusão social de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Historicamente, diversos grupos minoritários foram excluídos da vida em sociedade. Negros, homossexuais, pessoas com deficiência e mulheres sofreram, e ainda sofrem, atos de violência psicológica ou física constantemente. Com o progresso do conhecimento e o avanço das legislações, muitos direitos foram

conquistados, e, conseqüentemente, os grupos minoritários começaram a ter maior respaldo legal em situações de negligência, violência e discriminação.

No entanto, os dados estatísticos nos revelam que ainda há muito que progredir, principalmente no que diz respeito às questões de gênero. De acordo com informações do Instituto Maria da Penha (2017) a cada sete segundos uma mulher é vítima de violência física, isso nos revela que embora a discussão sobre gênero tenha se tornado pauta constante na mídia, como também contemplada em exames de larga escala promovidos pelo Ministério da Educação, ainda é necessário aceitar o desafio de discutir e verdadeiramente educar sobre o tema, para que situações de violência e discriminação sejam minimizadas.

Nessa perspectiva, a educação tem papel preponderante na promoção de uma educação inclusiva que integre os grupos minoritários e na transformação da instituição escolar em um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos (DINIS, 2008). Para Walkerdine (1998) e Silva (2000) a escola sempre negligenciou as questões relacionadas à diversidade de gênero, uma vez que nosso sistema educacional vem de uma concepção de desenvolvimento marcada por descrições naturalizadas e normativas.

A Agenda 2030<sup>1</sup> (ONU, 2015) traz em seu quinto objetivo a necessidade de alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. O objetivo destinado a área da educação também contempla a temática de gênero, ao estipular como meta até 2030: eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação

---

<sup>1</sup> Conjunto de ações e diretrizes que irá orientar o trabalho da Organização das Nações Unidas e demais países membros rumo ao desenvolvimento sustentável. Disponível em: [www.agenda2030.com.br](http://www.agenda2030.com.br). Acesso em: 20 jun. 2018.

de vulnerabilidade; garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.

Embora a escola tenha papel fundamental na igualdade de gênero, tal tema ainda não é abordado de maneira sistemática no cotidiano escolar, sendo que corpo docente e equipe diretiva, geralmente, são temerosos ao tratar desse assunto. Segundo Lopes (1997), a escola está habituada a reproduzir diferenças, distinções e desigualdades, seja entre ricos e pobres, entre aqueles que possuem alto e baixo desempenho, entre meninos e meninas.

Quando tratamos especificamente das questões de gênero, observa-se que embora algumas escolas tenham adotado estratégias educacionais que visem a igualdade entre meninos e meninas, muitas famílias ainda mostram-se resistentes, o que também dificulta a realização de ações mais efetivas nesse contexto. De acordo com Lopes (1997) devemos promover práticas educativas não sexistas que estimulem o desenvolvimento de todos os estudantes, de maneira que cada um explore o seu próprio potencial de acordo com suas preferências e necessidades educacionais.

Diante do exposto, julgamos necessário conhecer e analisar as produções acadêmicas que tratem das questões de gênero em uma perspectiva de educação inclusiva, uma vez que é de extrema importância conhecer o que foi produzido no âmbito acadêmico para que possamos aprofundar e ampliar nossas discussões, reflexões e práticas.

## **Método**

O percurso metodológico deste estudo foi iniciado a partir de uma pesquisa bibliográfica na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um portal que integra

teses e dissertações defendidas em âmbito nacional, provenientes de instituições de ensino e pesquisa, o que viabiliza a busca em único local das produções existentes no país.

Para a realização do levantamento, foram utilizados os descritores “gênero” e “educação inclusiva”, e, entre eles, o operador *booleano* AND. O operador *booleano* é capaz de relacionar dois termos em uma mesma pesquisa, o que restringe os resultados e torna a busca mais coerente com os objetivos da pesquisa. Não foi delimitado intervalo temporal e temos consciência que, por ser um indexador eletrônico, possui suas vantagens e desvantagens. Como ponto positivo, destacamos a capacidade de reunir produções de localidades distantes, facilitando nosso acesso a elas; entre suas desvantagens, está o fato da necessidade de um tempo hábil para a indexação das produções, o que significa que algumas delas podem, ainda, não estar disponíveis.

Ressaltamos que a busca foi restringida ao título, resumo em português ou palavras-chave da produção, portanto, os dois termos, “gênero” e “educação inclusiva”, deveriam estar presentes nestes.

Após a realização dessa etapa, por meio da leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas as produções acadêmicas que atendiam aos critérios de inclusão: relacionar-se ao contexto escolar e referir-se ao gênero enquanto “elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Na sequência, agrupamos os trabalhos de acordo com o ano, nível de ensino e instituição de defesa.

Para além, foram elencadas categorias temáticas (BARDIN, 2016), as produções foram agrupadas e discutidas.

## **Resultados e Discussão**

Inicialmente, foram apresentados 87 resultados, sendo que oito deles eram de produções que se repetiam, e, portanto, foram excluídas.

Assim, consideramos 79 produções em âmbito de pós-graduação *stricto sensu* para a leitura dos títulos e resumos, sendo 51 dissertações e 28 teses. Nessa etapa, verificamos que a maioria dos trabalhos levantados abordava o termo gênero enquanto gênero textual, e por isso, estes foram eliminados, juntamente com aqueles que não contemplavam o contexto escolar. Ao refinarmos o levantamento, obtivemos um total de 14 trabalhos, sendo sete teses e sete dissertações.

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017), existem no Brasil um total de 6.303 cursos de pós-graduação, sendo 4.101 de mestrado (acadêmico e profissional) e 2.202 de doutorado. Embora o número de programas de mestrado seja consideravelmente superior ao quantitativo dos programas de doutorado, nota-se um equilíbrio em relação à publicação de teses e dissertações que abordam as questões de gênero na educação inclusiva, o que representa, proporcionalmente, uma maior participação das pesquisas de doutorado na produção acerca dessa temática.

No quadriênio apurado nessa avaliação (2013-2016), foi identificado um aumento quantitativo tanto nos cursos de mestrado (17%) quanto de doutorado, que atingiu um percentual bastante expressivo, 23% (CAPES, 2017).

Com relação ao ano de publicação das pesquisas, o intervalo temporal ficou compreendido entre 2008 e 2018. Os anos de 2008, 2009, 2010 e 2013 tiveram a publicação de um estudo, enquanto que 2014, 2016 e 2017 contaram com dois trabalhos. O ano com maior número de produções acadêmicas foi 2015, com três publicações. O ano de 2018 foi representado por um único trabalho, porém, é importante ressaltar, o fato do levantamento ter sido realizado no meio deste ano. Sendo assim, levando-se em conta que as pesquisas que abordam a temática gênero no contexto da educação inclusiva surgiram somente na última década, percebe-se um interesse crescente pela temática.

Com relação às universidades em que os estudos foram realizados, identifica-se que o maior número de produções encontra-se nas universidades mantidas pelos governos estaduais e federais (contabilizam seis cada), sendo que as universidades privadas são representadas por apenas duas pesquisas. Não foi resgatada nenhuma produção acadêmica oriunda de universidades municipais. Destacamos aqui que nem sempre os programas de pós-graduação e linhas de pesquisa contemplam a temática.

Ao recuperar os dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2017), no Brasil, existem 2.407 instituições de ensino superior, destas 107 são federais, 123 estaduais, 66 municipais e 2.111 privadas. Vale salientar que, em sua maioria, as instituições privadas e municipais de ensino, não contemplam a pós-graduação *stricto sensu*.

As universidades em que as produções acadêmicas foram desenvolvidas são: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). A UNESP teve expressiva representatividade, sendo responsável por quatro das 14 produções levantadas. Na sequência, a PUC (de São Paulo e de Goiás) que apresentaram duas pesquisas; ao passo que as demais universidades apresentaram um estudo cada. Cumpre observar que a maioria das produções foi desenvolvida em universidades da região sudeste, evidenciando uma concentração dos estudos acerca da temática em análise.

Em relação ao tema e conteúdo das produções, identificamos seis categorias, a partir das quais os trabalhos foram agrupados: “Educação Especial”, “Concepções/representações sociais”,

“Formação de professores”, “Heteronormatividade”, “Influências de gênero” e “Políticas públicas e currículo”.

Na categoria temática “Educação Especial” foram alocadas três pesquisas que versam sobre estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, como definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Bortolanza (2010) destaca a figura da mulher leitora, e ressalta que em decorrência da apropriação da leitura e da escrita foi minimizada a exclusão feminina nos espaços públicos, uma vez que durante muito tempo as mulheres foram silenciadas, impedidas de votar e compor as estatísticas. Com objetivo de entender as práticas de leitura de três meninas com Síndrome de Down que frequentavam um centro especializado, de suas mães e professoras, a autora realizou um estudo de caso que envolveu entrevistas, observações, fotografias e análise de documentos. As meninas tinham entre 16 e 18 anos e eram leitoras em formação. Suas mães e professoras vivenciavam práticas de leitura significativas em casa, na escola e na igreja. Tiveram a infância marcada por escritos domésticos, contos, livros de histórias e pela bíblia. A alfabetização ocorreu por meio da cartilha e tal prática era reproduzida tanto em casa quanto no centro especializado. As meninas expressavam o desejo por dominar a leitura e a escrita, mas não eram expostas a práticas que envolviam o uso real da escrita em sua função social, visto que as atividades desenvolvidas consistiam no treino diário de codificação e decodificação de palavras descontextualizadas.

Sato (2013) teve como um de seus objetivos investigar a identidade de professores(as), inclusive a de gênero, no referente à inclusão de estudantes com Síndrome de Down em escolas de Brasília e Goiás. Os 25 participantes da pesquisa, que eram professores de sala regular, de atendimento educacional especializado, pais e mães de discentes com a referida síndrome, foram entrevistados. A autora afirma que a constante precarização

e desvalorização da docência atrai para a carreira do magistério, pessoas que não conseguem ingressar em cursos superiores de maior reconhecimento social ou profissionais que não conseguiram uma colocação na área de formação e optam por lecionar provisoriamente, em especial, as mulheres. No tocante à inclusão escolar, as políticas educacionais baseiam-se nos discursos do direito e da diferença, ressaltando a importância de justiça e equidade, sem responder às questões estruturais e burocráticas que permeiam a educação inclusiva. Enfatiza-se a necessária expressão da diversidade em detrimento da busca por métodos e recursos apropriados. Sem formação adequada, os docentes recorrem ao discurso do cuidado e do afeto, de modo a conceber o fazer pedagógico na educação de pessoas com deficiência como uma prática feminina, semelhante à maternidade. Junto à percepção de déficit, tem-se a formação de uma identidade de professora amorosa, dedicada, desprestigiada e desempoderada.

Pereira (2016) analisou os indicadores educacionais de pessoas com deficiência considerando raça e gênero a partir dos Censos Demográfico e Escolar. Valendo-se de análises estatísticas, identificou a presença de desigualdade no acesso à escolarização, uma vez que a maioria das pessoas com deficiência que ingressam em instituições de ensino (segregado ou não) são do gênero masculino, declarados brancos. Tal desigualdade se relaciona, inclusive, às condições de permanência, visto que esse perfil também representa aqueles com melhor progressão escolar, correspondendo aos que mais atingem a matrícula no Ensino Médio.

A compreensão da educação da pessoa com deficiência como uma atividade feminina, em que predomina o cuidar e a afetividade, ilustra o descrédito que permeia a escolarização desses indivíduos (SATO, 2013). Nesse sentido, a pesquisa de Bortolanza (2010) reforça os resultados encontrados por Pereira (2016) no que tange à desvalorização do processo de ensino-aprendizagem das mulheres com deficiência, uma vez que retrata a diferença entre

meninas com síndrome de Down, suas mães e professoras, no contato com o mundo da leitura e da escrita, de modo a evidenciar que a ausência de contato com as práticas reais de uso da leitura/escrita durante o processo de escolarização não se deve ao fato de pertencerem ao gênero feminino, mas da associação deste à deficiência.

Percebe-se que as questões de gênero se impõem como mais uma barreira para a efetiva inclusão escolar das meninas com deficiência, e isso se mostra como um dificultador tanto no acesso, quanto na permanência e progressão dessas estudantes. No entanto, as questões de gênero não se impõem como barreira somente para as pessoas com deficiência, mas também para aqueles com habilidades acima da média. Ogeda, Pedro e Chacon (2017), em um estudo sobre gênero e superdotação, ressaltaram a urgência de mais pesquisas que revelem os motivos pelos quais ocorre uma baixa identificação de meninas nos ambientes escolares, para que essas deixem de ser negligenciadas e possam desfrutar do direito ao Atendimento Educacional Especializado, como pressupõe a legislação.

Na categoria temática “Concepções/representações sociais” foram alocadas três produções acadêmicas, essas versavam sobre representações sociais e concepções de agentes atuantes em contextos inclusivos.

Oliveira (2009) objetivou conhecer o discurso educacional oficial acerca da diversidade sexual e sua articulação com o contexto escolar público do município de Recife. A análise documental revelou que o discurso oficial surgiu relacionado com o aparecimento da AIDS, bem como com a redemocratização do país, e se sustenta nos princípios da educação inclusiva, dos direitos humanos, da diversidade e da orientação sexual. Já os discursos dos profissionais da educação se baseiam na caridade cristã, na legalidade, e principalmente, na tolerância à diversidade sexual, porém, carecem de reflexão crítica, podendo ocultar práticas pedagógicas heteronormativas.

Ponciano (2015) analisou as representações femininas nos textos literários do material didático *Cadernos do/a Aluno/a de Língua Portuguesa e Literatura*, distribuído pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos estudantes do Ensino Médio. Tal análise objetivou identificar os estereótipos de gênero propagados e constatou que a maioria dos textos selecionados é marcada pelo sexismo e representa a mulher de maneira negativa e estereotipada, colocando-a em um papel de inferioridade, uma vez que foram identificados elementos como misoginia e androcentrismo. Além disso, a presença feminina no material é consideravelmente menor em relação à figura masculina, tanto no que se refere à autoria dos textos quanto aos seus personagens.

Matos (2017) analisou as concepções de 60 professores/as a respeito de gênero e sexualidade com base em suas produções escritas elaboradas no momento da inscrição no curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*. Os discursos apresentaram sintonia com as políticas públicas de inclusão escolar ao enfatizarem princípios como respeito, tolerância e humanidade. No entanto, os enunciados revelaram a dicotomia entre os que correspondem à norma, e por isso, incluem (respeitam/toleram) e, os que se afastam dela, sendo conseqüentemente, os incluídos (respeitados/tolerados).

Nota-se que a mulher permanece sendo representada nos contextos escolares de maneira inferiorizada socialmente (PONCIANO, 2015). Entretanto, os discursos dos profissionais da educação estão alinhando-se ao que é proclamado pelas políticas públicas no referente às questões de gênero e sexualidade (MATOS, 2017; OLIVEIRA, 2009) e, ainda que isso não signifique a garantia de práticas mais inclusivas, é um avanço considerável no sentido da igualdade de gêneros.

Na categoria “Formação de professores” foram alocadas duas pesquisas.

Tortato (2014) analisou os efeitos de um curso de formação sobre gênero no empoderamento e nas práticas pedagógicas de 101 professoras na região de Curitiba/PR. Os dados demonstraram que

as professoras buscaram aprofundamento e modificaram suas práticas pedagógicas em favor da diminuição das desigualdades e da efetivação de uma educação inclusiva. Mesmo o empoderamento não sendo um dos objetivos do curso, as professoras relataram efeitos em suas vidas pessoais, pois houve mudanças nos posicionamentos assumidos e na autovalorização. A autora ressalta a importância de formação permanente, bem como apoio institucional para que os avanços nas práticas educacionais se mantenham.

Nunes (2015) analisou os sentidos de gênero e sexualidade nos fóruns de discussão do curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*, oferecido a professores por meio da plataforma *Moodle*, e verificou que os temas são considerados polêmicos pelos cursistas, que revelam preconceitos e estereótipos. Desse modo, compreende o curso como um importante espaço para a reflexão e a (re)construção dos temas, gênero e sexualidade, a fim de que a discriminação e a violência sexista não integrem as práticas pedagógicas.

As duas pesquisas (NUNES, 2015; TORTATO, 2014) demonstram a importância da formação continuada sobre a temática, pois tais discussões vêm como uma maneira de quebrar paradigmas e modificar de maneira positiva a atuação desses profissionais.

Salvador (2016) salienta a relevância da temática “gênero” na formação de professores em virtude das reflexões e mudanças que pode promover a partir da desnaturalização dos estereótipos de feminilidade e masculinidade, colocando em causa as práticas heteronormativas. Tais práticas são naturalizadas em situações em que há uma eleição arbitrária da heterossexualidade como norma de conduta (RICH, 2010).

Na categoria temática “Heteronormatividade” foram alocadas duas pesquisas, cujos objetos versavam sobre os princípios e concepções heteronormativas no contexto escolar.

Franco (2014) teve por objetivo investigar os efeitos da presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros no

ambiente escolar. Doze professoras trans, distribuídas entre todas as regiões do país, participaram da pesquisa. Os dados de entrevistas e questionários apontaram para a desestabilização dos princípios da heteronormatividade a partir da presença dessas professoras, a qual é marcada por conflitos e constrangimentos sustentados, principalmente, por crenças religiosas, o que questiona a laicidade da escola. Embora existam obstáculos, essas professoras promovem novas aprendizagens, estabelecem vínculos e contribuem para que as diferenças sejam respeitadas.

Camargo (2017) focalizou as concepções estéticas heteronormativas na disciplina de Arte nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. A pesquisa teve por objetivo a superação de modelos heteronormativos por parte dos discentes a partir da construção e desenvolvimento de uma Sequência Didática com o tema “Igualdade entre meninas e meninos”, aplicada durante dez aulas, que culminou na elaboração coletiva de um vídeo a partir da técnica de animação *Stop Motion*. A intervenção promoveu discretos avanços nas posturas de tolerância, evidenciando a importância de um trabalho contínuo acerca desse tema. Nessa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de que os educadores estejam atentos para que não adotem posturas que propagam a ideologia dominante e dificultam a transformação social. As ações e orientações referentes à Sequência Didática foram disponibilizadas em um *site*.

Tanto Camargo (2017) quanto Franco (2014) evidenciam dificuldades na superação de concepções heteronormativas, mas também possibilidades de mudança nas atitudes sociais. Atitudes sociais são predisposições a determinados comportamentos, em determinadas situações e podem ser favoráveis ou desfavoráveis a inclusão de determinado grupo (OMOTE et al., 2005). Essas parecem se adequar ao estudo das reações das pessoas face a inclusão, inclusive de gênero. Felizmente, essas atitudes sociais são passíveis de modificação e sendo assim, atitudes sociais mais favoráveis tanto podem ser promovidas por meio do contato com o objeto atitudinal,

como no caso da pesquisa de Franco (2014) tanto por meio de um trabalho interventivo longitudinal (CAMARGO, 2017).

Na categoria temática “Influências do gênero” foram alocados os trabalhos que versavam sobre a influência de gênero no processo de escolarização.

Assis-Rister (2008) realizou um estudo envolvendo sete escolas públicas (estaduais e municipais) do interior do estado de São Paulo a fim de conhecer a visão de profissionais da educação a respeito de bons e maus alunos e investigar a existência de influência de gênero no processo de escolarização desses estudantes. A investigação sobre a visão dos profissionais envolveu 145 participantes, entre professores, coordenadores, diretores e outros funcionários das escolas. O comportamento de 707 alunos foi observado em sala de aula, recreio, entrada e saída, bem como as ações pedagógicas de 23 professores. O desempenho acadêmico dos discentes foi analisado juntamente com 431 registros do Livro Negro sobre alunos causadores de ocorrências. Durante as observações, a autora constatou que os meninos eram mais ativos e agitados que as meninas e os/as docentes assumiam posturas mais restritivas com eles, de modo que as meninas tendiam a ser tratadas com maior afetividade. Os profissionais das escolas investigadas avaliavam melhor as meninas que os meninos, os quais eram alvo de 71% dos registros no Livro Negro e apresentavam desempenho acadêmico inferior em relação aos estudantes sem os referidos registros.

Senkevics (2015) buscou compreender o significado que meninos e meninas atribuem às posturas familiares em relação às diferenças e semelhanças de gênero, com o intuito de explorar as relações entre essas construções e as desigualdades na educação escolar, considerando que as meninas apresentam os melhores indicadores educacionais. Participaram da pesquisa 25 crianças de oito a 13 anos de idade, matriculadas no 3º ano de uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo. A rotina domiciliar das meninas envolvia afazeres domésticos, pouco lazer e

acesso restrito ou vigiado à rua; ao passo que a rotina dos meninos tendia a ser mais livre. Ademais, meninas apresentavam aspirações profissionais de maior qualificação, enquanto que os meninos demonstravam perspectivas mais imaturas em relação ao futuro. Assim, compreende-se que a postura sexista das famílias de atribuir maior responsabilidade, organização e iniciativa às meninas, ao lado do papel de entretenimento e realização pessoal que a escola assume para elas, estimula o desempenho escolar que é superior entre as meninas.

As pesquisas evidenciam desigualdades no processo educacional escolar de meninos e meninas, advindas tanto do próprio contexto escolar (ASSIS-RISTER, 2008), quanto do domiciliar (SENKEVICS, 2015). Sendo assim, percebe-se que os ambientes de participação majoritários dessas crianças não se mostram preparados para ensinar a convivência com o diferente e desenvolver valores de igualdade e respeito, com vistas a uma sociedade menos excludente.

Na categoria temática “Políticas públicas e currículo” foram alocados dois trabalhos.

Cruz (2017) propõe uma reflexão sobre as discussões de gênero e de seus desdobramentos no currículo do Ensino Médio, principalmente na disciplina de Sociologia. A autora destaca que a escola é um lócus sociocultural relevante na produção de conhecimentos, mas, é também um ambiente onde se reproduzem diversas formas de desigualdade. A hipótese levantada é a de que o currículo de Sociologia do Ensino Médio é reprodutor das desigualdades de gênero, mesmo que traga em si potencialidade de produzir novos conhecimentos e práticas por meio de uma formação crítica, diante dos diferentes olhares sobre os fenômenos sociais. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e problematização sociológica de uma pesquisa anterior. Por meio de tal percurso metodológico, evidenciam-se a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos nas questões de gênero, tanto na formação inicial

quanto continuada de professores da Educação Básica ao Ensino Superior, mesmo em um contexto no qual são destinados poucos espaços curriculares para tal conteúdo.

Salvador (2016) investigou os reflexos do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em sala de aula, na visão de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental em Juiz de Fora/MG. Como distanciamento das políticas públicas, aponta a ausência do protagonismo das mulheres nos livros didáticos, a escassez de formação docente destinada ao combate da discriminação e o silenciamento sobre as diversas formas de ser menino e menina. Em relação às aproximações, destaca elementos de desconstrução dos padrões tradicionais que regem as relações de gênero nos discursos das professoras e a presença de material escolar sobre orientação sexual.

Evidencia-se que embora documentos como esses se constituam como importantes instrumentos de referência para a construção da educação inclusiva no Brasil e que fortemente contribuem para a formação e atuação de professores e professoras, acabam tendo sua legitimidade prejudicada diante de toda concepção normativa que rege a temática. Portanto, uma revisão curricular e de políticas públicas efetiva nesse sentido deve ter a participação dos agentes envolvidos e representatividade de todas as minorias em direitos, com a finalidade da superação das desigualdades existentes.

O desfavorecimento educacional das meninas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial não é observado entre a população geral, pois são elas as que apresentam melhor desempenho e adaptação ao contexto escolar. Em contrapartida, a escola não tem atuado em favor da superação das desigualdades de gênero que assolam a sociedade. Segundo Silva (2010), o preconceito e a discriminação contra as mulheres disseminam a imagem feminina como de um produto de consumo, fazem com que recebam remuneração inferior a de homens no exercício das mesmas funções e pouco participem dos espaços de decisão e

poder, além de serem vítimas de exploração e violência sexual, doméstica ou familiar, em especial, as pertencentes a populações de baixo poder econômico.

### **Considerações finais**

As discussões sobre gênero na escola são bastante recentes, visto que passaram a ocorrer em larga escala a partir de 2003, com o início do governo Lula, e originaram políticas públicas voltadas à diversidade de gênero. Atualmente, o cenário político tem sido marcado por posturas conservadoras, muitas vezes, fundamentalistas, que reprovam as propostas de ensino que se preocupam em contribuir para o fim das desigualdades, entre elas, a de gênero (MATOS, 2017). Além disso, os profissionais da educação, onde se destacam os professores, tendem a apresentar insegurança diante dessas questões, o que coloca em evidência a necessidade de formação docente. Nessa perspectiva, Salvador (2016) salienta a relevância da temática “gênero” na formação de professores em virtude das reflexões e mudanças que pode promover a partir da desnaturalização dos estereótipos de feminilidade e masculinidade, colocando em causa as práticas heteronormativas.

Embora as práticas pedagógicas pouco tenham se dedicado à temática de gênero, nota-se que os discursos educacionais têm se tornado, progressivamente, mais inclusivos e articulados às políticas públicas. Resta agora, buscar maneiras de fazer com que os discursos se convertam em ações.

Assim sendo, destaca-se que entre as teses e dissertações analisadas, apenas uma delas apresentou proposta interventiva (CAMARGO, 2017). Desse modo, sugere-se que novas pesquisas do tipo colaborativa sejam realizadas a fim de contribuir para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva e comprometida com os problemas sociais.

## Referências

- ASSIS-RISTER, M. C. P. *Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 110f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORTOLANZA, A. M. E. *Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down*. 150f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, p. 306, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CAMARGO, D. T. *Estética heteronormativa nas aulas de Arte e superação pela construção de grupo operativo numa abordagem da Psicologia Social*. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2017.
- CAPES. *Dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- CRUZ, A. C. D. *Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. Educação Sociológica, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477 - 492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- FRANCO, N. *Professoras Trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*. 266 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2014.
- INEP. *Censo da Educação Superior*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MATOS, T. A.V. D. *Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE*. 129 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.
- NUNES, E. M. *Gênero e diversidade na escola: limites e possibilidades na formação de professores(as)*. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2015.
- OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, p. 217-231, 2017.
- OLIVEIRA, A. L. A. M de. *O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar*. 271 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2009.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398. 2005.
- ONU. *Agenda 2030*. 2015. Disponível em: [www.agenda2030.com.br](http://www.agenda2030.com.br). Acesso em: 20 mai. 2017.
- PEREIRA, M. M. G. D. P. N. *Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros*. 142 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

- PONCIANO, J. K. *A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático do ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do estado de São Paulo*. 174 f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.
- RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas: estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 4 n. 5, jan./jun, p. 17-44. 2010.
- SALVADOR, R. P. *O plano nacional de políticas para as mulheres e as professoras: reflexos na sala de aula*. 2016. 188 f. (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016.
- SATO, D. T. B. *A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso*. 397 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília. 2013.
- SCOOT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20 n. 2, p. 71- 99, 1995.
- SENKEVICS, A. S. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, S. G. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. *Psicologia, ciência e profissão*, v. 30, n. 3, p. 556-571, 2010.
- TORTATO, C. de S. B. *Articulações entre gênero, empoderamento e docência: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. 244 f. 2014. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2014.
- WALKERDINE, V. Uma análise Foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.



## **A inclusão do aluno com surdocegueira nas escolas regulares: uma realidade**

*Carla Cristine Tescaro S. Lino*

*Carolina Guerreiro Leme*

*Danielle S. Pinheiro Wellichan*

### **Introdução**

A surdocegueira, por um longo tempo, causou temor em famílias, educadores e profissionais da saúde quando mencionada, pelo impacto causado pela perda dupla da audição e da visão, porém, atualmente é mais compreendida, devido principalmente às pesquisas em âmbito educacional e acadêmico focadas na perspectiva de entender e descrever, para contribuir com o crescimento dos sujeitos que a apresentam. Não se trata mais de uma deficiência tão velada nos meios educacionais e clínicos, e o primeiro motivo para esta realidade estar acontecendo, é o discernimento iniciado em sua conceituação e reconhecimento como única deficiência.

Como definição atual e pontual, o Instituto Benjamin Constant (2017) colabora com a definição, quando diz tratar-se de uma deficiência única, com perdas auditivas e visuais de forma concomitante em diferentes graus, o que resulta em algumas limitações e restrições de participação cotidianas, exigindo diferentes formas de comunicação e de tecnologia assistiva para

interagir com o meio ambiente e social na busca pela acessibilidade, mobilidade urbana e qualidade de vida.

De acordo com o Dr. Paul Hart (2015)<sup>1</sup> baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde, a surdocegueira é uma deficiência distinta e combinada (visual e auditiva) que pode limitar a participação plena do indivíduo na sociedade a menos que ele busque e a sociedade ofereça serviços facilitados, alterações ambientais e tecnologias específicas. Porém, é mais vista pela sociedade como a somatória das deficiências: surdez + cegueira, visto que as dificuldades são muito piores do que a simples somatória. Também não deve ser confundida com um problema de comunicação e percepção, pois quando a visão e a audição se tornam comprometidas, as dificuldades de aprendizagem, a adaptação ao meio na qual a criança com surdocegueira se encontra, e os comportamentos socialmente aceitos, se multiplicam.

Para Andrade-Figueiredo, Chiari, Goulart (2013, p.320), entre as causas da surdocegueira estão as anomalias de desenvolvimento, a infecção transplacentária, as infecções neonatais, os erros inatos de metabolismo, os traumatismos e as síndromes “[...] a mais comum [...] é a síndrome de Usher, uma doença hereditária, com três tipos clínicos distintos, que, em síntese, causa perda auditiva neurossensorial, retinose pigmentar e alterações vestibulares. ”

Segundo o Instituto Benjamin Constant (BRASIL, 2017) um indivíduo com surdocegueira precisa de um atendimento especializado na educação de forma diferenciada ao destinado ao cego ou ao surdo “[...] por se tratar de uma deficiência única com características específicas, principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade”. Dessa forma, seu

---

<sup>1</sup> Apresenta a definição de surdocegueira no III Fórum Virtual Ibero Latino Americano sobre Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial “ Fortalecendo ações para inclusão: redes de apoio e novos conhecimentos”, no período de 27 de abril a 08 de maio de 2015.

percurso histórico não se difere das outras deficiências no que se refere à exclusão, e pode-se dizer que o trajeto dessa deficiência é ainda mais complexo, devido ao fato de apresentar perdas auditivas e visuais de forma concomitante em diferentes graus, levando o indivíduo a necessitar em seu desenvolvimento, de diferentes formas de comunicação e interação na sociedade.

A principal característica da população surdocega é a heterogeneidade. Esses sujeitos podem ser totalmente surdos e cegos, enquanto que outros podem ter resíduo auditivo e/ou visual. A surdocegueira é classificada em dois grupos: congênita, quando o indivíduo nasce com a deficiência; e adquirida, quando a pessoa nasce com perda visual ou auditiva, adquirindo outra no decorrer da vida. Em ambos os casos, há o desafio de comunicação resultando em isolamento do sujeito surdocego. Para que isso não ocorra, é importante que haja intervenção adequada levando em consideração as especificidades da surdocegueira (BRASIL, 2017, não paginado)

A visão reina na hierarquia dos sentidos, enquanto a audição nos conecta com o mundo. No entanto, quando um desses sentidos é comprometido, se torna complexo o acesso ao meio e desperta a necessidade da pessoa com surdocegueira usar os sentidos que estão enclausurados à informação dentro do seu alcance (tátil, cinestésico, háptico, olfato e paladar), bem como depender da memória e dedução.

Nesse contexto, é possível que a pessoa com surdocegueira apresente comportamentos considerados inadequados socialmente, como movimentos aleatórios de mãos e corpo, emissão de sons indesejados, olhares compulsivos entre outros comportamentos, o que podem ser vistos como recursos realizados pelo próprio indivíduo na tentativa de se expressar,

O fato de as crianças surdocegas apresentarem, frequentemente, comportamentos como: 1) dificuldades em elaborar a consciência da relação dos segmentos corporais em si e destes com objetos (fase comum a todas as crianças); 2) limitações para o

movimento e funcionamento do próprio corpo; 3) insegurança pessoal; e, 4) atraso no desenvolvimento motor e afetivo, pode ser atribuído à qualidade e quantidade das interações mantidas com o ambiente. Afinal, enquanto as crianças normais usam a audição e a visão para direcionar sua ação, e com isso aprendem, por exemplo, que seu comportamento e movimento têm consequências determinadas e que objetos e crianças que não podem ser vistos continuam a existir, a criança surdocega não possui condições para responder e compreender as demandas do meio, precisando, por isso, que esses aspectos lhes sejam ensinados (NASCIMENTO, 2006, p.13).

Dessas dificuldades surge a necessidade de atuação do professor, no sentido de oferecer o atendimento especializado individual para estimular comportamentos mais adequados e desenvolver seus sentidos dentro de seus limites. O papel da família nesse processo de entendimento e estimulação é essencial, pois somente diante da continuidade é que o desenvolvimento pode ser alcançado. Além disso, não existe trabalho que se efetive com êxito se a família do educando não der continuidade em casa. A conexão da pessoa com surdocegueira com o meio fará sentido quando esta tiver oportunidade de vivenciar um ambiente estruturado, por meio de uma rotina estabelecida com o objetivo de ofertar segurança e apoio emocional. Primeiramente a família, depois a escola: as duas devem caminhar juntas, por meio de um relacionamento que envolva cumplicidade e respeito.

Assim como para a escola é um processo complexo e desafiador acolher este aluno, com o objetivo de assegurar a sua matrícula, permanência e avanço acadêmico, também o é para família, que deve adquirir perseverança a fim de compreenderem orientações precoces que permitirão o bom desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças com surdocegueira em casa e garantirem o bem estar, aprendizagem e qualidade de vida (MAIA, 2010, p. 178).

Na escola, por sua vez, o trabalho com a pessoa que apresenta a surdocegueira deverá ocorrer de forma individual, com

um professor Instrutor Mediador para cada aluno, pois este deverá conhecer o sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira, suas necessidades acadêmicas, emocionais, sociais, bem como as Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI).

A respeito desse profissional, pode-se dizer que ele atua como um mediador de um processo que conhece os meios de comunicação e permite a interação com a pessoa com surdocegueira para estabelecer e manter o domínio de seu meio de acordo com seu nível de capacidade e funcionamento (MCLNNEs, 1999). Sobre o trabalho a ser realizado com a pessoa que apresenta a surdocegueira ser individual, Nascimento (2006, p.14) colabora com a ideia de que:

O processo de aprendizagem da via de comunicação exige atendimento especializado, com estimulação específica e individualizada. Quando a criança é estimulada precocemente, ela adquire comportamentos sociais mais adequados e, também, poderá desenvolver e aprender a usar seus sentidos remanescentes melhor do que aquela que não recebeu atendimento.

Uma grande dificuldade encontrada na área educacional e social é a falta de profissionais, professores Instrutores Mediadores e Guias Intérpretes para se trabalhar com os alunos que apresentam a surdocegueira. Sendo uma formação tão específica e um público tão complexo, não há profissionais aptos suficientes para exercer tais funções e sanar a demanda existente de alunos com surdocegueira, matriculados nos Centros de Atendimentos Especializados e em escolas do ensino regular.

Para ilustrar as dificuldades apontadas acima, será apresentado a seguir um estudo de caso de um aluno com surdocegueira matriculado no ensino regular em processo de inclusão e no Centro de Atendimento Especializado na área da Surdocegueira.

## **Estudo de caso – atendimento do aluno com surdocegueira adquirida no centro especializado surdocegueira**

O aluno G. A. tem 16 anos e nasceu com Distrofia Retiniana e Degeneração de Fotorreceptores em ambos os olhos, e também apresenta aumento da pressão intraocular. O diagnóstico efetuado consta uma Distrofia Retiniana Hereditária sem tratamento com a medicina, classificada pelo CID H35.5.

Segundo Côco, Han e Sallum (2009, p. 560)

As distrofias hereditárias de retina abrangem um amplo número de doenças caracterizadas por lenta e progressiva degeneração da retina. São resultados de mutações em genes expressos em fotorreceptores e no epitélio pigmentado da retina. A herança pode ser autossômica dominante, autossômica recessiva, ligada ao X recessiva, digênica ou herança mitocondrial. Atualmente não há tratamento para essas doenças e os pacientes convivem com a perda progressiva da visão.

Com perda auditiva neurosensorial severa em ambas as orelhas, de forma adquirida, G. A. não apresenta comprometimento intelectual, porém, devido ao isolamento de sua condição, houve grande atraso em seu desenvolvimento acadêmico por motivos de retenções e evasão escolar. O aluno frequenta o Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira desde 2016 em uma cidade localizada na região do interior do Estado do Paraná duas vezes por semana durante 8 horas/aulas semanais.

No ano de 2018, o aluno está matriculado em uma escola para Educação de Jovens e Adultos, onde cursa três disciplinas: Língua Portuguesa, Arte e Matemática. Ele conta com a presença constante de uma professora Guia Intérprete<sup>2</sup> que o auxilia em sua

---

<sup>2</sup> O profissional Guia Intérprete auxilia na obtenção de informações e na participação efetiva do aluno surdocego em sala de aula. Seu papel é guiar, interpretar e mediar a comunicação (MAIA, 2008).

comunicação adaptada à pessoa com surdocegueira (Fala Ampliada), uma vez que o aluno ainda possui resíduos auditivos. Este sistema de comunicação é utilizado quando o deficiente ainda possui resíduos auditivos e consiste em falar de forma clara, perto do ouvido da pessoa com surdocegueira.

O aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Centro de Atendimento para Surdocegueira e Surdocegueira Plus duas vezes por semana, com duração de cinco horas/aula por atendimento. Nesse serviço o aluno recebe atividades que complementam o currículo formal, tais como, o ensino da Língua Brasileira de Sinais Tátil, (Libras adaptada), sistema que consiste na Língua Brasileira de Sinais adaptada à pessoa com surdocegueira. É realizada com a mão da pessoa com surdocegueira em cima das mãos do interlocutor, ou seja, da professora Guia Intérprete. Outro sistema de comunicação que está sendo introduzido para o aluno é o Braille Digitado, que consiste na datilografia dos pontos Braille em cima dos dedos indicadores, médios e anelares do aluno, simbolizando os 8 pontos das teclas da máquina Braille.

Figura 1 – Comunicação Adaptada-Libras Tátil



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com Costa (2014, p. 130), o papel do Guia Intérprete é definido da seguinte maneira:

O guia-intérprete é a pessoa que é conhecedora da língua ou sistema de comunicação, tanto da pessoa com surdocegueira

como de seu interlocutor, transmite mensagens expressadas por um ao outro de maneira textual e objetiva, fazendo com que a comunicação seja possível. Deve contextualizar as mensagens, oferecendo a informação visual relevante para que sejam adequadamente compreendidas e guiar a pessoa com surdocegueira nos deslocamentos, proporcionando-lhes segurança, quando esta lhe pedir, ou seja, necessário.

Sobre esse profissional, Galvão e Miranda (2013, p. 45) enfatizam que além de conhecer e “[...] dominar uma série de conhecimentos - que englobam desde a concepção atualizada acerca da surdocegueira até as diferentes formas de comunicação da pessoa surdocega” é necessário que sistematizem sua prática realçando e delimitando a contribuição de cada um, a fim de favorecer as interações sociais necessárias para o aluno com essa deficiência.

Essas interações tão necessárias ao desenvolvimento do aluno com surdocegueira fizeram parte dos estudos de Bronfenbrenner (1996) e Vigotsky (1997) que há muito tempo já alertavam sobre a importância delas para aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com tal deficiência no contexto escolar. Bronfenbrenner (1996) afirmava ser a escola a grande potencializadora (depois da família) das situações de desenvolvimento devido das relações da criança com o outro, enquanto Vigotsky (1997), afirmava que a deficiência poderia vista de forma maior ou menor dependendo do papel social que a sociedade atribuía ao seu portador. Ambos autores, consideravam a escola como um espaço de importante significação social, devido a possibilidade de superação de estigmas e quebras de paradigmas a favor de uma educação mais inclusiva (GALVÃO; MIRANDA, 2013).

Há limitações no processo de aprendizagem do aluno com surdocegueira e este não ocorre de maneira espontânea, sendo necessária intervenção centrada em atividades funcionais do dia a dia, para que haja aprendizagem significativa. Para esse aluno, portanto, a tecnologia assistiva está sendo introduzida no Centro de Atendimento, como conexão com o meio e auxílio nas relações interpessoais, considerando todo e qualquer instrumento ou recurso

utilizado com a finalidade de oportunizar maior independência e autonomia ao sujeito que apresenta deficiência. O objetivo da Tecnologia Assistiva (TA) segundo Manzini (2005, p. 82)

[...] estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física.

A Tecnologia Assistiva é conceituada pelo Comitê de Ajudas Técnicas como:

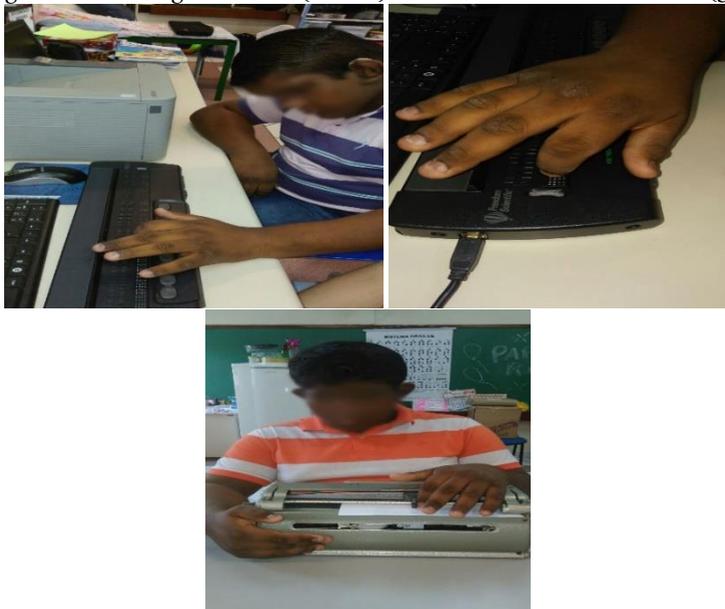
[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando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

Para o uso da TA na escola, torna-se tarefa importante as necessidades do aluno estar contempladas no currículo escolar, pois, conforme Silva, Lanuti e Seabra Junior (2016, p. 496) corroboram que, em casos como o do aluno citado, a TA atua como recurso ou objeto planejado construído para possibilitar uma funcionalidade ao indivíduo e ao mesmo tempo, “[...] se refere à uma prestação de serviços, envolvendo uma técnica, um procedimento, uma estratégia de aplicação.”

No Centro de Atendimento Especializado a TA utilizada é a Linha *Braille Focus 80 Blue*, considerada como a mais completa do mercado que une 80 células Braille sem qualquer divisão, a um teclado Braille de 8 teclas sensíveis e silenciosas, que possui no total 21 teclas adicionais de controle para total interação com o *JAWS* para escrita em Braille, incluindo dois balanceadores de

navegação, que permitem uma navegação muito eficaz seja por linha, por frase, por parágrafo, ou por deslocamento do foco, permitindo a leitura de grandes documentos de forma suave e sendo muito fácil deslocar-se para seção que necessita ler ou editar.

Figura 2 - Tecnologia Assistiva (1ª e 2ª) e Linha Braille modelo Perkins (3ª)



Fonte: Acervo pessoal

A Linha *Braille Focus 80 Blue* foi desenhada ergonomicamente e otimizada para um natural posicionamento das mãos. Esta ferramenta de TA minimiza os movimentos e permite o uso repetitivo durante longas horas de execução de forma muito confortável, sem cansar a pessoa com surdocegueira, promovendo o aprendizado por meio de interface tátil.

### **A alfabetização do aluno com surdocegueira adquirida**

Primeiramente é necessário ressaltar que a alfabetização de uma criança com surdocegueira adquirida é bem diferente de uma

criança com surdocegueira congênita, ou seja, que nasceu com surdocegueira, tanto quanto a aquisição da linguagem, pré-linguística ou pós-linguística.

Há uma grande variedade de comunicação que a criança com surdocegueira pode apresentar na fase pré-linguística: comunicação por reconhecimento; comunicação contingente; vocalizações; movimentos; ativação de acionadores; comunicação instrumental e comunicação convencional, que segundo Nunes (2000, p.48),

[...] o processo comunicativo envolve recepção da informação e a respectiva compreensão da mensagem. Desde muito cedo, a criança começa a perceber o que é a fala e que os diferentes tons de voz, as expressões faciais, os gestos e os toques, pretendem dizer-lhe algo, ou seja, que esses comportamentos têm significados.

No caso do processo dialógico tátil-corporal utilizado na mediação da comunicação, poderá maximizar as possibilidades de comunicação, interação, recepção e expressão comunicativa da criança com surdocegueira no ambiente em que vive, mais o profissional Guia-Intérprete e do Instrutor Mediador para mediar os recursos de comunicação: sistemas alfabéticos: dactilológico, letras maiúsculas, tablitais, sistema Braille; e sistemas não-alfabéticos: Libras, Libras adaptada, leitura labial e Tadoma. Sendo o profissional Guia Intérprete responsável pela comunicação e locomoção em ambientes e situações sociais, em sua maioria de pessoas com surdocegueira adquirida, já o profissional Instrutor Mediador é responsável pelo acesso a comunicação, como também o ensino aos sistemas de comunicação utilizados pela pessoa com surdocegueira congênita, Currículo Funcional, Metodologia Co-

ativa de Jan Van Dijk<sup>3</sup>, Orientação e Mobilidade, acesso ao currículo nas escolas regulares, adaptação de materiais pedagógicos (macros ou táteis), pistas táteis, orientação e instrumentalização familiar e escolar.

A alfabetização convencional, por sua vez, é reconhecida como um processo social, psicológico e linguístico, associado ao desenvolvimento cognitivo da criança, em um envolvimento com experiências sociais. O “letramento emergente”, segundo Semeghini-Siqueira (2006) trata-se da interação da criança, proporcionada pela família e depois pela creche e Educação Infantil, com a palavra escrita desde a idade precoce, com livros infantis, jornais, revistas, encartes e diversos gêneros textuais na Língua Portuguesa, com o objetivo de estimular e permitir a curiosidade pela leitura e escrita, além da ludicidade que pode ser utilizada para o desenvolvimento da linguagem.

Quando se trata da alfabetização de uma criança com surdocegueira, é necessário [...] expandir as noções convencionais sobre a leitura e escrita para poder incluir não somente experiências de alfabetização que estão surgindo, mas os diversos modos de alfabetizar (MILES, 2000).

A respeito do aluno, estudo de caso desse trabalho, já enxergou e já ouviu perfeitamente, por isso, ele possui habilidades que os congênitos não possuem, por exemplo, memória visual e auditiva do mundo que o cerca, das pessoas, das cores, formatos e toda sua essência de mundo, já foram construídos e vivenciados pelas vias visuais e auditivas, o que facilita muito o processo de alfabetização.

De acordo com Araoz e Costa (2008, p.32) “os aspectos biopsicossociais ligados à Surdocegueira têm relação com as causas que determinaram a deficiência e com os atendimentos

---

<sup>3</sup> DIJK, J.V. The Saint-Michielsgestel Approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap. Em: Warwick'89 European Conference: *Proceedings Current Philosophies and new approaches*. Warwick University, U.K., 1989, p.85-104.

oferecidos”, dessa forma, quanto mais cedo o fator determinante da surdocegueira for descoberta, menores as dificuldades que a pessoa com surdocegueira apresentará em seu desenvolvimento.

A família, por sua vez, possui papel essencial para que o atendimento ao aluno seja o mais adequado e posto em prática e, nesse sentido, profissionais de diversas áreas precisam estar envolvidos nesse processo de desenvolvimento cognitivo. G.A convive em uma família religiosa, unida, amorosa e responsável. O aluno não falta ao atendimento especializado, nem a escola regular. Ele se apresenta sempre de forma pontual, asseado, bem vestido e, o mais importante, sempre feliz e motivado para o aprendizado.

No CAE-Surdocegueira, são aplicadas atividades denominadas de pré - Braille, que envolveram o desenvolvimento da sutileza da percepção tátil. Foram realizados alguns Pré-requisitos para alfabetização no Sistema Braille e utilizada a esfoliação das mãos do aluno com esfoliantes apropriados, bem como hidratantes umectantes com o objetivo de suavizar as mãos e as falanges dos dedos para a plena percepção no momento da leitura em Braille.

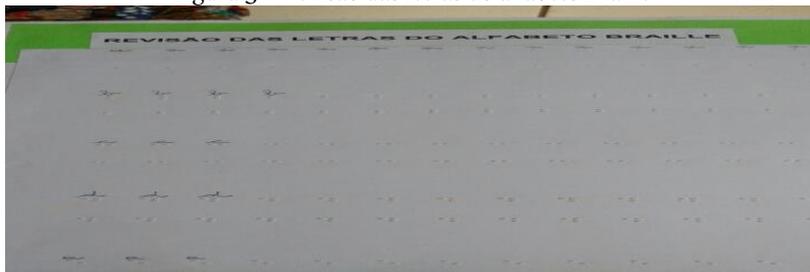
Sob contato com diversas texturas, o aluno teve suas mãos mergulhadas em tigelas com maisena, farinha, açúcar, bem como foram desenvolvidas atividades com a produção de bonecos em argilas, massas de modelar, gelatina, geleca, areia e também atividades como o amassar e rasgar diferentes papéis.

Um exemplo de atividade prática: foi feito em sala, um bolo de caneca de chocolate, onde foram trabalhados todos os ingredientes para a produção deste bolo (ovo, óleo, leite, açúcar, chocolate em pó e pó Royal). O aluno G.A tasteou todos os ingredientes, e em cada exploração, foi realizado a escrita em sua mão por meio do alfabeto em Libras Tátil, e, por meio dessa metodologia, foi ocorrendo e o aluno desenvolvendo a escrita por meio do sistema Braille.

Foi oportunizado o contato tátil desse aluno com inúmeros objetos reais (sempre na medida do possível), com as temáticas

escolhidas, para que o aluno obtenha informações sobre tamanho, forma, consistência, espessura, densidade, textura e outras características que possibilitem a percepção de um objeto. Pensando em uma proposta de Letramento/concreto, ou seja, este não foi visual, foram trabalhados os objetos reais, conceituados por meio da Fala Ampliada e da datilologia do alfabeto em Libras na palma da mão, com o nome do objeto.

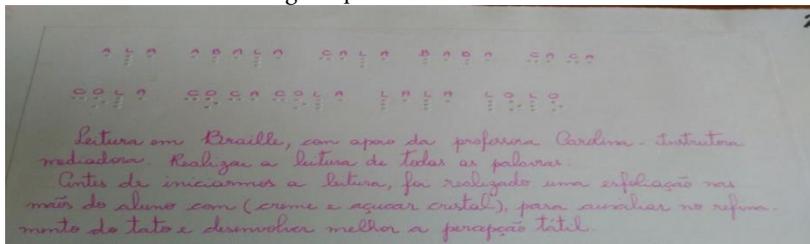
Figura 3 – Revisão das letras do alfabeto Braille



Fonte: Acervo pessoal

Após as atividades de percepção tátil, o processo de escrita foi iniciado em Braille, com a máquina modelo Perkins, iniciando pelas letras do alfabeto escrito da Língua Portuguesa.

Figura 4 – Leitura em Braille



Fonte: Acervo pessoal

Todas as atividades citadas foram organizadas de forma concreta e dentro dos interesses e vivência do aluno. Após a aquisição do alfabeto da Língua Portuguesa, foram introduzidas as palavras inteiras até a formação de frases.

A proposta didático-pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos se dá pela concepção bilíngue<sup>4</sup>, uma vez que estabelecerá a relação da leitura do texto com a própria experiência oportunizada no AEE que envolvem os aspectos sensoriais, emocionais e racionais no momento da atividade.

Produzir textos em Português é apresentar a competência dos alunos em seus discursos e oportunizá-los a interagir com a língua oficial do país, com uma proposta de apresentar-lhes a diversidade de gêneros textuais existentes nas interações das práticas sociais. Para que haja o aprendizado de uma segunda língua, é necessário que o aluno tenha se apropriado da primeira língua, que será considerada a sua língua de instrução.

A compreensão de palavras escritas por alunos surdos ou com surdocegueira é um principal fator apresentado em textos escritos, como um impedimento ao nível conceitual do texto devido à confusão na leitura ou na troca de sentido de um texto como um todo. A troca de palavra pode ser detectada pelo apoio a oralidade ou pelo sinal utilizado pelo aluno G. A

Um conjunto de conhecimentos é assimilado por crianças quando se trata do ensino formal da escrita da Língua Portuguesa, porém, para o aluno com surdocegueira, dependerá de sua compreensão de símbolos táteis e do esforço da escrita Braille – sistema criado por Louis Braille (1809-1852) e formado por 64 sinais que combinam as letras do alfabeto a números, vogais acentuadas, pontuação, notas musicais, símbolos matemáticos e vários outros sinais gráficos - em todo o seu processo acadêmico.

Os temas utilizados foram escolhidos a fim de contextualizá-los à realidade e escolha do aluno G.A. e trabalhados pela professora Guia-intérprete na escrita Braille. Apresentamos o desempenho e análise em Língua Portuguesa escrita: 1) “Eu ganei muitas camisetas

---

<sup>4</sup> A proposta bilíngue objetiva o contato com a língua de sinais precocemente e com a Língua Portuguesa escrita, tornando acessível às duas línguas no contexto escolar (QUADROS, 1997, p.27)

de presente e ganei uma begala de presente, ganei de pesnte um oglos de sol.”; 2) “Os camioneros eszigiros os ceusdireitos do que dimelhores com dição de trabalho e que baxe o presos do alço e gasulina e disio eles luntam pelos ceus direitos e a greve dos camioneros movimentaro o mundo.”; 3) “Eu go staria de trabalha um mercado na ca icha e gostaria de trabalhar um isgritorio de cotabilidade. Eu gostaria de trabalhar nu mercado porque eu cotribuir para ajudar a spessoas e co na meu diero e seria ma is resposável? E seria mais resposabio.” Ainda há inadequação no contexto fonético e ortográfico nas frases e textos do aluno G. A.: há possibilidade de grafia de x ou z, além de aglutinação de palavras; uso indevido de letras quando escolhe pelo som e a ortografia é outra; troca, supressão e acréscimo de letras; juntura intervocabular e segmentação de palavras, porém, podem ser cometidos, também, por alunos sem deficiências (CAGLIARI, 1995, p. 146)

### **Considerações finais**

Apesar das barreiras encontradas e dos caminhos que ainda necessitam serem percorridos na educação do aluno G.A, o presente trabalho evidencia suas conquistas no processo que envolve a inclusão e sua participação social.

O referencial teórico apresentado ressaltou a importância da pessoa com surdocegueira estar incluída e participando ativamente na escola e ter a complementação curricular por meio do AEE – Centro de Surdocegueira, onde o letramento emergente foi evidenciado pela experiência de alfabetização / letramento, considerando as dificuldades acentuadas de alunos com surdocegueira essenciais para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas: consciência, sociabilidade e instrumentos, além da motivação intrínseca e auto-estima ao aprender.

No caso do aluno citado ao longo deste texto, houve em dois anos de acompanhamento a apropriação do Sistema Braille como estratégia de leitura e escrita e da Tecnologia Assistiva (máquina

Braille, Linha Braille, jogos táteis) com êxito, evidenciando a contribuição e a importância da família na educação da pessoa com surdocegueira e a escassez de profissionais aptos a trabalhar com esses alunos, como os Guias intérpretes e os Instrutores Mediadores.

Foram criadas possibilidades de experiências significativas de interesse de G.A. nas práticas de leitura e escrita em Braille, embora ainda haja inadequações na escrita, por estar apoiada em sua oralidade e pela ausência de estimulação precoce, sendo que o aluno foi apresentado a esse processo tardiamente, demonstrando desenvolvimento progressivo e satisfatório.

Pela organização de atividades do aluno G.A. registradas em portfólio, pode-se observar as aprendizagens significativas no âmbito cognitivo, afetivo e social, e proporcionam possibilidades de avaliação em seu desenvolvimento global, a fim de o profissional o encorajar ainda mais para o aprendizado e poder contribuir com pesquisas e observações de outros profissionais que estão ingressando no universo da surdocegueira.

## Referências

- ANDRADE-FIGUEIREDO, M. Z.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Comunicação em adultos surdoscegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo. *CoDAS*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 319-324, 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000400004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000400004&lang=pt) > Acesso em: 14 jun. 2018.
- ARAOZ, S. M. M.; COSTA, M.P. R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 14, n. 1, p. 21-34, apr. 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000100003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100003&lang=pt) > Acesso em: 14 jun.2018.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. *Conceituando a surdocegueira*. 2017. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira> > Acesso em: 14 jun. 2018.

- CAGLIARI L. C. Alfabetização e linguística. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995, p. 114 -146.
- CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião V, de agosto de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. *Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)*, 2007. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp> >. Acesso em: 11 jul. 2018.
- CÔCO, M.; HAN, S. W.; SALLUM, J. M. F. Terapia gênica em distrofias hereditárias de retina. *Arq. Bras. Oftalmol.*, São Paulo , v. 72, n. 4, p. 560-566, Aug. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/abo/v72n4/a26v72n4.pdf>> Acesso em: 22 jul.2018.
- COSTA, M. da P. R. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; MANZINI, E. J.. *Surdo, Cego e Surdocego Frente às Questões da Inclusão Escolar*. São Carlos: ABPEE, 2014. p. 115-132
- GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília , v. 19, n. 1, p. 43-60, Mar. 2013. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100004&lang=pt)> Acesso em: 14 jun. 2018.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Conceituando a surdocegueira*. 2017. Disponível :< <http://www.ibr.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira> > Acesso em 06 ago. 2018.
- MAIA, S. R.; ARAÓZ, M. M.; IKONOMIDIS, V. M. *Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. 198p.
- MAIA, S. R., et al. *Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Um guia para instrutores mediadores*. São Paulo: Grupo Brasil, 2008.
- MANZINI, E. J. 2005. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p.82-86

MILES, B. Alfabetização de pessoas surdocegas. Título Original: Alfabetización de las personas que son sordas y invidentes. DB-LINK – La Oficina Central de Información Nacional sobre los Niños que son Sordociegos. Janeiro/2000. Tradução: Miriam Xavier – Revisão: Shirley Rodrigues Maia/2007. Projeto Horizonte – Ahimsa/Programa Hilton/Perkins.

McLNNES, J.M. Deafblindness: a unique disability. In: McLNNES, John M. (Org.) *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canadá: University of Toronto Press Incorporated, 1999.

NASCIMENTO, F.A.A.C. *Educação infantil: saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação: surdocegueira – múltipla deficiência sensorial*. 4.ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf> > Acesso em: 15 jun. 2018.

NUNES, M. C. A. *Aprendizagem ativa na criança multideficiente com deficiência visual* - um guia para educadores. Monograph presented in Educational Leadership Program. Massachusetts: Perkins School for the Blind, 2000.

SEMEGUINI-SIQUEIRA, I. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação de professores. In: CATANI, D.; VICENTIN, P. *Formação e auto-formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-167.

SILVA, A.M.S.; LANUTI, J.E.O.E.; SEABRA JR., M.O. Tecnologia assistiva como meio facilitador para inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar: análise de um recurso pedagógico. *Colloquium Humanarum*, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez, p. 491-497, 2016. Disponível em: < <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/TECNOLOGIA%20ASSISTIVA%20COMO%20MEIO%20FACILITADOR%20PARA%20INCLUS%C3%83O%20DE%20PESSOAS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20AN%C3%81LISE%20DE%20UM%20RECURSO%20PEDAG%C3%93GICO.pdf> > Acesso em 15 jun.2018.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997.



## **A comunicação de uma criança acometida pela Síndrome de Patau**

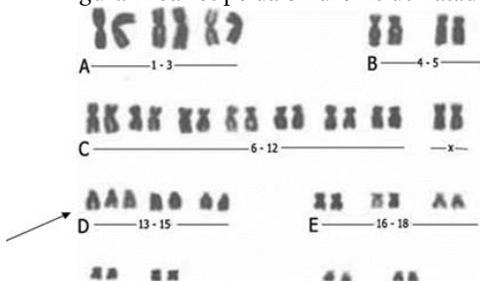
*Carolina Guerreiro Leme  
Carla Cristine Tes caro S. Lino  
Danielle S. Pinheiro Wellichan*

### **Introdução**

A Síndrome de Patau é uma trissomia do cromossomo 13 e tem origem no gameta feminino, ou seja, devido a não disjunção dos cromossomos durante a anáfase 1 da meiose.

O médico geneticista Klaus Patau foi o primeiro a descrever a doença, em 1960. Esta não é uma doença hereditária, mas um acidente genético, pela mulher maturar somente um ovócito, ao passo que o homem matura milhões de espermatozoides. Ao invés de um par de cromossomos, como é o normal, eles são três (do mesmo tipo), e a esta condição genética dá-se o nome de Trissomia (quando o cromossomo 13 do óvulo se une ao cromossomo 13 do espermatozoide e forma esse embrião) conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Cariótipo da Síndrome de Patau



Fonte: Leite (s.d.) não paginado

Há pesquisas que demonstram que a porcentagem entre 40% e 60% dos casos de Síndrome de Patau, “[...] se origina do fenômeno de não-disjunção, na maioria das vezes durante a segunda divisão meiótica da oogênese materna e se associa à idade da mãe” (ZEN et al, 2008, p. 297)

Durante a gestação, os fetos afetados não costumam se mexer muito e a quantidade de líquido amniótico pode ser excessiva ou insuficiente. Ao nascer, características físicas e fisiológicas se tornam peculiares como: más formações graves do sistema nervoso central, como a arrinencefalia (má formação no cérebro); baixo peso ao nascer; defeitos nos olhos ou ausência dos mesmos; deficiências auditivas; anormalidades no controle da respiração; fenda palatina e/ou lábio leporino; rins policísticos; má formação das mãos; deficiências cardíacas congênitas; deficiências urogenitais nos meninos, criptorquidia e nas meninas útero bicornado e ovários hipoplásticos; e polidactilia (condição de se ter mais do que cinco dedos nos pés e/ou nas mãos).

A maioria dos bebês com essa síndrome é do sexo feminino e apenas 2,5% dos que apresentam essa trissomia nascem vivos. A Síndrome de Patau é uma das principais causas de aborto espontâneo no primeiro trimestre de gravidez e, com testes recentes existentes no ano de 2018: invasivos (Amniocentese, Biópsia de Vilo Corial) e não invasivos (NACE ou NIPT), é possível

identificar os cromossomos afetados que permitem um diagnóstico preciso durante a gestação.

Para Rosa et al (2013) trata-se de uma

[...] condição relativamente frequente e recorrente, sendo considerada a terceira trissomia mais comum dos cromossomos autossômicos, ficando atrás apenas da síndrome de Down (trissomia do cromossomo 21) e da síndrome de Edwards (trissomia do cromossomo 18).

Esse diagnóstico não permitirá a cura, pois ela ainda não existe, entretanto, aos nascidos vivos, são permitidos tratamentos dos sintomas e intervenções cirúrgicas, com expectativa de vida muito baixa. A maioria dos bebês não resiste no primeiro mês de vida, mas há relatos de crianças com essa síndrome que tiveram vida até os dez anos de idade (PAZARBASI et al., 2008)

A Síndrome de Patau, cuja situação é muito peculiar por ocorrer um aparente crescimento, já que a criança pode atingir graus de desenvolvimento mesmo diante das malformações manifestadas, exige a afetividade nas relações e os cuidados precoces pós nascimento. Para amenizar esses momentos conflituosos, a busca da família por apoio psicológico é importante, para que a nova realidade seja compreendida e discutida, fortalecendo os laços nas relações entre pais e filhos.

A família de AC cujo relato foi descrito a seguir é um desses casos em que presença e afetividade marcam a superação de momentos difíceis, e que contribuem para a qualidade, mesmo que momentânea, de vida para a criança. Para os profissionais envolvidos, mais do que um desafio, AC é um caso de profundo aprendizado.

## **Estudo de caso**

AC nasceu no mês de janeiro do ano de 2016, com 39 semanas, uma menina, resultado de uma gestação tranquila, planejada e saudável.

Ao nascer AC chorou fraco, apresentou dificuldades respiratórias, hipoglicemia, hipotonia, polidactilia (anomalia do desenvolvimento caracterizada pela presença de maior número de dedos do que o normal), e muitas dobras na pele (sobra de pele), não implantação de uma parte do couro cabeludo, face sindrômica e microfalmia, (olhos patologicamente pequenos, malformados, possuindo uma capacidade visual bem comprometida). Foi levada imediatamente para Unidade de Cuidado Intensivos (UCI), onde ficou internada por 25 dias.

Figura 2 e 3: AC na incubadora e no quarto do hospital



Fonte: Fotos cedidas pela família

Durante o período de internação, AC foi submetida a vários exames, como ressonância magnética de crânio, ultrassom de fontanela, ultrassom de abdômen, avaliação com oftalmologista, avaliação de cardiologista e cariótipo, na tentativa de se chegar a um diagnóstico. Após a alta hospitalar, a família iniciou, por orientação da Neuropediatra e Geneticista, as investigações para diagnosticar e tratar as possíveis causas apresentadas por AC. Em meio a exames laboratoriais e o resultado do cariótipo, em fevereiro de 2018 se obteve o diagnóstico da Síndrome de Patau, (um cromossomo 13 a mais) cuja confirmação pelo geneticista chegou em março do mesmo ano.

Por consequência da Síndrome de Patau, AC não enxerga, não escuta, apresenta má formação cerebral e rins policísticos.

Figura 4: AC no quarto do hospital



Fonte: Foto cedida pela família

Após o diagnóstico médico, o objetivo da família passou a ser a qualidade de vida e a autonomia da filha. A mãe passou a ler e pesquisar em artigos científicos informações sobre a síndrome para adquirir mais conhecimentos sobre o que iriam enfrentar com AC, e passou a receber apoio de outras famílias, pesquisando na internet, casos na mesma situação.

Buscaram outros médicos das mesmas áreas, do período de internação, para ouvirem uma segunda opinião de outros profissionais, e AC passou a receber atendimento clínico e fisioterapêutico desde os quatro meses de vida, de um programa chamado **Rede Mãe Paranaense**, e a mãe, a receber atendimento psicológico.

A **Rede Mãe Paranaense** propõe a organização da atenção materno-infantil nas ações do pré-natal e puerpério e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças, em especial no seu primeiro ano de vida. É um conjunto de ações que envolvem a captação precoce da gestante, o seu acompanhamento no pré-natal, com no mínimo sete consultas, a realização de 17 exames, a classificação de risco das gestantes e das crianças, a garantia de ambulatório especializado para as gestantes e crianças de risco, a garantia do parto por meio de um sistema de vinculação ao hospital conforme o risco gestacional (SECRETARIA DA SAÚDE, 2018, não paginado).

Essa Rede é um programa implantado pelo Governo do Estado do Paraná que permite acolhimento e maior conforto para as famílias, ampliando as ações na área da saúde, tendo como público-alvo as mulheres em idade fértil.

AC também é atendida no Centro de Atendimento Educacional Especializado em Surdocegueira, nas dependências de um Colégio Estadual, localizado em uma cidade no interior do estado do Paraná, onde recebe estimulação visual, auditiva, e uma metodologia específica para pessoas que nascem com perdas visuais e auditivas de forma concomitante.

A metodologia utilizada com bebês com surdocegueira congênita, objetiva conectar a criança severamente comprometida sensorialmente com o mundo que a cerca, pelos movimentos corporais do outro, pelo toque, principalmente pelo movimento chamado *co-ativo*, ou *mão sobre mão*, e estimulando sentidos não lesados, criada pelo médico Holandês *Jan Van Dijk* (PAZARBASI et al., 2008).

O professor Instrutor Mediador ao segurar na mão da criança, indica o início da atividade, apresentando a palavra ao mesmo tempo. Esta ação, da mão da criança sobre a mão do profissional, estabelecerá um contato maior, em um primeiro momento, e permitirá, em um segundo momento, a mão do educador sobre a mão da criança, realizando-se o movimento co-ativo “[...] em que os gestos naturais surgem a partir das experiências com as qualidades motoras dos objetos, sendo constituídos por movimentos das mãos quase iguais aos objetos da ação. (VAN DIJK, 1968).

A necessidade de abordagens funcionais e co-ativas (figura 5) como os toques corporais e mão sob mão no atendimento à criança com surdocegueira, permitem experiências motoras a serem realizadas pela criança com o mediador, por meio do movimento co-ativo que constituem fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem.

Figura 5: Fase Co-ativa: mão sob mão explorando o objeto



Fonte: Acervo da Professora Especialista

Dentro do Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira, as atividades realizadas objetivam incentivar a conexão da criança com o mundo que a cerca, por meio de movimentos corporais, cinestesia do corpo, toques, objetos e pistas de referência e antecipação, bem como uma rotina estabelecida que oportunize apoio emocional e segurança à criança.

### **Abordagem de Van Jan Dijk**

Nas diversas teorias que discursam sobre a temática da surdocegueira, uma abordagem ganha notoriedade: a abordagem de Van Jan Dijk (1968), pesquisador que estudou crianças com a síndrome da rubéola congênita e com carência comunicativa severa e estabeleceu seis fases no desenvolvimento da linguagem simbólica das crianças com surdocegueira: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gesto natural com toque e movimento do corpo que juntas constituem-se em uma dinâmica que incorpora estímulos sociais sequenciais ou acumulativos.

Para Cader-Nascimento e Costa (2003, p. 135)

A abordagem co-ativa de van Dijk (1968) apresenta procedimentos que podem possibilitar condições adequadas ao desenvolvimento da comunicação em surdocegos pré-linguísticos. Esta abordagem parte do princípio que as atividades propostas precisam ser realizadas em conjunto com a criança, através do movimento de mão sobre mão. Para isto é fundamental o envolvimento afetivo dos participantes. A relação afetiva promoverá um ambiente no qual a criança sentir-se-á com uma margem de segurança para poder participar das atividades.

A nutrição é a primeira fase da abordagem co-ativa, cujo objetivo é fazer com que a criança permita e aceite um mediador, cooperando com as atividades pedagógicas propostas por ele. Segundo Writer (1987), por nutrição se entende o desenvolvimento de um vínculo social acolhedor entre a criança e outra pessoa.

A relação estabelecida durante a fase da nutrição precisa ser de cumplicidade, apego, amor e afeto e, conseqüentemente, de confiança entre as pessoas diretamente envolvidas no processo educacional.

Figura 6 – Fase Nutrição – abordagem Co-ativa de Van Dijk



Fonte: Acervo da Professora Especialista

Na fase da ressonância, acontece um diálogo a partir da função corporal, com movimento corpo a corpo, assim, é realizada uma leitura pedagógica desse conceito, que consiste na interação

de pessoas que agem, se comunicam, se movimentam na mesma sintonia; em um dado momento, a ação de cada uma irá se unir à da outra, tornando-a complementar e única.

Durante a ressonância estabelece-se um vínculo corporal entre o mediador e a criança; é um momento em que o mediador passa a fazer parte do universo da criança. A ação corporal permite estabelecer um diálogo por meio do movimento, o qual permitirá ao mediador introduzir sinais indicativos do início e do término do movimento, ampliando-o e sistematizando-o.

O movimento co-ativo ou mão sobre mão é a terceira fase da abordagem desenvolvida por Van Dijk (1968) e caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o mediador e a criança, utilizando um espaço mais amplo.

O objetivo dessa atividade é incrementar os recursos de comunicação e ampliar a ação motora da criança no espaço, provocando o desenvolvimento da habilidade de antecipação dos acontecimentos em determinada área.

Na Referência não representativa, estabelece-se uma relação entre o objeto e seu contexto concreto, utilizando-se de um objeto de referência, o qual inicialmente não terá significado para a criança; no entanto, precisa ser introduzido antes da realização de qualquer atividade. Neste processo, o toque será o elemento principal e, nesta etapa do trabalho, o objetivo é orientar a percepção da criança para relação entre objeto e uma atividade, sendo o objeto indicativo da atividade.

A imitação é considerada a continuação do movimento co-ativo, com a recriação dos movimentos simbólicos assimilados, no entanto é mais rica, pois a criança começa a recriar os elementos simbólicos assimilados, a fim de conseguir a satisfação de suas necessidades.

A distinção principal entre imitação e movimento coativo é que, na imitação, a criança reordena de forma criativa, após a demonstração do mediador.

A conquista do controle voluntário dos movimentos acontece pelo gesto natural, que representam objetos, atividades, objeto pessoal, para encorajar a criança a usar gestos consistentes em reação às perguntas do adulto, (Ex: comer é sinalizado levar a mão à boca).

A esperança é que a criança seja capaz de iniciar gestos por sua própria conta. Embora estes gestos sejam muito concretos, é a primeira tentativa de falar a respeito de algo que está ausente.

Figura 7: Integração Sensorial: estímulo com talco e pincel



Fonte: Acervo da Professora Especialista

A partir dessa abordagem estipulada por Van Dijk, o mediador pode trabalhar sistemas comunicativos alternativos que proporcionem o desenvolvimento da criança com surdocegueira.

Van Dijk (1968) defende que a compreensão da criança com surdocegueira apresenta por base, a ação motora e a manipulação de objetos. Seus estudos corroboram com o estágio sensório-motor defendido por Piaget (1982), na medida em que este destaca a importância da interação sensório-motora e da manipulação dos objetos vinculados à ação para o desenvolvimento das representações simbólicas.

Conforme descreve Cader-Nascimento e Costa (2006) a teoria de Van Dijk é considerada a base teórica na estimulação da aprendizagem por sistemas alternativos de comunicação para crianças surdocegas, considerando suas particularidades sociais e cognitivas, viabilizando condições específicas que promovam o desenvolvimento entre a criança e o ambiente, rompendo a barreira da deficiência. Nesse contexto, a importância da família que deverá aplicar esta metodologia também em casa, para o trabalho conjunto de desenvolvimento sensorial da criança.

A estimulação precoce representa, simultaneamente, um recurso e uma ferramenta para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, caracterizado por ações incentivadoras que objetivam proporcionar às crianças, ainda nos primeiros anos de vida, experiências significativas para o desenvolvimento no processo de evolução dentro das condições de cada criança, por meio da ludicidade e por meio de atividades que envolvam habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas (BRASIL, 1995; BOUSANELLO 1998; BONAMIGO, 2001)

A família acompanha todos os atendimentos e aprendem sobre a abordagem co-ativa com o professor Instrutor Mediador, e a importância de se estabelecer objetos que antecipem todas as atividades do dia a dia da criança. Aprendem que cada membro da família, bem como cada terapeuta, deverá ter uma pista de referência que os identifique, e para cada ação dentro da rotina da criança um objeto que faça referência ao que acontecerá.

Pela abordagem de Van Dijk, o profissional educador pode utilizar sistemas comunicativos alternativos que auxiliem no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, e, nesse processo, a participação da família é aliada ao trabalho do CAE-Surdocegueira.

AC foi acompanhada pela mãe e pela tia materna no primeiro dia de atendimento no CAE-Surdocegueira. Mãe e tia encontravam-se em alto nível de estresse e ansiosas em pensar como ensinariam um bebê que não ouve e não enxerga.

O primeiro passo foi o acolhimento da família realizado pela professora do Centro de Atendimento, e das palavras ministradas: “Acalmem-se eu ajudarei vocês.”; “Ensinarei vocês a conectar AC ao mundo que a cerca. Existe método e técnicas para isso. Vamos estar juntas!”.

Após o acolhimento da família e da aluna e avaliação realizada pela professora especialista, iniciou-se os atendimentos no CAE-Surdocegueira onde foi utilizada a abordagem de Van Dijk. De acordo com Brasil (2006):

A abordagem coativa tem como base os estudos de Van Dijk (1989). Autores como Jurgens (1977), MacFarland (1995), Fernandez (1997), Petersen & Santos (2000), entre outros, apontam a constatação de Van Dijk de que as experiências motoras realizadas pela criança, em conjunto com o professor, por meio do movimento coativo constituem o fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Elas fornecem à criança surdocega melhor qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos. Nesse processo, a função do professor é proporcionar pontos de referência que permitam à criança organizar seu mundo, estimulando-a e motivando-a a se comunicar e se relacionar com o mundo a sua volta (NASCIMENTO, 2006, p.17).

A família sempre muito responsável, participativa e ativa no processo de desenvolvimento de AC, e davam continuidade ao processo trabalhado no CAE-Surdocegueira em casa, seguindo as orientações da professora especialista. Tudo o que aprendiam, reproduziam em casa durante as atividades de estimulação. Mãe e tia materna são um exemplo a serem seguidos por outras famílias, pois o resultado de AC é fruto de muita dedicação, cuidado e estímulos precisos objetivando a interação e participação de AC com o mundo.

Esses estímulos contribuem para o desenvolvimento da percepção conforme descrito por Sousa e Pagliuca (1998, p. 195) “[...] está relacionado à maturidade do Sistema Nervoso Central e

desenvoltura dos sentidos e é através destes que se faz o contato com o meio para que haja uma apreensão e aprendizado do mesmo.”

Figuras 8 e 9: Estímulo da percepção visual residual



Fonte: Acervo da professora especialista

Na estimulação com luzes, AC tenta pegar o objeto com as mãos (figuras 8 e 9). Somente a partir deste trabalho realizado é que foi possível compreender que AC percebe fonte luminosa. Por meio dos estímulos AC atualmente segue luzes, mantém atenção fugaz no foco luminoso e segue objetos iluminados.

Figura10: Estimulação Visual



Fonte: Acervo da professora especialista

Na estimulação visual com objeto pedagógico, AC explora as características com as mãos. Nesta foto fica ilustrado o poder da primeira fase desenvolvida por Van Dijk (nutrição) que envolve o vínculo emocional, onde a criança com surdocegueira congênita aceita um mediador (figura 10). O toque e o aconchego dos corpos compõem muito bem esta fase.

Em outubro de 2016 a mãe e a tia materna de AC foram para uma cidade no interior do estado de São Paulo para exames e verificações sobre a possibilidade do Implante Coclear para a AC, em um hospital especializado. AC foi submetida a vários exames, durante uma semana: *Brainstem Evoked Response Audiometry (BERA)* também conhecido como *Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico (PEATE)*, que objetiva examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com base neste exame, foi possível determinar se existia ou não perda auditiva e, caso houvesse, se estava relacionada com lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico.

Após a realização de uma Ressonância e Reconstrução 3D realizada no início do mês de janeiro de 2017, no mês de maio do mesmo ano, AC acompanhada de sua mãe e o pai, retornaram ao hospital especializado para ser submetida a novas avaliações

audiológicas pelo médico Otorrinolaringologista. Após avaliação do caso com a equipe médica, chegaram à conclusão de que o risco seria grande e não seria possível o Implante Coclear, por não compreender a fala ouvida, trazer pequenos benefícios ou até vir a óbito.

Embora AC tenha comprovadamente cóclea e nervo auditivo, os mesmos são menores e ainda existe a má formação do corpo caloso, a Agenesia, que pode estar relacionada a agentes infecciosos, químicos, de radiação, hormônios maternos, deficiência nutricional, hipóxia, fatores genéticos e cromossomais e estima-se que em cada um de 1000 nascidos vivos, 2,3% é a prevalência de bebês que apresentam agenesia na América do Norte e desconhecida em países latinos (UTSUNOMIYA, et al, 1997)

O corpo caloso transmite informações entre os hemisférios cerebrais, por um único trato de integrações, e é necessário para a correta interpretação de informações visuais, auditivas, motoras e somatossensoriais, além de informações mentais, cognitivas e sociais.

Déficits de linguagem, coordenação bilateral e de controle manual, não reconhecimento de um lado do corpo (o que chamamos de heminegligência), e dificuldades de reconhecimento de objetos visuais podem advir de lesões desta estrutura e de atraso do desenvolvimento motor, são fatores que levam à necessidade da promoção de reabilitação da criança, visando à capacidade funcional e da estimulação do desenvolvimento motor da mesma (PACHECO et al., 2014).

A equipe médica relatou que a estrutura da cóclea e do nervo auditivo são menores, mesmo que o implante desse certo a AC não teria compreensão do que ela estaria ouvindo. Por isso o implante seria inviável, pois não teria êxito, nem para que a criança conseguisse falar ou compreender os sons a sua volta.

No final de janeiro de 2018, a equipe médica entrou em contato com a família, informando que realizariam o Implante Coclear na AC. A cirurgia foi realizada no dia início do mês de

março de 2018 no hospital especializado, e o procedimento foi considerado um sucesso, porém, AC foi contaminada pelo vírus da meningite e hospitalizada, tendo de se afastar dos atendimentos pedagógicos e clínicos por 60 dias.

Ao se restabelecer e com a melhora de condição clínica, AC voltou aos atendimentos clínicos e pedagógicos. No dia mês de abril de 2018 foi realizado a ativação do Implante Coclear no hospital especializado no interior de São Paulo.

Até o presente momento foram poucos atendimentos realizados no CAE-Surdocegueira, após a ativação do Implante Coclear com continuidade das atividades que envolvem a abordagem co-ativa de Van Dijk, movimento do corpo, antecipação, rotina, estimulação visual e auditiva por meio de bandinha rítmica (chocalhos e guizos).

AC foi encaminhada para atendimento de fonoaudiologia especializada em Implante Coclear para acompanhamento da cirurgia e estimulação auditiva. Sobre o desenvolvimento da linguagem, é preciso continuar acompanhando a criança e observar a sua capacidade para processar os sinais sonoros durante as atividades de estimulação e informações linguísticas.

## **Considerações Finais**

A Síndrome de Patau é rara e considerada pela literatura como incompatível com a vida, entretanto, ao chegar no CAE-Surdocegueira, nos unimos a outros profissionais especializados a fim de elaborarmos um plano de atendimento à AC e nos embasamos nas pesquisas de Van Dijk para fundamentar os nossos atendimentos.

A metodologia co-ativa de Jan van Dijk nos dá sustentação teórica para o trabalho com crianças com surdocegueira congênita, pois, nenhuma outra metodologia é tão eficaz e conecta a criança com o mundo que a cerca e oportuniza com clareza o início de uma comunicação efetiva.

Vimos a importância de relatarmos esse estudo de caso, pois a literatura é escassa e profissionais da área da educação especial podem necessitar de experiências concretas sobre o desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Patau. A descrição das datas ao longo do texto se fez necessário para relatar os momentos vivenciados e a representatividade que cada conquista trouxe para AC, sua família e para os profissionais envolvidos.

AC apresenta um bom desenvolvimento físico e tem atendido às expectativas de nosso trabalho de estimulação motora, embora, em alguns momentos, apresente sono profundo por muitas horas seguidas, mesmo durante o dia, o que nos impossibilita de trabalharmos essa estimulação nesse dia.

A família é a grande aliada desse processo, pois as atividades devem dar continuidade em casa, de acordo com as orientações da professora especialista, em um vínculo participativo e ativo com a finalidade do desenvolvimento satisfatório de AC. A superação em terem saído do luto para luta foi muito rápida, pois sabiam que não podiam perder tempo. Cada minuto despendido no desenvolvimento de AC seria uma perda imensurável e ela necessitava ser atendida em suas especificidades por meio de competência técnica através de profissionais aptos e comprometidos e uma família amorosa.

Embora a família tenha se deparado com muitas dificuldades, inclusive quanto à autorização da cirurgia para o Implante Coclear, tratar a Síndrome de Patau como uma simples situação oposta à vida, é o mesmo que não ter nenhuma esperança e abandonar todas as possibilidades de condições de vida a um ser humano.

## **Referências:**

BOLSANELLO, M. A. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em Estimulação Precoce*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

- BONAMIGO, E. M. R. et al. *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos*. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- BRASIL. Secretaria Educação Especial. Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce: *o portador de necessidades especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; DA COSTA, M. P. R. A prática educacional com crianças surdocegas. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 134-146, dez. 2003. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a07.pdf> > Acesso em: 20 set 2018.
- LEITE, L. Síndrome de Patau ou trissomia 13. *Portal Ghente*, [s.d.]. Disponível em: < <http://www.ghente.org/ciencia/genetica/trissomia13.htm> > Acesso em: 24 set. 2018.
- MONTANDON, C. et al. Disgenesia do corpo caloso e más-formações associadas: achados de tomografia computadorizada e ressonância magnética. *Radiol Bras*, São Paulo, v. 36, n. 5, p. 311-316, Oct. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-39842003000500011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-39842003000500011) > Acesso em: 19 set. 2018.
- NASCIMENTO, F.A.A.C.E. *Educação infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2892> > Acesso em: 07 set. 2018.
- PACHECO, S. C. da S. et al. Intervenção neurofuncional pediátrica em agenesia do corpo caloso: relato de caso. *Revista Paulista de Pediatria*, v.32, n.3, p. 252-256, 2014.
- PAZARBASI, A. et al. Prenatal Diagnosis of Translocation 13;13 Patau Syndrome: Clinical Features of two cases. *Balkan Journal of Medical Genetics*, v. 11, n.1, p. 69-73, nov. 2008. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/236210795\\_Prenatal\\_Diagnosis\\_of\\_Translocation\\_1313\\_Patau\\_Syndrome\\_Clinical\\_Features\\_of\\_Two\\_Cases](https://www.researchgate.net/publication/236210795_Prenatal_Diagnosis_of_Translocation_1313_Patau_Syndrome_Clinical_Features_of_Two_Cases) > Acesso em: 20 set. 2018.

PARANA. Secretaria da Saúde. *Rede mãe paranaense*. Disponível em: < <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2892> > Acesso em 07 set. 2018.

PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência da Criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

ROSA, R. F. M.; Achados gestacionais, perinatais e familiares de pacientes com síndrome de Patau. *Rev. Paul Pediatr* , v.31, n. 4, p.459-465, 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.br/pdf/rpp/v31n4/pt\\_0103-0582-rpp-31-04-00459.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rpp/v31n4/pt_0103-0582-rpp-31-04-00459.pdf) > Acesso em: 07 set. 2018.

SOUSA, K.M.; PAGLIUCA, L.M.F. Estimulação visual para recém-nascidos prematuros: intervenção de enfermagem. *R. Bras. Enferm.* Brasília, v. 51, n.2, p. 189-206, abr./jun.,1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v51n2/v51n2a02.pdf> > Acesso em 20 set. 2018.

UTSUNOMIYA, H. et al Dysgenesis of the corpus callosum and associated telencephalic anomalies: MRI. *Neuroradiology*, n.39, p. 302-10, 1997. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007/s002340050414> > Acesso em: 20 set. 2018.

VAN DIJK, J. Movement and communication with rubella children. Tradução de Dalva Rosa. Madrid: Once. *In: CONFERÊNCIA NA REUNIÃO GERAL ANUAL DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE CEGOS DA ESPANHA*. 1968, São Paulo, Ahimsa. Anais... São Paulo, 1968.

ZEN, P.R.G. et al. Apresentações clínicas não usuais de pacientes portadores de síndrome de Patau e Edwards: um desafio diagnóstico? *Rev. paul. Pediatr.*, v. 26, n. 3, p. 295-299, 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822008000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822008000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) > Acesso em: 07 set. 2018.

WRITER, J.A. A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. *In: GOETZ, L et al. Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Tradução de Antônio Ballesteros Jaraiz. Baltimore: Paul H. Brookes, 1987. p. 191-223.



## **A produção de dissertações e teses: sobre o ensino de música para alunos com necessidades especiais**

*Renan Marcel Moreira Martinez*

*Christina de Rezende Rubim*

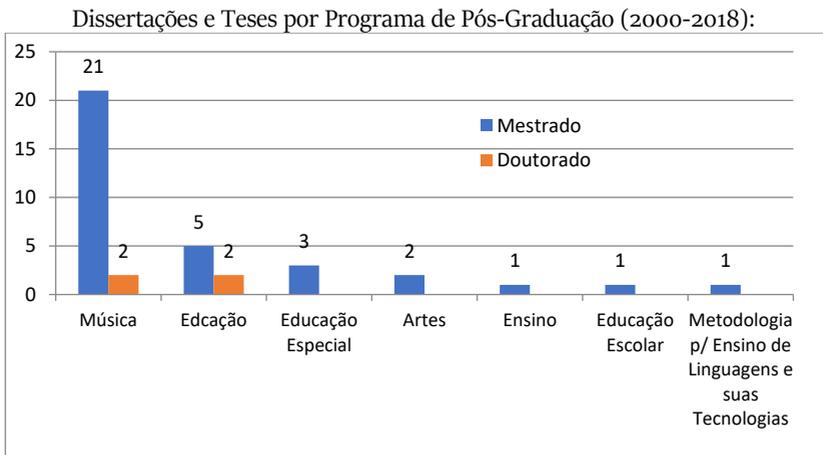
*Angelo Antonio Puzipe Papim*

### **Introdução**

Apresentamos neste artigo um panorama das pesquisas de educação musical aplicada à educação especial produzidas nos Programas de Pós-Graduações (PPG) das Instituições de Ensino Superior (IES) no país, no sentido de contribuir com a compreensão da produção acadêmica sobre a inclusão social de indivíduos com algum tipo de necessidade especial, tanto física quanto intelectual. No atual momento político em que vivemos – diminuição de verbas para a inclusão e a proposta do novo governo em separar em classes de aula distintas para alunos com necessidades especiais –, contextualizar o que acontece nas pós-graduações universitárias, espaços privilegiados de produção de conhecimento, é fator fundamental para a construção de políticas públicas e o futuro do país.

Nesse sentido, o artigo busca compreender algumas dimensões da realidade que estão entrelaçadas por meio da produção acadêmica, aqui entendidas como as dissertações de mestrado e teses de doutorado no período de 2000 até 2018 nos Programas de Pós-Graduações em Educação, Música, Educação

Especial (Educação do Indivíduo Especial), Artes, Ensino, Educação Escolar e Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.



O objetivo não é apresentar um estudo intensivo e exaustivo sobre o tema, mas um panorama circunscrito a alguns itens como nível de formação (mestrado e doutorado), instituições públicas e privadas onde são produzidas, docentes orientadores, distribuições da produção nas regiões geográficas brasileiras etc.

Portanto, busca-se compreender a construção de um campo (BOURDIEU, 1983) de estudo acadêmico sobre a educação musical para pessoas com algum tipo de necessidade especial, um campo cultural, artístico e intelectual que nesse país tem sido relegado à marginalidade.

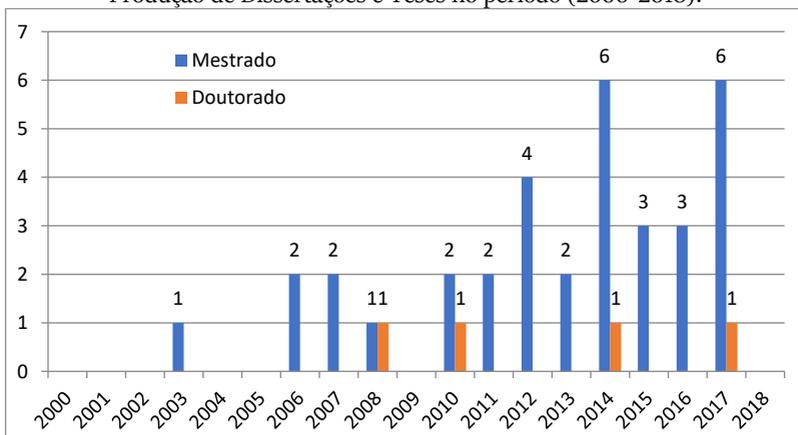
Em Pierre Bourdieu encontramos a inspiração para a análise do panorama proposto, com o conceito de campo e também a educação musical como instrumento para o desenvolvimento de habilidades/capacidades dos alunos com necessidades especiais para uma vida social mais plena e enajada no seu cotidiano.

Utilizaremos, portanto, o conceito de campo segundo o autor, para designar as pesquisas realizadas sobre o ensino de música para alunos com necessidades especiais:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especialmente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

Nessa construção foi usado o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se dos seguintes descritores: ensino de música *AND* deficiência; métodos de ensino. Selecionamos o período entre 2000 e 2018 tendo-se um resultado de 146 pesquisas acadêmicas. Escolheu-se, então, não usar nenhuma ferramenta de refinamento, optando pela classificação a partir dos títulos e posteriormente pela leitura dos resumos das dissertações e teses que atendessem os requisitos de ensino de música para pessoas com algum tipo de deficiência, totalizando quatro teses de doutorado e trinta e quatro dissertações de mestrado.

Produção de Dissertações e Teses no período (2000-2018):



A formação em programas de pós-graduações é fruto do Acordo MEC-USAID<sup>1</sup> criado pelo governo militar em 1968, de forma sistemática e contínua. Antes desse período somente era possível fazer um doutorado, eventualmente, se aceito por um professor doutor em poucas instituições do país, quase que exclusivamente na Universidade de São Paulo (USP).

Entendemos o mestrado como um nível de ensino quando o principal objetivo do candidato é a sua formação como pesquisador em um determinado campo do conhecimento acadêmico, ou seja, o foco é o aprendizado do candidato na construção da pesquisa. No doutorado, entretanto, além de uma formação continuada, o que para o pesquisador é fundamental, este também deve contribuir com um pensamento original e criativo para o seu campo de conhecimento. Portanto, dissertações e teses, são produtos de etapas bem definidas de formação de acadêmicos pesquisadores que são orientados por intelectuais reconhecidos por seus respectivos campos científicos e, assim, possuidores de um capital cultural<sup>2</sup> (BOURDIEU, 1983) legitimado por seus pares. O conjunto dessa interação, dissertações e teses, é o produto desse período de formação que transforma seus candidatos em especialistas legitimados cientificamente, fazendo parte assim, de iniciados em determinados conhecimentos acadêmicos e saberes legitimados como verdades na modernidade e capazes de contribuir na construção de conhecimento e políticas públicas.

A educação especial busca incluir na sociedade aqueles que são considerados pela antropologia os “outros” mais próximos. Diferentemente de sociedades tribais, culturalmente e geograficamente distantes da sociedade ocidental do pesquisador, a

---

<sup>1</sup> Comissão mista formada por profissionais dos Estados Unidos e Brasil com o objetivo de formular uma proposta de reforma para o ensino brasileiro. Na mesma época, acordos parecidos foram firmados no México, Colômbia e outros países latino-americanos (SCHWARTZMAN, 1979).

<sup>2</sup> Segundo o autor, títulos, acesso a livros, publicações, informação etc.

pessoa portadora de necessidades especiais é o estranho mais próximo, poderíamos dizer assim. Por meio da educação formal, busca-se socializar essas pessoas para que possam se movimentar adequadamente na sociedade a qual pertencem, tornando-as, dentro do possível, capazes de usufruir de suas *benesses*, conseguindo assim certa independência, de acordo com as possibilidades do que ela precisa e pode adquirir, e de acordo com o que a educação formal de instituições de diferentes países podem oferecer.

A arte é considerada uma atividade humana estética e criativa. A música, uma arte sonora é capaz de sensibilizar a todos, e especialmente aqueles que possuem algum tipo de dificuldade em socializar, afirmam os especialistas. Esta arte, que trabalha com tempos de sons e tempos de silêncios, pode vir a ser uma forma de interagir com o outro, socializando-o. É também uma forma de comunicação, sensibilizando possíveis dificuldades e alterações sociais, em praticamente todas as interações humanas. Por quê? Uma confluência de ritmo, harmonia e melodia que produzem prazer em todos os envolvidos, aflorando emoções, sensibilizando as percepções e intuições. É a parte do intelecto que acessa as emoções e não exclusivamente a razão, que na modernidade é supervalorizada. Consequentemente é arte e cultura que compartilhamos, possuindo uma determinada história na construção da sociedade ocidental. Uma ferramenta, defendem os educadores e especialistas, por meio da qual é possível fazer as pessoas portadoras de necessidades especiais, socializar-se, conscientizando-as muitas vezes, a participar de um modo prazeroso das atividades sociais do seu entorno.

É com o instrumental da antropologia, suas teorias e práticas consagradas e a partir de sua história e seus clássicos, que apresentaremos os produtos mais concretos – dissertações e teses – daqueles que buscam compreender a contribuição da música na educação da pessoa portadora de necessidades especiais: os aprendizes de pesquisadores.

[...] o antropólogo não só vive como qualquer contemporâneo a possibilidade da experiência do “estranhamento”, mas é para isto treinado e preparado, embora este processo de socialização nem sempre esteja claro para os que dele participam, quer como discípulos quer como mestres. Ao ter acesso à já mencionada “bibliografia clássica”, ao tomar conhecimento da etnografia de culturas as mais diversificadas, o estudante vai, aos poucos, acumulando um potencial de estranhamento em relação às suas próprias vivências. (VELHO, 1980, p. 19).

E, apesar da disciplina trabalhar essencialmente com a pesquisa qualitativa, também se reconhece que os números, as tabelas e os gráficos apresentam um panorama quantificável da realidade que são ferramentas fundamentais para a compreensão da realidade, fornecendo pistas e indícios de perspectivas, muitas vezes, não pensadas ou inimagináveis. A sociedade e os indivíduos, bem como o todo e as partes, as árvores e a floresta são indissolúveis e incompreensíveis isoladamente (ELIAS, 1994).

No Brasil, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem 45.606.048 de brasileiros, correspondendo a 23,9% da população, que declaram explicitamente ter pelo menos um tipo de necessidade especial, sendo 18,60% visual, 5,10% auditiva, 7% motora e 1,40% mental ou intelectual (BRASIL, 2012, p. 6).

A deficiência engloba uma manifestação corporal ou a perda de alguma função do corpo, ou seja, é uma alteração fisiológica no organismo do indivíduo e pode dividir-se, segundo Dischinger (2004), em quatro grupos. As deficiências sensoriais, que englobam aquelas onde há perdas significativas na capacidade dos sistemas de percepção, podendo ocorrer nos diferentes sistemas perceptivos: háptico (quando há perda significativa do tato), orientação (diminuição da capacidade de se localizar no espaço), palato-olfativo (relacionada a diminuição da capacidade sensitiva quanto a sabores e odores, respectivamente), visual (diminuição ou perda da visão) e auditivo (diminuição ou perda da audição). As deficiências cognitivas que podem afetar as

atividades mentais, podendo causar dificuldades na compreensão das informações recebidas, comprometendo os processos de aprendizado, comunicação linguística e interpessoal. As deficiências físico-motoras, alteram a capacidade de realização de atividades que exijam força física, coordenação motora, precisão de movimentos e deslocamento de um indivíduo. As deficiências múltiplas, que são as que associam mais de um tipo de deficiência. (SILVA, 2015, p. 15)

Podemos compreender a inserção da música na educação em geral a partir de alguns fatos significativos acontecidos no país durante os seus mais de quinhentos anos de existência.

Com a chegada dos europeus, vieram também os jesuítas em 1549 que trouxeram o seu canto gregoriano<sup>3</sup>, conveniente a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa para à catequização dos indígenas.

O sociólogo Waldenyr Caldas (2010) afirma que o primeiro hibridismo musical da nossa história, deu-se com a fusão do *cateretê*<sup>4</sup>, classificado pelo autor como o mais primitivo dos nossos sons, com o *canto gregoriano* dos jesuítas. No entanto, Caldas (2010) salienta que a fusão não se deu por obra do acaso:

Os jesuítas tinham o deliberado objetivo político de “catequizar” o índio brasileiro. A consequência, como sabemos, seria o início de um verdadeiro assassinato cultural. A música tornar-se-ia, naquele momento, um eficiente instrumento político e ideológico a serviço da política colonialista portuguesa. (p. 10)

Os primeiros registros acerca da obrigatoriedade do ensino musical, no entanto, datam, de acordo com Santos (2011), somente do ano de 1854 com o Decreto Nº 1.331. O texto original menciona a música como estrutura básica do currículo primário e secundário. O seu texto afirma:

---

<sup>3</sup> Ou cantochão: trabalha apenas com uma melodia, gênero vocal monofônico acompanhado apenas pela repetição da voz principal e com ritmo livre e desenvolvido pela Igreja Católica Romana.

<sup>4</sup> Tipo de música e dança de origem indígena do grupo tupi-guarani (CALDAS, 2010, p.9).

Capítulo III – *Das escolas públicas; suas condições e regimen*

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas comprehende: [...]A geometria elemental, agrimensura, desenho linear, **noções de música e exercicios de canto**, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

Capítulo único - *Da Instrucção publica secundaria*

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, **música** e dansa. (BRASIL, 1854, grifos nossos).

Subsequentemente, no ano de 1890, já durante a Primeira República, o ensino da música passou a ser obrigatório por meio do Decreto Nº 981, o que ficou conhecido como a Reforma Benjamin Constant, que aprovou o *Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Distrito Federal* (BRASIL, 1890).

De acordo com Vianna Filho (2016), a reforma Benjamin Constant incluiu em suas propostas, “[...] a formação especifica como base norteadora para que os educadores musicais pudessem articular os conhecimentos relativos à área.” (p. 36). No entanto, é importante ressaltar que dada à influência europeia dos governantes republicanos,

[...] à época, a base da educação musical escolar estava fundamentada nas concepções tradicionais de ensinar música, identificada nos conservatórios. Nesse ínterim, podemos verificar, também, que havia a tradição de “repudiar” as manifestações da nossa cultura e constatar que o ensino de música era influenciado pelos padrões da cultura europeia. (VIANNA FILHO, 2016, p. 36)

Após a revolução de trinta, segundo Noronha (2009), o interventor paulista João Alberto de Lima Barros convidou o maestro e compositor Heitor Villa-Lobos para discutir seus planos sobre a educação musical.

Na concepção de Villa-Lobos, um dos artistas mais atuantes da Semana de Arte Moderna de 1922, era necessário romper com os padrões estéticos europeus e exaltar a cultura brasileira, tornando-a protagonista também no âmbito da educação. Nesse contexto, o canto orfeônico contribuiria para que houvesse uma “elevação” da cultura dos brasileiros, educando o povo e exaltando a pátria. (VIANNA FILHO, 2016, p. 37)

Diante da exigência de Villa-Lobos, era necessário criar um centro de formação que capacitasse os professores para cumprir o seu rígido programa. Foi criado, então, no governo de Getúlio Vargas em 1932, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), sendo Villa-Lobos o seu dirigente máximo. Em 1933, para que se cumprisse as determinações legais, foram iniciados na SEMA, os Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, planejados em quatro tipos: Curso de Declamação Rítmica, Curso de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico, Curso de Especializado de Música e Canto Orfeônico, e, por fim, Curso de Prática Orfeônica. Sobre eles, Parada (2008) afirma:

Os dois primeiros cursos funcionaram entre 1933 e 1936 e também em 1939, destinavam-se a dar aos professores das escolas primárias o preparo para a iniciação do ensino musical às turmas da 1º, 2º e 3º séries, ministrando-lhes os “princípios da disciplina do treino da voz (falada e entoada), necessários ao ensino”<sup>8</sup>. O terceiro curso, destinado à formação de professores especializados, tinha por objetivo estudar a evolução dos fenômenos musicais nos seus aspectos técnico, social e artístico, visando uma aplicação direta ao ensino do canto orfeônico. O seu programa, além das disciplinas de caráter propriamente técnico, como: Regência, Análise Harmônica, Teoria Aplicada, Solfejo e Ditado, Ritmo, Técnica vocal e Fisiologia da voz, compreendia também o estudo da História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore. O quarto curso estava organizado no formato de reuniões e encontros, nos quais eram debatidos e discutidos assuntos musicais especializados, como programas,

métodos de ensino etc. Seu funcionamento visava promover a troca de idéias entre os professores especializados, proporcionando um conhecimento mais agudo dos principais métodos aplicados à organização de conjuntos vocais. Realizaram-se neste fórum aulas e demonstrações em que eram apresentados, aos professores inscritos, os processos de organização e direção de um grande conjunto vocal. Nestas reuniões técnicas o Orfeão dos Professores passou a desempenhar um papel importante, desenvolvendo um mecanismo constante de exercícios práticos de leituras musicais à primeira vista executando, à capela, obras de todos os gêneros, desde o clássico até o popular. (PARADA, 2008, p. 178)

Vianna Filho (2016) afirma que ao assumir o cargo, Villa-Lobos colocou em prática seu projeto de implantação do Canto Orfeônico<sup>5</sup> em todas as escolas do Brasil por meio do decreto Nº 24.794 de 1934. Entretanto, ressalta-se que desde janeiro de 1931, o projeto já estava em prática e promulgado pelo decreto Nº 19.890, em fase experimental nas escolas do Rio de Janeiro. Até 1961 seu projeto foi executado, porém, logo os problemas começaram a aparecer:

Exaltando a pátria, trabalhando temas do folclore nacional e orientando as aulas de música com a utilização da voz – recurso acessível a todos –, o projeto entra em sua fase prática. Entretanto, as dificuldades se apresentaram, sobretudo por conta da falta de preparo dos professores em executar o programa de Villa-Lobos. (VIANNA FILHO, 2016, p. 37)

Em 1961, no governo de Juscelino Kubitschek foi promulgada a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) para a educação Nº 4.024, que trouxe mudanças no sistema de ensino brasileiro, sendo que o Canto Orfeônico foi substituído pelo componente Educação

---

<sup>5</sup> Prática de canto coletivo, semelhante ao canto coral, porém seus membros não precisavam ter domínio técnico nem domínio teórico musical, como era o caso do coral tradicional. (LEMOS JÚNIOR, 2017)

Musical. Segundo Queiroz & Marinho (2009, p. 61), “[...] a definição de ‘atividades complementares de iniciação artística’ como ‘norma’ para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4.024/1961, [...] não faz mais qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular”. O novo componente foi “[...] influenciado pelas pedagogias ativas, sobretudo as de Carl Orff e Edgar Willems.” (VIANNA FILHO, 2016, p. 38).

Neste contexto, cabe uma breve consideração sobre as pedagogias ativas: elas baseavam-se numa perspectiva diferenciada em relação ao aluno, colocando-o como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O conceito, nessa linha de pensamento, era a formação integral e não apenas a concepção de um instrumentista que executava a música de forma mecânica. Assim, o sujeito deveria compreender o todo, sentir a música e ser parte do processo de sua construção/execução. (VIANNA FILHO, 2016, p. 38)

No entanto, segundo Monti (2011) essas propostas não trouxeram mudanças significativas na prática. O Canto Orfeônico ainda coexistiu com as novas diretrizes, muitas vezes sobressaindo-se por conta das dificuldades que os educadores enfrentavam. Foi a partir de 1971, com a sanção da Lei Nº 5.692 pelo governo militar, por meio da figura do Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que se instituiu na educação o englobamento de todo o conteúdo artístico, inclusive a música, em torno da disciplina única de Educação Artística. A música tornou-se assim, como as demais artes, efêmera.

Somente a partir de 2008, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seu ministro da educação Fernando Haddad, quando se alterou a LDB<sup>6</sup> para a educação por meio da Lei nº 11.769, que a Educação Musical passou a ser incluída no currículo educacional obrigatório, não de forma exclusiva, porém com a

---

<sup>6</sup> Lei Nº 9.394/1996.

obrigação de sua inserção em todas as escolas de formação básica (. No entanto, em meio ao veredicto do processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, uma nova Lei, sob o Nº 13.278 foi aprovada em 2 de maio de 2016, alterando o parágrafo 6º do art. 26 da LDB com relação ao ensino de arte, constante no parágrafo 2º. O texto diz que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016). Ou seja, a nova diretriz confirma a desobrigação as escolas em oferecer o componente de forma exclusiva, deixando seu conteúdo englobado novamente pelo componente de Arte.

A mesma LDB garante nos artigos 4, 58 e 59, juntamente com a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208, o atendimento especializado e a adaptação dos currículos, quando necessários, aos educandos portadores de necessidades especiais, o que faz diferença na produção de pesquisa sobre a problemática no país.

### **O que mostra a pesquisa:**

Uma das primeiras considerações que podemos tirar das pesquisas sobre o ensino da música para pessoas portadoras de necessidades especiais no período estudado é que o campo não tem sido muito requerido pela academia.

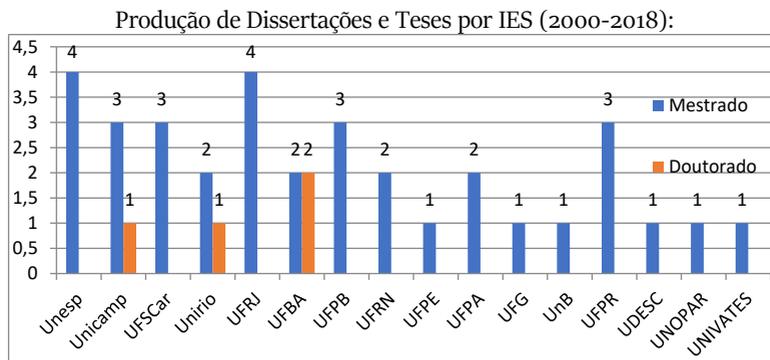
Para que se tenha uma ideia da desproporção entre a produção de educação musical para alunos com necessidades especiais, procedemos a outro levantamento na mesma plataforma da CAPES. O nosso objetivo foi fazer uma comparação entre a amostra apresentada nesta pesquisa, com a totalidade da produção nos mesmos programas. Para isso, utilizamos os mesmos descritores, ou seja, Educação, Música, Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Artes, Ensino, Educação Escolar e Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Para isso, utilizamos somente o segundo descritor, *Métodos de Ensino* e procedemos ao refinamento por nome do programa a fim de selecionar somente os programas que aqui apareceram.

Os resultados primários utilizando somente o descritor mencionado acima, somaram 1.101.505 pesquisas. Logo, selecionamos os anos de 2000 até 2018, o que encontramos 965.638 pesquisas. A partir de então, passamos a selecionar programa por programa a fim de encontrar a totalidade separadamente por PPG. Encontramos uma relação significativamente menor de pesquisas sobre a educação de música para os alunos com necessidades especiais quando comparado com as demais, o que apresentamos na tabela que se segue:

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional
Música	770	2.975	92
Educação	11.681	38.183	550
Ed. Especial (Ed. Do indivíduo especial)	197	415	---
Artes	416	2.316	---
Ensino	---	210	174
Educação Escolar	320	459	56
Metodologia para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias	---	78	---

Basicamente, essa produção encontra-se em Programas de Pós-Graduações em Educação, Educação Especial, Artes e Música, restritos a algumas instituições de ensino superior (IES) presentes em todas as regiões brasileiras e, enfaticamente na formação de mestres. No período referenciado neste artigo, foram poucas as pesquisas sobre o tema: apenas trinta e oito, sendo quatro de doutorado e as restantes de mestrado.



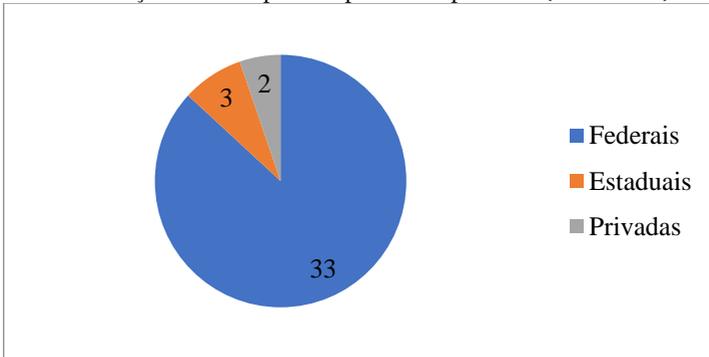
Não existe quantidade de produção considerável no campo que escolhemos analisar, quando comparada a produções outras nos mesmos programas, o que sugere, portanto, falta de investimento intelectual e financeiro necessário, inclusive, para a proposição de políticas públicas substantivas por parte dos especialistas no campo. Por que isso acontece em um país onde o número de alunos com necessidades especiais é tão significativo?

A pesquisa também demonstra que esse é um campo ainda em formação e muito incipiente em nossas IES. A educação especial é pouco atendida pelas políticas públicas e são baixos os investimentos intelectuais na academia que o tema demanda na realidade brasileira. A arte, então, tem sido marginalizada por quase todos os governos e suas respectivas políticas públicas quando se trata de educação para alunos com necessidades especiais.

No Norte do Brasil somente a Universidade Federal do Pará (UFPA) possui duas dissertações de mestrado no campo. No Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) possuem uma dissertação de mestrado cada IES. E ainda, o gráfico abaixo aponta que a grande maioria da produção se encontra concentrada nas instituições públicas de ensino: trinta e três são federais e três estaduais<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

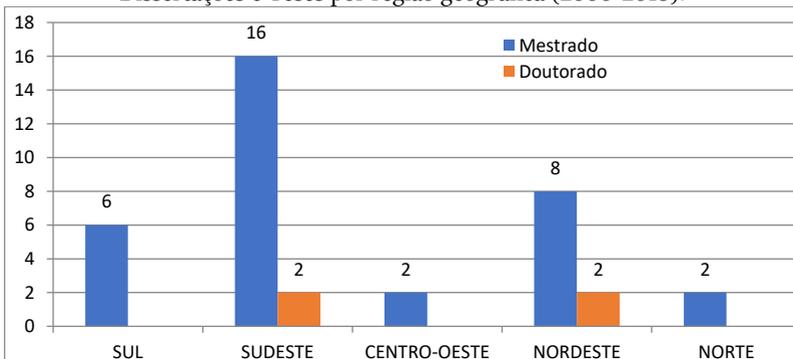
Dissertações e Teses por IES públicas e privadas (2000-2018)



As exceções nesse panorama são duas instituições: a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) que é privada, e a Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) no Rio Grande do Sul que é privada sem fins lucrativos.

A pesquisa também aponta que não existe recorrência de intelectuais nas bancas e orientações entre as IES estudadas o que pode demonstrar uma vez mais a fragilidade do campo, pois não se está construindo grupos de pesquisas que compartilhem experiências. As produções são esparsas não havendo concentração em nenhuma IES em especial.

Dissertações e Teses por região geográfica (2000-2018):



Enfim, o cenário político, social e econômico atual no país não sugere uma transformação nas políticas públicas e educacionais no sentido de mudar a situação por que passa a produção intelectual sobre a educação musical para alunos com necessidades especiais. Portanto, o futuro não é promissor, pois a arte no geral, e a música em particular, tem um papel de destaque na formação de intelectuais comprometidos com a construção do que é um país que se preocupa em incluir todos os seus cidadãos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. . Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 13 dez. 2018

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Coordenação Geral do Sistema de Informações Sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2012: Pessoas com Deficiência. Texto de Luiza Maria Borges Oliveira; Brasília, 2012. 32p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera A Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Para Dispor Sobre A Obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera O § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Fixa As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referente Ao Ensino da Arte.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CALDAS, Waldenyr. Iniciação à Música Popular Brasileira. 5. ed. Barueri: Amariyls, 2010.

DISCHINGER, M.; ELY B., V. H. M.; MACHADO, R. Desenho Universal nas Escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Grupo PET/Arq/SESu/UFSC, 2004.

ELIAS, Nobert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 [1936]. v. 1.

\_\_\_\_\_. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b [1987].

LEMOIS JÚNIOR, Wilson. O canto orfeônico e a formação de professores. [2017]. Disponível em: <<http://brasildetuhu.com.br/revista/o-canto-orfeonico-e-a-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MONTI, E. M. G. Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica. Revista Travessias, v. 5, n. 2, p. 404-421, 2011.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. 2009. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. Artcultura, Uberlândia, v. 10, n. 17, p.173-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M\\_Parada\\_17.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. Música na Educação Básica, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.60-75, out. 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5817449/musica-na-educacao-basica>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTOS, R. M. S. Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon . Formação da Comunidade Científica no Brasil . São Paulo: Editora Nacional/FINEP, 1979.

SILVA, Dirlene Joceli Colla da. Inclusão Deficiente. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal de Dourados, Dourados, 2016.

VELHO, Gilberto. O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro, 1980.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. A trajetória da Educação Musical no Brasil e o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul a partir da aprovação da Lei 11.769/2008. Educação, Batatais, v. 6, n. 2, p.33-50, jul./ dez. 2016.

## **Educação de jovens e adultos hoje: criação de *software* pedagógico para o ensino de matemática**

*Angelo Antonio Puzipe Papim*

### **Introdução**

A sociedade atual utiliza os recursos digitais como fonte para facilitar algumas tarefas do dia a dia, sobretudo aquelas que envolvem a comunicação. Apesar de ser uma realidade incontestável, a tecnologia está pouco presente na sala de aula como recurso pedagógico. Mesmo com os apontamentos de políticas públicas educacionais sobre a necessidade de as escolas ofertarem materiais pedagógicos com aporte tecnológico, essa é uma atividade ainda muito acanhada no cenário educacional brasileiro.

Disponibilizar recursos tecnológicos ao processo de aprendizagem acompanharia a necessidade de realizar uma revisão da cultura escolar e da organização curricular. A incumbência de adotar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como atividade suplementar ao processo de aprendizagem fica a cargo do professor e da estrutura escolar. Dessa forma, tanto os professores quanto os processos pedagógicos precisam ser repensados, para inserir esses recursos com finalidade pedagógica. Tal tarefa, além de integrar elementos digitais, precisa significar estímulo de permanência dos escolares na escola e não mais um elemento que aumentaria a evasão escolar.

Aliar o uso de tecnologia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda constitui um desafio. Entender o quadro sociopolítico dos escolares dessa modalidade de ensino e suas necessidades específicas de aprendizagem é crucial, para constituir novos modos de ensinar, com táticas diferentes, de sorte a envolver e ressignificar a aprendizagem (CARVALHO et al., 2008).

A recorrência a *softwares* como instrumentos pedagógicos permitiria ao professor de EJA diversificar as possibilidades de aprendizagem dos escolares, ao compor as estratégias pedagógicas com elementos que ofereceriam uma maior dinâmica a aula, visto que empregar tais ferramentas pode dinamizar o conteúdo curricular e auxiliar a sua assimilação pelo escolar, atitude necessária principalmente para o conteúdo do currículo de matemática (KOEFFENDER, 2006).

Em um cenário de aprendizagem de conteúdos matemáticos, as ações pedagógicas precisariam estreitar relações entre os conceitos ensinados atinentes às duas realidades do escolar, a social e a escolar, para capacitá-lo, ao longo do processo de aprendizagem, a operar os recursos tecnológicos presentes na cultura. Considerando que “[...] a aprendizagem da matemática é um componente essencial na educação e o déficit na compreensão provoca prejuízos não apenas na escola, mas também na vida diária.” (MULLER, 2012, p. 47). Portanto, para o professor, agregar tais recursos ao currículo demandaria passar por um processo de formação para, dessa maneira, poder capacitar os escolares a utilizá-los como sujeitos autônomos, capazes de empregar esses recursos como via de acesso à cultura (MULLER, 2012).

De acordo com Vygotsky (1997), as interações sociais mediadas por instrumentos culturais formariam a base da aprendizagem e do desenvolvimento. Os instrumentos encontrados na cultura são significantes carregados de intencionalidade, os quais direcionam a ação do homem para uma determinada ação social.

Para Vygotsky (2003), competiria ao professor realizar a mediação no espaço escolar como ato capaz de elaborar processos pedagógicos nos quais os instrumentos culturais serviriam de recursos intencionais, com a finalidade de orientar a ação do escolar na produção de sentido, conforme a finalidade presente no instrumento. Segundo o autor, somente as ações mediadas por instrumentos culturais fornecem aos escolares a possibilidade de aumentar sua capacidade imaginativa, a fim de solucionar problemas na ação social.

Dessa forma, a mediação seria o recurso que relacionaria dois polos, que, à primeira vista, seriam antagônicos, mas que estão dialeticamente associados: a ação social e a ação simbólica. A primeira, comenta Vygotsky (2003), seria resultado de um reflexo condicionado, instintivo, enquanto a segunda, oriunda dos processos pedagógicos, seria resultado do contato com o conhecimento elaborado pela ciência, ao longo da história, que modificaria a atividade psicológica do ser humano.

Vygotsky (2003) afirma que a função do livro, produto da abstração humana, é prática. A linguagem matemática também possui essas duas atmosferas, simbólica e prática, configurando-a tanto uma atividade abstrata e histórica quanto prático-experimental. Essas forças relacionadas de forma dialética compõem a linguagem dos números. Esses dois elementos são peças imprescindíveis à atividade de ensino-aprendizagem de matemática.

De acordo com Izquierdo, Sanmartí e Espinet (1999), sem esses polos atuando em cooperação, não seria possível elaborar modelos teóricos, visto que as práticas, por elas mesmas, não mostram nada: pelo contrário, requerem uma cuidadosa elaboração do experimento em uma linguagem conceitual, para que se se possa teorizar e conseguir utilizá-la, de sorte a compreender um pouco mais alguns dos fenômenos cotidianos.

Tomando a linguagem matemática como fenômeno e instrumento cultural repleto de significantes e intencionalidade, ela

tem a capacidade de produzir um efeito interpretativo em quem estabelece contato com ela, ou seja, a lê. Composições numéricas que contêm símbolos gráficos, como + (adição) e - (subtração), são signos que representam um sistema de significados os quais produzem uma dada ação social. Assim, os professores precisariam ter um grau de domínio desses componentes, para poder ensiná-los de forma procedimental ao escolar.

Uma vez que o ensino de matemática o qual se pratica na escola está esgotado, novas necessidades emergem e com elas a adoção de novas práticas pedagógicas que incluem inovações tecnológicas, conferindo ao professor

[o]rganizar um trabalho estruturado através de atividades que propiciem o desenvolvimento de exploração informal e investigação reflexiva e que não privem os alunos nas suas iniciativas e controle da situação. [...] projetar desafios que estimulem o questionamento, a colocação de problemas e a busca de solução. (RICHARDS, 1991, p. 06).

A eficácia do ensino de matemática está na mediação, que estabeleceria, na relação pedagógica, elementos capazes de elevar o pensamento do escolar da ação prática à elaboração conceitual. O pensamento científico se forma pela vivência com os procedimentos de mediação (VYGOTSKY, 1997). Em consequência da ação, reflexos das operações são registrados na psique humana. Os reflexos sincréticos se transformarão, pela mediação pedagógica, em operações psicológicas superiores, conferindo ao ser humano a capacidade de realizar operações na dimensão simbólica, despreendida da realidade concreta (VYGOTSKY, 1995).

A aprendizagem do conceito científico dá-se do menor para o maior, da dimensão experimental e imanente para a dimensão abstrata e histórica. A mediação pedagógica pressupõe o desenvolvimento de instrumentos tecnológicos e linguísticos, resultado da evolução social adquirida ao longo da história pela humanidade. Parte-se, assim, de mediações que proporcionariam

ao escolar uma vivência com a manifestação essencial do conhecimento científico (VYGOTSKY, 2003).

Alguns teóricos afirmam que a aprendizagem da matemática ocorre sem que haja uma relação direta entre a ação experimental, sensorial, da operação com o algoritmo. Outros relacionam a aprendizagem a um processo maturacional, no qual determinadas habilidades matemáticas são adquiridas, desde certa idade e não devido a processos de mediação instrumental, como fonte que possibilita a compreensão simbólica implícita nos símbolos matemáticos.

Embora a capacidade de discriminar números pequenos, realizar operação de adição e subtração, identificar sequências numéricas crescentes e decrescentes, aprender sequências de palavras numéricas, contar alto pequenos objetos e palavras numéricas, usar o princípio cardinal para estabelecer quantidade na cena, contar com a ajuda dos dedos, somar pequenos números sem estar hábil para somar em voz alta, compreender comutatividade de adição e conta, a partir do maior, contar corretamente até 40 e conservar números sejam competências potenciais presentes no ser humano, entre 0 e 7 anos (BASTOS, 2008), sem a ação social para mediar os significados culturais presentes nessa tecnologia e linguagem, as competências não emergiriam da sua dimensão biológica para sua dimensão social, inviabilizando o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1995).

Mesmo que as competências descritas acima sejam de ordem nitidamente biológicas, para a Teoria Histórico-Cultural (THC), seria na ordem da cultura que se daria a aprendizagem, já que, nesse espaço, estão todos os instrumentos históricos pelos quais a potência se converte em ação. Para a aprendizagem acontecer, faz-se necessário converter essas características da filogênese em ontogênese. De sorte a isso ocorrer, a ponto de provocar o desenvolvimento, deve-se organizar, na ordem da cultura, procedimentos de mediação pedagógicos capazes de promover

impactos internos e externo nas estruturas psicológicas do indivíduo.

Segundo Izquierdo (2000), a mediação escolar possui a finalidade de construir a interação dos escolares com outros contextos de atividade científica, a fim de desenvolver o pensamento crítico. O fato de ensinar a tecnologia e a linguagem matemática como atividade escolar tem por meta o desenvolvimento psicológico dos alunos, para torna-los capazes de fazer escolhas e intervir no mundo. Assim, cabe ao professor sistematizar processos pedagógicos de mediação para, além de mobilizar as necessidades dos escolares de aprender a tecnologia e a linguagem matemática, desenvolvê-los. Ao escrever números, fazer ordenação numérica, equivalência, operações numéricas de adição e subtração, são apresentados os princípios racionais que conduzem a elaboração histórica do raciocínio matemático. A educação vincula o escolar à apropriação e à compreensão dos instrumentos culturais, a fim de conhecê-los e usá-los.

A sistematização da tecnologia e da linguagem matemática passa da cultura ao indivíduo, de maneira que, de acordo com a necessidade que ele tem de contar, medir, categorizar, construir etc., o conceito científico é apresentado ao indivíduo pela mediação pedagógica. Com o correto instrumento matemático, o ser humano é capaz de realizar medições, calcular, utilizar escalas, fazer estimativas, representar as informações etc. Visto que os instrumentos culturais são de ordem do saber fazer, logo, a ação procedimental é importante para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento.

O ensino da matemática exige que o professor apresente, de forma sistemática, a essência do conceito na atividade pedagógica, demonstrando sua evolução da dimensão geral para a específica e demarcando, nos processos de mediação, as leis pelas quais a matemática historicamente evoluiu. A organização processual das atividades proporciona ao escolar a vivência desses processos evolutivos do conceito. Pensar o conceito na sua determinação

histórica possibilita ao escolar desenvolver a capacidade superior de pensar e agir sobre a sua realidade, conceitualmente, desprendendo-se do imediatismo e equívocos dos conceitos espontâneos (PRESTES; ESTEVAM, 2017).

A aprendizagem conceitual não acontece de forma imediata, mas por processos de interiorização. O processo de aprendizagem obrigatoriamente necessita exibir, dentro da atividade pedagógica, os elementos que propiciam a compreensão abstrata e histórica do conceito. A mediação escolar ensina sair do conceito cotidiano, sincrético, para o conceito científico, abstrato. Com o conceito científico, é possível orientar a ação social a utilizar instrumentos simbólicos.

Na EJA, a perspectiva da ação pedagógica mediada permanece a mesma e deve organizar procedimentos que partem do simples para o complexo, do concreto intencional para o abstrato cognitivo e histórico. O professor, que organiza procedimentos que levem os escolares a compreender e agir com os conteúdos da matemática, oferecerá, em uma unidade didática, atividades pedagógicas com elementos que gerem necessidades de explorar o material, formular conceitos e atuar de maneira ativa na cultura, elementos para transformar a potência em ação social. Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo desenvolver um *software* didático-pedagógico, a fim de estimular de modo procedimental e atitudinal a aprendizagem dos conceitos matemáticos em escolares matriculados na EJA.

## **Método**

Para desenvolver o *software*, foi empregado o método de prototipagem evolutiva. A escolha por esse método de desenvolvimento permite ao mesmo tempo desenvolver e aplicar o protótipo, alterando-o de forma dinâmica, para melhorar seus requisitos técnicos e operacionais com dados obtidos em função tanto de observação quanto de sugestões dos usuários, de modo a

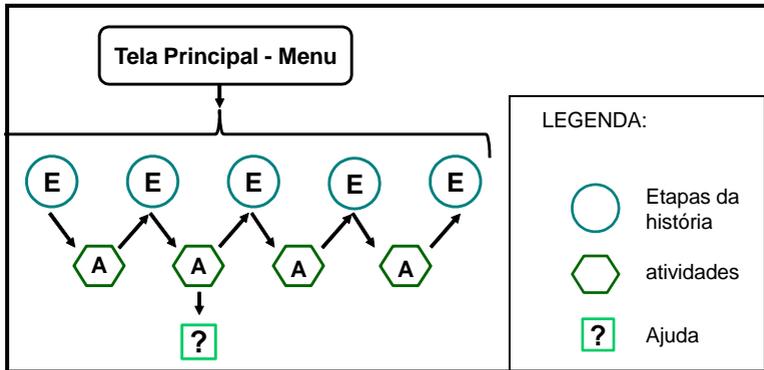
melhorar o desempenho do produto ao longo do processo de desenvolvimento até a versão final.

Para cumprir a etapa de desenvolvimento inicial do *software*, realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados nacionais, usando os seguintes marcadores: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologia da Informação e Comunicação, ensino de matemática, *software* pedagógico, conceito científico. A partir desse levantamento, foi possível identificar as produções e a necessidade pedagógica no ensino de matemática para o determinado público que poderia ser explorado pelo *software*.

Uma vez definido o objetivo pedagógico, formulou-se a história e as atividades que compõem as etapas do *software*. Optou-se por recriar um episódio comum à realidade familiar brasileira, facilmente identificada em diferentes contextos sociais. Com a definição e a escrita do enredo, elaborou-se um *storyboard*, sequência de desenhos, marcações e instruções técnicas que expõem, de maneira panorâmica, a interface e o mapa do *software*.

O modelo de ambiente de ensino definido para o *software* segue a proposta da THC para o ensino de conceito científico, partindo do todo, representação geral do conceito, para as unidades específicas. A metodologia de ensino escolhida tem por finalidade tornar a aprendizagem mais fácil e agradável, através da vivência com os conceitos.

A definição dos aspectos pedagógicos considerados pelo sistema é do tipo *feedback*, ou seja, a interface do *software* oferece ao usuário respostas de acordo com a sua interação, ao longo da navegação na história, que é linear. O avanço nas diversas etapas do jogo será possível após o término da etapa-requisito. A participação do professor poderá ser feita como executor, ao ler as instruções para o escolar, ou como coautor, inserindo novos dados para auxiliar a aprendizagem do escolar. Com essas especificações, elaborou-se o esquema organizacional da sequência de execução do sistema do *software* (1):



1 - Esquema organizacional da sequência de execução do sistema

A etapa seguinte consistiu na elaboração gráfica de cenários e personagens, na escrita do código responsável pelo comportamento dos componentes das etapas e, por fim, na produção do protótipo funcional. Os recursos instrumentais empregados para executar essa etapa foram: *Adobe Illustrator CC*, *Adobe Photoshop CC*, *Adobe Flash CC* e *Adobe Audition CC*.

Com o protótipo pronto, iniciou-se o processo de aplicação, que consistiu em apresentar o *software* aos escolares do EJA, em uma aula. A testagem foi realizada com oito sujeitos com idades variadas, entre 26 e 58 anos de idade. Antes de começar a aplicação, o professor explicou os objetivos pedagógicos da atividade e permaneceu disponível ao lado dos escolares, caso eles precisassem, solicitassem ajuda ou fosse necessário fazer a leitura ou recuperar alguma instrução. Foi indicado ao professor manter diálogo com os escolares, durante todo o processo de realização da atividade, efetuando as mediações necessárias para a apropriação do conceito. Ao final, o professor aplicou um protocolo de avaliação, para examinar o *software* em três áreas: interatividade, processualidade do conteúdo e avaliação da generalização conceitual.

## Resultados e discussões

A produção do *software* seguiu a perspectiva da THC sobre a formação de conceitos científicos, distintos dos conceitos espontâneos. As etapas foram desenvolvidas para serem processuais e permitir ao usuário avançar e retroceder a história, realizando as atividades com interatividade. Do mesmo modo, o conteúdo foi organizado considerando-se o caráter específico de formação dos conceitos matemáticos.

Compreendendo o caráter específico da construção do pensamento matemático, o enredo possui situações-problema que precisam ser solucionadas pelo usuário, a fim de avançar para as etapas seguintes. A finalidade de cada etapa é expor gradualmente as leis essenciais de formação do conceito de adição e subtração. O *software* não estimula a tentativa e erro, pois essa característica, como comenta Vygotsky (1997), resulta de ação espontânea que não proporciona avançar para além das características comuns do objeto, marca típica do pensamento empírico-classificador, o qual não revela as características essenciais dos fenômenos.

O *software* é composto por quatro minijogos, que, de forma gradual, revelam os domínios científicos dos conceitos trabalhados. Para clara exposição dos conceitos de adição e subtração, exibe-se, ao longo da história, o seu significado de acordo com a linguagem matemática. A exposição das leis essenciais do conceito medeia a apropriação e a elaboração gradual de sentido. O usuário pode ter acesso à atividade daquela etapa e às etapas anteriores; o avanço será possível somente após o término da presente etapa.

Apresenta-se, em seguida, o protótipo testado. Ao iniciar o *software*, seria introduzida a tela principal ou menu inicial do jogo (Figura 1), que expõe ao usuário os personagens da história, a atividade que eles pretendem realizar e o lugar onde ela será executada. Ao clicar com o *mouse* no botão “começar”, inicia-se a história e o acesso às atividades.

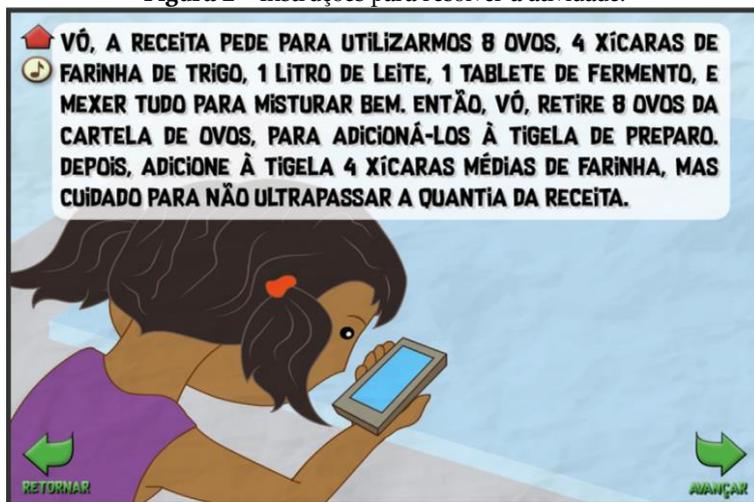
Figura 1 – Tela Principal / Menu.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

A primeira etapa apresenta a situação-problema ao usuário (Figura 2). Ela contém a instrução da primeira atividade presente no *software*. Avançando a etapa, são mostrados, de forma processual, os elementos do conceito de adição e subtração explorados na execução da atividade (Figura 3). O professor poderia fazer questionamentos ao escolar, para orientar a elaboração do conceito. O objetivo da atividade seria demonstrar, através dos símbolos, a ação de adicionar e subtrair objetos, transferindo-os de um lugar para outro. Ao concluir a atividade, o usuário poderá avançar a história, clicando no botão avançar.

Figura 2 - Instruções para resolver a atividade.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

Figura 3 - Atividade de adição e subtração.

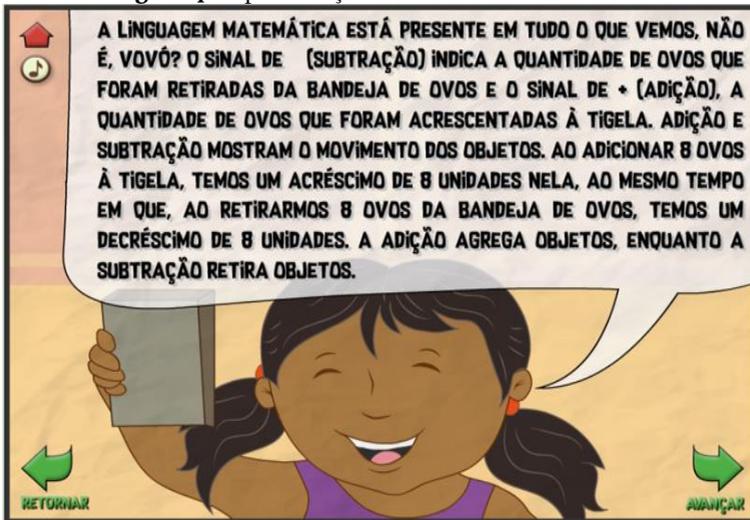


Fonte: Elaborada pelo autor principal.

A primeira atividade apresenta as características essenciais do conceito de adição e subtração ao usuário, em um processo orientado e organizado, para que, na sequência, ele possa compor uma rede conceitual.

Adiante, são explicitados os princípios da operação de adição e subtração, seguindo-se a classificação presente na linguagem matemática. A vivência do usuário em acrescentar e retirar objetos de um lugar a outro constrói o conceito matemático de adição e subtração, porém, o professor necessita orientar a percepção do escolar. A atividade recria o ritual que levou à elaboração da representação abstrata desse movimento. Na linguagem matemática, esses movimentos são indicados pelos signos “+” (adição/mais) e “-” (subtração/menos).

**Figura 4** - Apresentação dos conceitos matemáticos.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

As condições pelas quais os conceitos científicos são constituídos na psique humana dependem de como são organizados os processos de vivência com as leis essenciais (NÚÑEZ, 2009). A diferença na organização do processo conduz à aquisição do sentido.

A próxima etapa pretende aprimorar o conceito de adição e subtração, ao inserir para o usuário novos elementos essenciais (Figura 5).

Figura 5 – Atividade.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

O professor pode observar se há, no aluno, ausência de percepção consciente, ou seja, se ele consegue estabelecer relação entre as características essenciais do conceito. Se não houver a percepção consciente do usuário, o conceito ainda não é científico, é espontâneo. O conceito científico é composto por leis e princípios hierárquicos de inter-relações evidenciados por meio da mediação (NÚÑEZ, 2009).

Ao concluir a atividade, o usuário receberá nova instrução (Figura 6). A etapa seguinte à atividade de adição e subtração será concretizada com objetos diferentes, para estimular a generalização, feita através das operações mentais de abstração.

Figura 6 – Instrução para resolver a atividade.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

A operação com diferentes objetos auxilia o desenvolvimento da imaginação, capacidade que desprende dos objetos concretos as propriedades abstratas. Ao imaginar, combinar, reelaborar experiências, o homem cria o sentido, capacidade que “[...] faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Isso só é possível devido às funções psicológicas superiores e à capacidade de pensar através de conceitos científicos.

Figura 7 – Atividade.

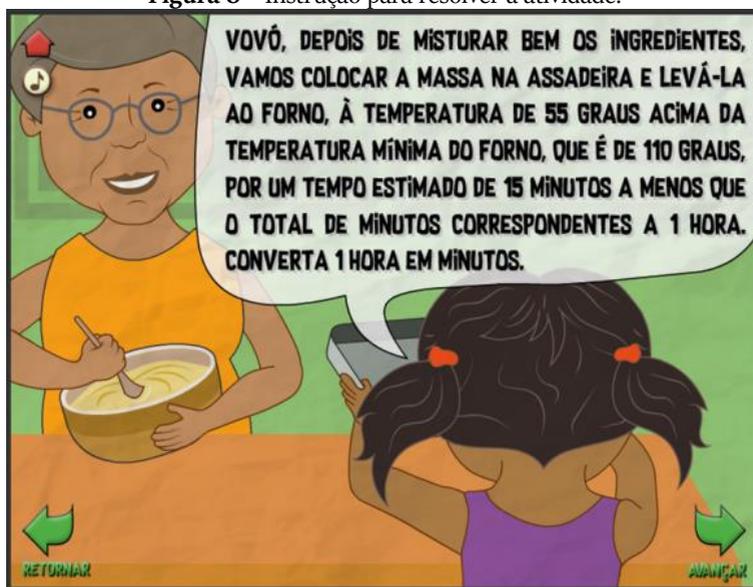


Fonte: Elaborada pelo autor principal.

Para a THC, o princípio de generalização constitui a principal diferença entre os conceitos espontâneos dos científicos (NÚÑEZ, 2009), visto que a primeira não mobiliza as funções psíquicas superiores, enquanto a segunda o faz (VYGOSTKY, 2008).

As próximas etapas propõem atividades que requerem do usuário o pensamento imaginativo, para resolver os problemas e avançar para a próxima etapa. A operação com signos matemáticos será um requisito para avançar a etapa, porém, o professor deve mediar a ação do escolar, de sorte que ele possa empregar instrumentos da linguagem matemática, na resolução da atividade (Figura 8).

**Figura 8** – Instrução para resolver a atividade.

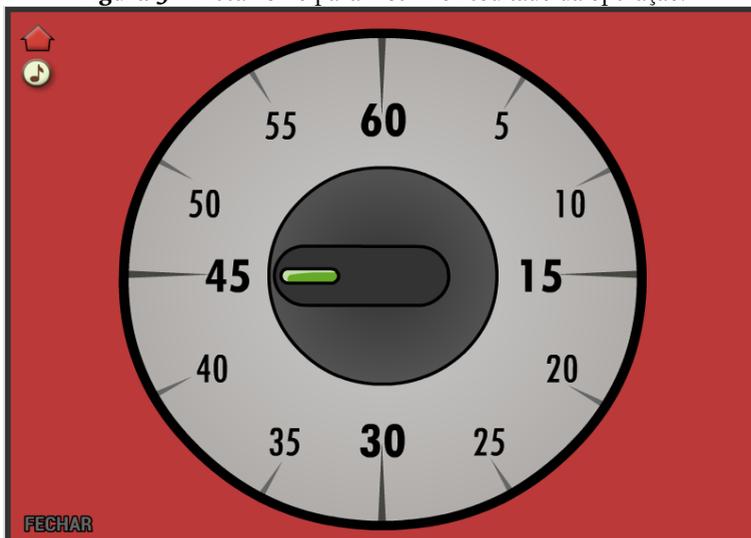


**Fonte:** Elaborada pelo autor principal.

A capacidade de operar signos matemáticos e utilizar o algoritmo indica que as leis principais do conceito de adição e subtração foram internalizadas e generalizadas pelo escolar. Conseguir realizar operações com unidades, dezenas e centenas, com unidade de medidas, como tempo (minutos/hora) e temperatura (graus), aponta o domínio dos princípios ou leis que regem a elaboração de sentido do conceito. Conforme a THC, o conceito científico é aprendido pela representação simbólica pela via descendente, de cima para baixo, em um movimento que ocorre pela linguagem, que parte do símbolo, abstrato e histórico, para o concreto, imediato (NÚÑEZ, 2009).

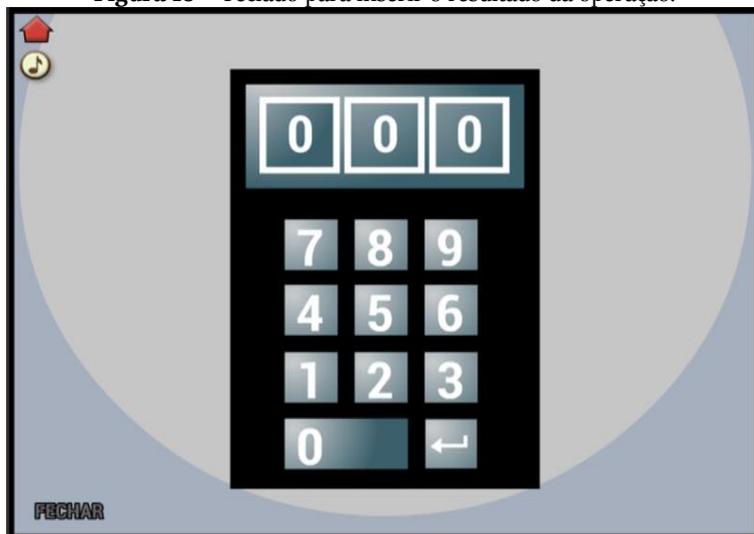
A fim de resolver as atividades dessa etapa, os usuários, em colaboração com o professor, o qual oferece mediação quando for necessário, precisam operar os instrumentos da linguagem matemática apresentados, a fim de realizar as equações de somar e subtrair para avançar (Figuras 9 e 10).

**Figura 9** – Mecanismo para inserir o resultado da operação.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

**Figura 10** – Teclado para inserir o resultado da operação.



Fonte: Elaborada pelo autor principal.

O usuário, com os princípios do conceito científico exposto internalizado, estará apto a efetuar as operações utilizando a

linguagem matemática, porque ele consegue generalizá-las em diferentes situações às quais as leis essenciais da adição e subtração podem ser aplicadas. O conceito científico é simbólico. Seus atributos essenciais são abstratos e históricos. Dominar as leis de um conceito científico possibilita, pela consciência e pensamento imaginativo, manipular uma imensa variedade de situações da realidade.

O *software*, portanto, pretendeu apresentar os conceitos de adição e subtração, por meio de uma série de etapas processuais e transitórias, programadas para orientar a ação do escolar, com base nas características essenciais do conceito matemático explorado. O usuário, ao internalizar o conceito pela vivência com a atividade mediada e as palavras cujo conceito se quer formar, habilita-se a generalizar essas leis para outras situações.

A aplicação do *software* foi feita em uma sala de EJA, de um município do interior do Estado de São Paulo, e aplicado por um professor de EJA em uma turma com um perfil bastante distinto. A turma em que a atividade foi realizada era composta por escolares com idades mistas, variando entre 26 e 58 anos. A sala de aula era improvisada e não havia sala de informática disponível para os escolares, na escola. Os computadores usados para a execução da atividade foram emprestados, na maioria *notebooks*, e suas condições foram adaptadas à necessidade da situação, com o uso de recursos periféricos, como *mouse* e teclado, os quais facilitavam o manuseio.

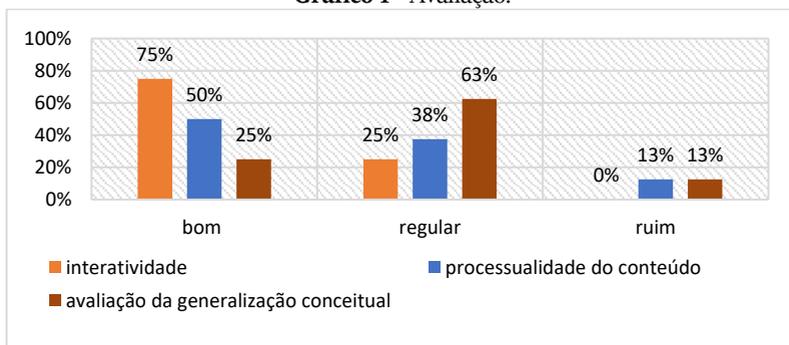
Nesse contexto, a turma revelou dificuldade no manuseio do computador. Embora alguns já soubessem utilizá-lo, outros tinham maior dificuldade. Como estratégia para sanar essa situação, optou-se por formar parceria entre escolares com facilidade de manejar o computador junto a outros com dificuldade.

O professor, de início, fez uma breve explicação sobre a atividade a ser executada. Os alunos foram organizados nos respectivos grupos e posicionados junto aos computadores. Após uma hora de atividade com o *software*, ela foi encerrada pelo professor, para dar início à avaliação de desempenho.

Apesar da relutância inicial, causada pelo estranhamento em face da tecnologia, a interface intuitiva e processual do *software* facilitou que a atividade fosse executada pelos escolares sem grandes dificuldades. A reação positiva expressa pelos escolares em relação ao jogo surpreendeu o professor, o qual, inicialmente, permanecia receoso sobre a receptividade dos escolares. Porém, todos acharam uma forma atrativa de chamar a atenção para um assunto que não é muito estimulante de estudar, a matemática. A avaliação do *software*, representada pelo Gráfico 1, demonstrou esse entusiasmo.

O protocolo de avaliação é composto por três itens: interatividade, processualidade do conteúdo e avaliação da generalização conceitual. Cada item poderia ser classificado pelo escolar e professor, nos seguintes itens: bom, regular e ruim. A interatividade e a processualidade do conteúdo foram averiguadas individualmente, por cada escolar, enquanto o último item, avaliação da generalização conceitual, consistiu de uma avaliação coletiva, em que o professor passaria na lousa uma série de problemas matemáticos envolvendo os conceitos apresentados e solicitaria aos escolares que respondessem a essas operações, utilizando a linguagem matemática. Essa ação não consistia em uma atividade a ser realizada de modo individual, mas mediada pelo professor e demais escolares. Ao final, o professor escalaria o desenvolvimento de cada aluno nos critérios de classificação estabelecidos.

**Gráfico 1 - Avaliação.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor principal.

De acordo com a descrição do professor, os escolares interagiram durante toda a atividade, inclusive e intensamente a longo da avaliação. O emprego do *software* como recurso pedagógico contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento dos escolares, em ambiente de mediação. A participação da turma no desenvolvimento da atividade foi estimulada pelo conteúdo e pela forma didática diferente daquela a que eles estão acostumados, na rotina escolar. Devido aos diversos problemas que a vida adulta acarreta ao escolar da EJA, a qualidade da aula, dinamizada pelo recurso tecnológico, influenciou diretamente o desempenho e a permanência dos escolares, diminuindo a evasão e incentivando o interesse pelo conteúdo.

## Conclusões

Aliar as TIC à atividade pedagógica para a EJA tornou a experiência de aprendizagem mais atrativa, pelo menos nesse experimento. A aula em que o *software* de matemática foi utilizado tornou o conteúdo atraente. Os escolares e o professor concluíram que trazer esse recurso foi proveitoso para o processo de ensino-aprendizagem, em razão de os conteúdos serem expostos em conjunto com a interação tradicional de sala de aula, marcada por uma relação verticalizada entre professor e aluno, contudo, que a mediação tornou horizontal.

O *software*, dessa forma, não seria um instrumento significativo de aprendizagem, caso a organização da didática não tivesse se adequado para corresponder à demanda real da escola. O processo de mediação marcou a atividade, tornando-a válida para os escolares. Caso a dinâmica em sala de aula não tivesse se modificado, o recurso tecnológico não teria inovado, porém, inviabilizado a atividade pedagógica com essa demanda.

Uma nova visão e concepção da EJA, que alia diferentes instrumentos de mediação, precisa emergir nas práticas didáticas,

de sorte a despertar o interesse constante do escolar pelo contexto e demanda escolar. Embora este trabalho tenha promovido uma inovação no modelo de aprendizagem ao qual aqueles escolares estão expostos, despertando seu interesse por um assunto antes percebido como cansativo e desestimulante, possui limites de implementação.

Para o professor, sem possuir uma infraestrutura adequada, o desafio de selecionar recursos tecnológicos se transforma em um grande empecilho. O emprego do desenvolvimento de um *software*, como instrumento pedagógico eficiente, mesmo positivo para aquela realidade de EJA, demanda maior experimentação.

Neste trabalho, o *software* foi uma ferramenta pedagógica importante, entretanto, não fundamental. Ele foi um instrumento somado a outros instrumentos, os quais compuseram, de forma processual e mediada, um guia para a ação do escolar em direção à aquisição de conceito. Assim, o *software* se mostrou, na primeira testagem, um instrumento de mediação pedagógica estimulante, tanto para os docentes quanto para os discentes, porém, sua eficácia demanda ainda uma testagem longitudinal.

## Referências

- CARVALHO, M.; CAMPOS, M.; CHAGAS, T.; NASCIMENTO, M. D. R. Desenvolvimento de Software Para Alfabetização de Adultos Baseado em Princípios Freirianos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE 2013), XIX., 2008, Brasília, **Anais...**, Brasília, 2008. p. 154-163.
- IZQUIERDO, M. Fundamentos epistemológicos. *In*: PALACIOS, F. J. P.; LEON, P. C. **Didáctica de las ciencias experimentales**. Madrid: Marfil Alcoy, 2000.
- IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N.; ESPINET, M. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 45-59, 1999.

MULLER, G. C. **Dificuldades de Aprendizagem na Matemática**: um estudo de intervenção pedagógica com alunos do 4º ano do ensino fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

PRESTES, Z.; ESTEVAM, L. G. Uma aula de L. S. Vigotski. *In*: ORSO, J. M.; MALANCHEM, J.; CASTANHA, A. P. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

RICHARDS, J. **Mathematical Discussion**. *In*: VON GLASERFELD, E. (Ed.) **Radical constructivism in Mathematical Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**: Tomo V. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.



## **Povo Nambikwara Katitauru: relato de experiência na luta pela educação escolar em seu território**

*Rilane Silva Reverdito Geminiano  
Marcelo Augusto Totti*

### **1. Introdução**

Pretende-se neste trabalho analisar a relevância da educação escolar indígena e os processos de ensino e aprendizagens na visão do Povo Nambikwara Katitauru na Terra Indígena Sararé da aldeia Central na luta pela Educação Escolar Indígena em seu território por meio da implementação de três salas de aulas anexas ofertadas pela rede estadual.

A escola para nós é tudo. É tudo porque traga conhecimento, traga tudo. E como é que nós ia ta aqui, conversando, explicando, isso é uma forma de escola. Escola que trouxe conhecimento, você entendeu? A escola traga inteligência, a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história. Então eu acho assim a escola é tudo. (SAULO KATITAURLU<sup>1</sup>).

A Educação Escolar Indígena tem como missão fortalecer a política da educação escolar indígena em consonância com as

---

<sup>1</sup> Entrevista semiestruturada realiza com o Cacique Saulo Katitauru do Povo Nambikwara da aldeia Sararé Central no dia 07/02/2018 na sala da direção da escola sede no município de Conquista D'Oeste - MT.

políticas educacionais. É nesse sentido que se faz necessário o estudo temático sobre o fortalecimento da educação indígena para a comunidade pesquisada por meio de três salas de aulas anexas na referida aldeia. Trata-se de uma educação acolhedora, crítica, significativa, que reconstrói a cultura, que defende seus direitos, que respeita os diferentes saberes, voltada para os interesses e necessidades da comunidade Nambikwara Katitauru. Nesse contexto o problema colocado é: qual a importância da Educação Escolar Indígena para essa comunidade?

## **2. Situando o Povo Nambikwara Katitauru na Terra Indígena Sararé**

A história do município de Conquista D'Oeste começa a ser construída muito antes de sua emancipação política e, remonta aos seus primeiros habitantes que são os Povos indígenas Nambikwara<sup>2</sup>.

Estudos arqueológicos demonstram que a região do Guaporé é ocupada por seres humano desde época muito remota. Os sítios arqueológicos da região estendem-se desde as vertentes sul da Serra dos Parecis até seus contrafortes ocidentais. Na entrada de diversas grutas foram encontradas gravuras rupestres que os arqueólogos relacionaram à outras inscrições pré-colombianas do continente sul americano (Muller: 1976). No Vale do Guaporé, cavernas sagradas para os índios Nambiquara localizados próximas aos territórios culturais dos grupos Wasusu e Katitaunlu do Sararé, estão cheias dessas inscrições pré-colombianas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> De acordo com Costa (2009) a demarcação da Reserva Nambikwara aconteceu em 1968 pela FUNAI.

<sup>3</sup> Terra indígena Sararé – Nambiquara- Processo 94.0000983-6. Agropecuária Florêncio Bonito S/A. Virgínia Marcos Valadão, 1998.

A Escola Estadual Conquista D'Oeste, sede que leva o mesmo nome do município, atende as duas etnias indígenas, Nambikwara e Paresi no período vespertino e muitas das vezes os dois povos na mesma sala de aula. Assim sendo, um dos desafios para os professores é preparar as atividades que contemplem a diversidade, especificidade e suas necessidades. Os alunos dos povos indígenas Nambikwara e Paresi são etnias extremamente distintas em relação à própria língua, história, saberes, costumes, arte, música, a maneira como produzem e transmitem seus conhecimentos. Todas estas diferenças conferem identidades próprias a cada etnia e deles para os povos brancos.

Diante desta realidade, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), em 2005, ofertou o projeto Haiyô<sup>4</sup>, com 10 etapas de estudo, tendo como objetivo estudar os eixos temáticos que constam nos documentos nacionais para as escolas indígenas, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIS). No Projeto de Formação Haiyô estão os professores indígenas do município de Conquista D'Oeste na Terra Indígena Sararé, que são os da etnia Nambikwara, grupo Vale do Guaporé, subgrupo Katitauru na aldeia Central.

Percebe-se que muito dos alunos, que se formaram no Projeto Haiyô, não assumiram a sala de aula da educação escolar indígena em seu território por vários motivos. Dentre esses, o Cacique Saulo Katitauru relata: “[...] eu tenho que ver [...] se o índio tem capacidade de assumir a responsabilidade dele mesmo. Se ele assumir e desenvolver um aluno aí eu vou abrir mão [...]” do professor não indígena “[...] e falar que o índio tem capacidade de assumir a sala de aula”. Há uma tendência muito forte na sociedade indígena pesquisada de não reconhecimento de seu

---

<sup>4</sup> A palavra Haiyô é do povo Nambikwara que significa “bom”, “muito bom”, “quero aprender”. Disponível em: <<http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/seduc-prepara-projeto-hayo-para-2008>>.

próprio valor, saberes, conhecimentos, capacidades e o poder de reivindicar políticas específicas para o viver e viver dignamente. Diante da falta de apoio e de um acompanhamento pedagógico sistemático e contínuo de formação de professores, gestores, material didático específico e diferenciado para o uso nas escolas; os professores formados no Haiyô desistiram da educação escolar em seu território e os poucos alunos que continuaram seus estudos tinham que estudar na cidade em uma escola que não apresentava condições mínimas para o atendimento aos alunos indígenas.

De acordo com diagnóstico nos anos de 2014 e 2015, realizado pelos professores na sala de formação continuada, que contemplou, também, análise na sala de aula, o diálogo com os líderes das aldeias e os estudantes indígenas, aponta que estes alunos saem de suas aldeias em busca de se apropriarem da cultura do branco como forma até de sobrevivência. Além disso, outros dados foram sendo coletados para aprofundar o conhecimento sobre o povo indígena e os seus anseios sobre educação escolar indígena, com intuito de entender o que eles desejam para seu crescimento em relação ao ensino e aprendizagem que lhe é ofertado na escola sede estadual Conquista D'Oeste.

Apesar de todo este processo, ainda se constata como é difícil trabalhar a diversidade do povo indígena fora do seu território, uma vez que, não temos muitos estudos referentes aos seus processos de aprendizagem e metodologias que possam dar suporte aos professores, coordenadores e diretores escolares para garantir o direito a uma Educação Escolar Indígena caracterizada pela afirmação das identidades étnicas e valorização da cultura local.

Diante das dificuldades apresentadas, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso (SEDUC), juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Conquista D'Oeste, buscou implementar três salas de aulas anexas na Terra Indígena Sararé para Povo Nambikwara Katitauru na aldeia

Central, como uma alternativa para viabilizar o direito assegurado em lei ao acesso à educação escolar em seu território. É oportuno lembrar que em 1991, o Decreto Presidencial nº. 26/91 atribui a responsabilidade de educação indígena ao Ministério da Educação retirando da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência de educação escolar nas comunidades indígenas. O Ministério da Educação no uso de suas atribuições delega para a execução das políticas públicas de educação indígenas aos estados e municípios.

### **3. Relato de experiência na implementação das salas de aulas anexas com o Povo Nambikwara Katitauru**

Para atender amplamente a esses propósitos de garantia e valorização da cultura indígena, a Escola Estadual Conquista D'Oeste, situada na zona urbana, oferta a Educação Indígena para o Povo Nambikwara Katitauru por meio de três salas de aulas anexas na Terra Indígena Sararé da aldeia Central desde o início do ano letivo de 2017.

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas. (GRUPIONI, 2013, p. 71).

É oportuno citar a legalidade da oferta de Educação Básica em salas anexas para as escolas públicas, garantida pela Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a qual visa à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No inciso II, a “comprovação de não existência de escola pública estadual ou municipal, que ofereça a etapa/modalidade requerida, num raio de até 2 Km, a partir do local onde se comprovar a demanda não atendida”.

A implementação das três salas de aulas anexas no território indígena foi contemplada em função da luta da comunidade indígena, na qual solicitou em conjunto com as esferas governamentais - FUNAI, Coordenadoria da Educação Escolar Indígena na SEDUC, gestão escolar da Escola Estadual Conquista D'Oeste sede e Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a escola municipal de Conquista D'Oeste, dentro da aldeia Central, oferta os anos iniciais, ensino fundamental I do 1º ao 5º ano e fundamental II 6º ano. Esta escola cede o espaço físico para as salas anexas do estado, que ofertam educação indígena, nas modalidades do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 1º ano com dez alunos matriculados no período vespertino, Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, 2º ano com onze alunos no período noturno e o Ensino Médio Educação Indígena multi (1º, 2º, 3º anos na mesma sala de aula) com quinze alunos no período noturno.

É relevante ressaltar que as salas de aulas anexas indígenas integram as disciplinas da área denominada de Ciências e Saberes Indígenas, contemplando as quatro disciplinas da parte da diversidade, como: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologia Indígena, e Língua Materna e estão em consonância com o Decreto Presidencial nº. 6.861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências e ainda assegura o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”.

O acesso à educação escolar indígena em seu território, por meio das salas de aulas anexas, propiciou condições diferenciadas de aprendizagem, permanência na escola, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso aos saberes das demais sociedades indígenas e das não indígenas e a ressignificação do próprio sentido da vida, em um cenário de pessoas excluídas da escola e da cidadania.

Como se pode observar a relevância de pesquisa em busca de fortalecimento da práxis pedagógica na educação escolar indígena. Que os professores possam estar assegurados de uma formação consciente, orientada, específica, humanizada, que não ignore os motivos e necessidades dos alunos indígenas no desenvolvimento da atividade pedagógica. De acordo com NÚÑEZ (2009, 79) “Os motivos como componentes da atividade têm de existir no sujeito, pois, se não existirem motivos e necessidades, não haverá ação”. No entanto para que aconteça o ensino e a aprendizagem que tenha sentido e significado para o aluno indígena, que alcance um desenvolvimento integral, Vygotsky (1985, p. 76 apud NÚÑEZ, 2009, p. 79) explica:

Se ignorarmos as necessidades das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesses e incentivos.

A legislação brasileira, por exemplo, mesmo que ainda de forma tímida busca proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

É explícito na entrevista com o Cacique Saulo Katitauru sobre a luta pela garantia do estudo da língua, da valorização da cultura e da recuperação de sua história.

1. Agente vinha falando para terminar, concluir o Ensino Médio lá dentro da aldeia. Como vou te explicar [...] Na cultura indígena é diferente, para vir estudar aqui dentro da sala não indígena, por exemplo, igual aqui tem vários professores que trabalham com materiais diferentes e aonde nós não entre aqui a língua materna

na comunidade indígena, entra. Então aonde agente precisava, por isso a gente brigava, lutava para estudar a nossa língua, para não esquecer a nossa cultura para não perder a nossa cultura, a nossa língua. Eu era para ter aprendido na minha língua, eu não sei escrever na minha língua, em português eu vou fazer. Eu briguei com o professor Sérgio<sup>5</sup> na aldeia. Falei eu não quero aprender a nossa língua não! Não sabia que era importante para meu povo. Hoje eu sei por que aprendi na escola com o professor Sérgio que tenho que aprender a minha língua, a minha cultura. A escola da cidade é diferente, a língua materna, a cultura não entra aqui na escola da cidade, mas, entra na escola da nossa da aldeia, na escola indígena entra. (SAULO KATITAUURLU).

É importante, ainda, refletirmos sobre algumas especificidades relatadas pelo nativo (pesquisado), que nem sempre é colocada em ênfase e/ou analisada com a precisada percepção. Trata-se da justificativa e relevância da educação escolar indígena no seu território, vivenciada pelo informante que já solicitava a educação básica completa na comunidade Katitauru. Neste relato oral, o informante explicita a necessidade de fortalecimento da cultura indígena e o valor que atribui nas ações pedagógicas do professor desencadeadas na instituição escola. “Educar seria proporcionar ao aluno um encontro pedagógico com os conceitos; a formação de uma visão de transformação e de movimento contínuo da realidade humana”. (SOUSA, 2009, p. 88).

2. Dessa forma, podemos entender a relevância do papel da escola para conduzir uma formação consciente da cultura, da língua materna, enfim, de todos os conhecimentos produzidos socialmente na comunidade Katitauru. Percebe-se que, à medida que o entrevistado foi se apropriando do valor da sua cultura, quando diz que aprendeu com o professor não indígena Sérgio “que tenho que aprender a minha língua, a minha cultura”,

---

<sup>5</sup> Professor não indígena, Sérgio Beck de Oliveira. Esteve com a comunidade indígena Katitauru durante 11 anos.

reconhece suas realizações pela interação do conhecimento nativo e do conhecimento ensinado na escola. Desperta nele um sentimento de pertencimento, de autoestima positiva e de autonomia. E por esta razão, a necessidade, indiscutivelmente da educação básica e superior de qualidade, ambas de forma respeitosa, humana e atenta às necessidades e realidade de cada comunidade indígena.

#### **4. As diferentes dimensões da educação escolar indígena**

Os dados da pesquisa apontaram que o principal avanço na comunidade em relação à educação indígena foi à possibilidade de oferta da modalidade de ensino fundamental e médio dentro da aldeia Central com o Povo Nambikwara Katitauru por meio da implementação das três salas de aulas anexas, autorizada pela rede estadual de ensino. Um segundo avanço que vale ressaltar é a garantia de oferta na formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos envolvidos na educação indígena dentro do território indígena. Sendo dois professores indígenas, um atribuído na rede municipal e um na rede estadual e três professores não indígenas, dois na rede estadual e um na rede municipal.

O caminho da educação escolar indígena, em sua singularidade, significa a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva de seus direitos e de sua terra, tendo como referencial sua autonomia e sua luta para a construção de uma política indígena para a educação escolar que enfatize a formação e a valorização da cultura indígena em suas políticas educacionais. (ZOIA, 2006, p. 2).

Os limites das experiências da educação indígena dentro da aldeia não são diferentes dos desafios da educação na cidade com os alunos não indígenas, no qual o principal objetivo da Educação Básica é propiciar condições mínimas na construção de um ensino e aprendizagem que faz sentido e seja significativa a partir do

conhecimento prévio do aluno. Para assegurar que a escola indígena no seu território responda as expectativas à garantia das especificidades da comunidade e a reivindicação das políticas específicas de direitos para a comunidade indígena.

Assim, seria possível formular propostas que assegurem um ensino e aprendizagem construídos juntamente com eles a partir do que tem significativo para comunidade indígena Nambikwara Katitauru e com processos próprios de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Bonin (2012, p. 36) diz:

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir.

É necessário que a escola se preocupe com a autonomia indígena, que a sociedade indígena assuma o controle de seus recursos, conhecimentos, busque a sustentabilidade e o modo de autogestão dentro da aldeia. Para Sandro Sguarezi (2011) a autogestão procura a reinvenção do humano pelo seu reencontro com o coletivo, com o outro, assim a autogestão promove o reencantamento do humano. Simultaneamente busca ressignificar o trabalho e o sentido da vida, não apenas no trabalho. A autogestão é a participação do indivíduo de forma reflexiva, ativo no processo de tomada de decisão.

Nesse sentido, Paulo Freire (2015) designa a escola também como uma instituição política onde deve acontecer o processo de libertação. Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho, os

homens se libertam no grupo. Ações devem ser realizadas em conjunto, sempre em processo de comunicação. O processo de libertação não se trata de um mero ativismo. É necessária reflexão e ação em grupo para a transformação individual e grupal. Para González e Domingos (2005, p. 23):

A educação consiste na relação que o educando estabelece com o meio natural e cultural. A esta relação de convivência por meio da qual interiorizamos a realidade social, chamamos de socialização. Por isso o projeto educativo, sobretudo na socialização primária, há de ter em conta o contexto social e os fatores sociais como a família, a comunidade local e a escola. (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2005, p. 23).

Essa demanda justifica a necessidade de aprofundar os estudos, a reflexão que problematize essa realidade, para que a política de educação indígena possibilite a construção de projeto de vida de forma significativa e respeitosa para a comunidade Nambikwara Katitauru na aldeia Central. Compreender os avanços e os problemas enfrentados na experiência da comunidade escolar sobre a escola Conquista D'Oeste das salas de aulas anexas que oferta Educação Indígena dentro do território desse povo é urgente e necessário.

Para estar na educação indígena é preciso privilegiar o ensino e a aprendizagem com eles. Conforme afirmação da professora não indígena: “[...] ouvi-los, conhecer a realidade do local. Você não sabe a história daquele povo. Então, o primeiro passo é conhecer eles e a partir daí ter uma expectativa para desenvolver seu trabalho.” (VÂNIA PEREIRA<sup>6</sup>). De acordo com González e Domingos (2015, p. 11):

---

<sup>6</sup> Entrevista semiestruturada realiza com a professora não indígena Vânia Pereira do Povo Nambikwara da aldeia Sararé Central no dia 07/02/2018 na sala da direção da escola sede no município de Conquista D'Oeste - MT.

O conjunto de caracteres hereditários que se manifestam num indivíduo termina de se definir a partir do lugar em que nascemos, o modo de ser social, as crenças, a língua, os hábitos e costumes etc. Estes fatores poderão dificultar ou facilitar o desenvolvimento da pessoa em formação, por isso parece conveniente conhecer a realidade cultural em que o educando está integrado para que a escola possa contribuir com seu crescimento e reforçar a sua vontade de ser feliz.

Ensinar o ser humano seja ele indígena ou não é aprender com ele, é diálogo, respeito ao meio natural e cultural que está inserido, a família, a comunidade local que a escola está posta. O processo educativo consiste em um ato de confiança, na narrativa da professora não indígena deixa explícita “[...] tem que conquistar confiança para isso demora um tempo”. (VÂNIA PEREIRA). Doravante, uma escola viva, feliz, é o reflexo de uma sociedade transformada.

## **5. A escola indígena desejada**

O estudo de caso indica que a comunidade busca as relações humanizadas, libertadoras e promotoras de autonomias indígenas através de uma escola respeitosa. Para Paulo Freire (2015) a restauração das relações humanizadas não se trata de vencer um grupo social, mas de libertação do grupo desumanizado. Libertar-se do processo ou conceito alienante do opressor. Libertar-se das desigualdades, da busca pelo poder opressor e imposições de si mesmo e do outro.

Os resultados indicam possibilidades fecundas de ressignificação de vidas, de restauração em um vasto universo de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania. Percebe-se que, à medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação dos conhecimentos, os quais perpassam pela Educação Escolar Indígena em seu território, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com

sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

Para Zoia (2009, p.10) educação indígena “[...] comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada na aldeia, como local de resistência e reorganização do povo indígena”. Legislações Brasileiras, como: Constituição de 1988 e Brasil de 1996 asseguram o ensino, a cultura, o território, dentre outros saberes e direitos dos povos. Incentiva o desenvolvimento de uma educação intercultural planejada junto à comunidade, com a finalidade de proporcionar às sociedades e comunidades indígenas seu reconhecimento perante as demais sociedades índias e não índias.

Precisamos mudar a prática da escola, a postura diante das ações escolares e lançar um novo olhar para a educação indígena. A escola indígena desejada é aquela que “sabe dizer e sabe fazer”, isto é, uma educação que a teoria e a prática estão voltadas para o mesmo objetivo que é o fortalecimento da cultura por meio do desenvolvimento da educação de qualidade e significativa para as sociedades indígenas em seu território. Então, para que isso aconteça temos que ter atitude, prática da coletividade, comprometimento, amor à vida, utopia, dentre muitas outras virtudes essenciais para a vida no mundo e com o mundo.

## **6. Conclusões**

Percebe-se que, à medida que os alunos indígenas reconhecem suas realizações, pela interação dos conhecimentos, os quais perpassam pela Educação Escolar Indígena em seu território, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertencimento, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais. “[...] a escola qualifica uma

história, se não tiver na escola não tem como ter sua história.” (SAULO KATITAUURLU).

Assim diante dos relatos das professoras indígena e não indígena, do Cacique da aldeia e da comunidade indígena, percebe-se que a oferta da educação escolar em comunidades indígenas é uma experiência de luta pela garantia da educação escolar em seu território. Tais processos ensejaram um movimento eficaz e de eficiente instrumento de conquista, de afirmação e de interação dos conhecimentos na busca por garantir o direito a uma educação diferenciada. (GRUPIONI, 2013).

Identificamos através das reuniões, rodas de conversas o sentimento de pertencimento, o exercício da cidadania no Povo Nambikwara da aldeia Sararé Central na busca pela escola indígena em seu território, pelos professores não indígenas que já tinham um laço de confiança com a comunidade local e também pelos professores indígenas na garantia de assegurar as especificidades como, o bilinguismo, a interculturalidade, os saberes indígenas, a memória e a valorização da cultura indígena na comunidade e no ambiente escolar.

É necessário que o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso e a Secretaria Municipal de Educação zelem na execução das políticas públicas de educação indígena no cumprimento da instituição escola em seu território, para que a educação indígena não seja negligenciada na formação de cidadãos e cidadãs indígenas conscientes dos seus direitos e deveres, mas que permita aos alunos índios a interpretar os dados da realidade local para o global, sistematizando e produzindo conhecimento para o viver e o viver bem.

Evidencia-se, também, a necessidade de maior efetividade de políticas públicas compromissadas com a educação escolar indígena e outros aspectos que envolvem os direitos a vida digna desse povo. Desse modo conclui-se que ouvindo e dando voz (GRUPIONI, 2013) aos indígenas, o processo de implementação das

três salas de aulas anexas na aldeia Central propiciou ressignificação e aprendizagem significativa de forma respeitosa à comunidade pesquisada.

Eu não esperava conseguir as salas anexas do estado para nosso povo na aldeia. Um sonho de Deus para nós. Não esperava conseguir, é um grande presente para nós, ajuda muito. [...] a escola traga inteligência, a escola qualifica uma história, se não tiver na escola não tem como ter sua história. Então eu acho assim a escola é tudo. (SAULO KATITAURLU).

3. O processo de implementação da Educação Escolar Indígena na aldeia Central com a comunidade do subgrupo Katitaurlu, possibilitou ressignificação de vidas num lugar de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania, “[...] a educação passa necessariamente pela tomada de consciência dessa realidade em que milhões de pessoas estão condenadas a não ser ninguém”. (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2015, p. 40). Quando pergunta para a professora indígena Kesia Katitaurlu quais os principais motivos da luta pela implementação da educação escolar em seu território, ela responde: “Por nossa educação. Por nosso direito. [...] Para que traga mais sabedoria na aldeia [...]” (KESIA KATITAURLU).

4. A Educação Escolar Indígena em seu território é uma forte aliada no que desperta um sentimento de pertencimento, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 30 maio 2018.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. p. 33-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. Linguagem, sociedade, cultura e educação. **Cadernos de antropologia da educação**, v. 5. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATO GROSSO. **Resolução nº 157, de 14 de maio de 2002**. Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas. Cuiabá, MT, 2002. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3367/1/Sandro%20Benedito%20Sguarezi.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defani, 2010.

NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líder Livro, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

SGUAREZI, Sandro B. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3367/1/Sandro%20Benedito%20Sguarezi.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SOUSA, M. C. Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de ensino de matemática na perspectiva lógico-histórica. **Bolema**, Rio Claro, São Paulo, ano 22, n.32, p.83-99, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221889006.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

ZOIA, Alceu. **Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva**. In: IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, 2006. p. 1-15. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem4/095.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1182/1/Tese%20Alceu%20Zoia%20PDF.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.



## **Uma experiência enriquecedora de alfabetização de jovens e adultos**

*Fátima Milena Monteiro*  
*Angelo Antonio Puzipe Papim*  
*José Carlos Miguel*

### **Introdução**

A oportunidade de atuar no Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos – PUEJA – foi um fator valoroso e fundamental para nossa formação de professores, pessoal e acadêmica. O primeiro contato com a PUEJA ocorreu nos primeiros anos da graduação em Pedagogia, com a oportunidade de ministrar aulas em uma sala cedida pela unidade Básica de Saúde (UBS), na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A partir dessa experiência, iniciou-se um convívio em sala de aula, vivência que fez aprofundar os estudos sobre educação, nessa área.

O ensino e a aprendizagem, diferentemente das modalidades iniciais de formação, são ricos e variados. Eles devem ser assim, em virtude dos alunos e suas histórias de vida, como descrevem Soares e Pedroso:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da

aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (1997, p. 42.)

Nas primeiras aulas, deparamos com alunos com diferentes inclinações para estarem ali, característica que atribuía anseios e desejos mistos, os quais se entrelaçavam com o movimento de ensino e aprendizagem. Nesse fluxo de intenções e motivos, havia alunos da PUEJA que estavam interessados em aprender para obter conhecimento, outros para manter o emprego ou ser capazes de ler a Bíblia. Percebemos, de início, apesar dos variados fins pessoais de buscarem a formação, que todos tinham muita vontade de aprender. Assim, essa inter-relação, caracterizada pela riqueza das histórias de vida, compartilhadas pelos alunos, favoreceu o enriquecimento da ação pedagógica, a qual era efetivamente colaborativa (BOSI, 2007).

Distintamente do trabalho educacional com crianças, o qual marcou a experiência inicial como professores de alfabetização de crianças, enquanto participantes de um projeto de extensão e pesquisa realizado como parte de uma pesquisa de Iniciação Científica, ofereceu um contraponto para repensar o valor da educação, na vida contemporânea. Em vista disso, trabalhar com adultos consistiu em um desafio. O grupo de alunos era formado por senhoras, com características distintas e marcantes. Todas as alunas, em algum momento da vida, frequentaram a escola. Muitas, compartilhando uma realidade social de privação, precisaram abandonar os estudos, a fim de trabalhar para complementar o sustento da família.

Constatamos, nessa atmosfera de acolhimento, a importância do afeto para promover os processos de ensino e aprendizagem. Conforme comenta Freire (1987, 1963), só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

A PUEJA é uma modalidade de ensino que concentra em classe especificidades socioculturais diversificadas, mas absolutamente relevantes para o processo de interação social de educação, pois a realidade individual não pode ser negligenciada, nesse processo, com o objetivo de promover a aprendizagem. Dessa maneira, mesmo os alunos constituindo um público singular, com características específicas, todos precisam ser acolhidos em suas necessidades. Muitos são indivíduos que foram excluídos do sistema escolar, para cumprir outras funções, de sorte que possuem pouca ou nenhuma escolarização, mas estão inseridos no mundo do trabalho e, sobretudo, encontram-se em uma etapa de desenvolvimento diferente, distante da demanda educacional formal (SOARES; SIMÕES, 2013).

De acordo com Soares e Pedroso (2013), ao abordarem uma das premissas principais defendidas por Paulo Freire sobre a ação pedagógica de PUEJA, o professor necessita considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico do currículo, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores ativos da cultura a que pertencem, principalmente a que constrói com o professor e demais companheiros de sala de aula. Assim, os alunos, apesar do esforço de aprender os conteúdos curriculares, seguindo os moldes da escola tradicional, precisam aprender outras formas de se apropriar do conteúdo, ação na qual o professor e sua instrução são vitais.

Nas aulas, foi explicado para os alunos que os “conteúdos” a serem aprendidos seriam definidos a partir de suas necessidades e o ensino orientado em função de suas vivências. Para esse fim, não se utilizaram cartilhas, apostilas ou livros didáticos. Ao considerar as necessidades de aprendizagem específicas apresentadas pelos alunos, novos rumos foram determinados para a ação pedagógica e, conseqüentemente, a escolha dos mediadores de ensino e aprendizagem.

Baseadas nas indicações de Lourenço Filho (2011), as aulas assumiam um caráter dialógico, através de conversas realizadas

com e entre as alunas, respeitando as intenções que as mantinham motivadas com o processo de aprendizagem, mesmo depois de terem passado tanto tempo sem estudar. Nesse processo, o foco do ensino foi centralizado em por que esse grupo diverso de mulheres queriam escrever e qual seria o significado da escrita, e da prática da escrita, para cada uma delas.

Verificamos, quando elas escreviam, que sempre se referiam a algum momento de suas vidas. Essa singularidade fez surgir a ideia de explorar a construção social da escrita, contando com a autoria das novas escritoras. A produção textual das alunas tinha como tema o desejo de conseguir manifestar seus pensamentos, expressar os seus problemas, as suas expectativas, aquilo que convém às suas necessidades cotidianas, atividade que era concretizada com o apoio dos professores.

A princípio, a tarefa de ensinar visava ao ensino das regras da norma culta, a fim de aperfeiçoar a produção textual das alunas, mas este não era o propósito central da interação e mediação pedagógica: o objetivo dessa atividade consistia em deixar as alunas confortáveis com o ato de escrever. Depois de dominada essa etapa, foi proposto um trabalho com poemas, poesias e parlendas, demonstrando a riqueza e maleabilidade da língua portuguesa, desmistificando a ideia de um domínio irrestrito e inflexível das regras formais da língua, enquanto único meio para expressar corretamente pela linguagem.

Com a análise das produções das alunas mais os registros dos professores, estimulou-se a prática de escrita significativa, tendo como foco o estabelecimento do diálogo com as alunas, apresentando colaborativamente as práticas de escrita para favorecer o contínuo movimento de aquisição da escrita, ademais, efetivou-se a ideia de sugerir a produção de material escrito que possibilitasse a observação e a prática da escrita, e revisar todo o material gerado durante as aulas, considerando as necessidades emergentes decorrentes da ação de escrever e suas implicações para a ação de ensinar.

Apresentaremos, a seguir, as histórias de vida, como elementos para constituição cooperativa do processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Senna (2011), são as impressões, vivências e lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e, dessa forma, permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. Dessa maneira, de acordo com Borda (1988), a escrita começa por fazer reconhecer que há uma relação estreita entre a linguagem e a intervenção na realidade, com vistas a promover a superação das dificuldades, necessidades, emoções etc. Isso significa que a linguagem escrita não é um fim em si mesma, mas um instrumento sistemático para a construção do conhecimento do cotidiano e do destino humano.

### **Variantes textuais no PUEJA**

A história de vida está em plena conexão com a linguagem. Mediante o emprego da língua, podemos falar ou então escrever sobre ou criar a própria história, projetando a existência para o futuro. Em sala de aula, o uso da linguagem para construir de maneira oral e escrita foi um método relevante para, a partir do contexto, recuperar as experiências de cada uma daquelas pessoas.

Os registros feitos pelos professores sobre a atividade, uma espécie de diário, enriqueceram o contexto no qual as histórias ganharam forma. A prática educativa registrada possibilita tecer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois sua forma e conteúdo podem ser analisados e as estratégias compreendidas, construindo-se um planejamento apropriado às possibilidades dos alunos em relação ao professor e a si mesmos.

O resgate da memória das alunas, nos relatos e na produção textual, visava a reacender os acontecimentos mais marcantes de sua vida. Por intermédio dessa troca coletiva de experiências, diversos recursos pedagógicos, dentre eles a leitura de poemas, poesias e parlendas, relacionados às histórias apresentadas por

cada aluna, mesclavam-se nas discussões e abriam espaço para a aprendizagem da escrita, atividade destacada pela significativa vivência coletiva (MATOS; SENNA, 2011).

Considerar a linguagem oral como um condutor para o desenvolvimento do pensamento, para os alunos do PUEJA, fundamenta e contribui à ação de ler e escrever. Veem-se, na escola, inúmeros fracassos no processo de aprendizagem da linguagem na forma escrita, devido à força que processos inadequados de ensino, os quais não estimulam o aprendizado. A aprendizagem da linguagem acontece, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades com a linguagem. Nesse espaço, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção colaborativa das práticas de linguagens (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para isso, o trabalho com as variantes textuais é importante em qualquer faixa etária, pois pode colaborar para que, em qualquer nível de escolaridade, a vivência da linguagem oral e escrita favoreçam sua aprendizagem, de modo mais formal. Por isso, é importante considerar os contextos de interação social, pelos quais essas múltiplas formas possam fazer emergir a necessidade e a função, incentivando o exercício do diálogo e da escrita. As variantes textuais são ferramentas de comunicação; elas também expressam, nas práticas sociais, o lugar de manifestação social do eu e do outro (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As práticas dialógicas, segundo Bondia (2002), acentuam a compreensão ou a expressão do pensamento. A linguagem leva ao pensamento e, assim, o que se deve ler não é o que o texto diz, mas aquilo que ele oferece como pensamento. Por isso, a linguagem é escuta e base para dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas se recolher na intimidade. E demorar-se nisso. No PUEJA, a linguagem é trabalhada de sorte a gerar o interesse pela estrutura, pelo assunto, com o objetivo de os alunos se reconhecerem na escrita, sentindo-se parte da língua, organizando os saberes que possuem. Conforme defende Freire (1996), quando se refere à

leitura de mundo e à leitura da palavra, antes do conhecimento da leitura da palavra, todos temos uma leitura de mundo, a despeito de uma resultar da outra.

Logo no início do trabalho, em conversas com todas as alunas, indagamos a respeito das maiores dificuldades enfrentadas com a linguagem, partindo do pressuposto de que o adulto consegue identificar e dizer quais são suas dificuldades, visto que os mesmos são sujeitos experientes e têm amplo conhecimento de si. As respostas, expostas no Quadro 1, foram as seguintes:

#### **Quadro 1- Relato das dificuldades dos alunos**

Suj.1: – *“Minha dificuldade é juntar as letras, o F com o Fâ”.*  
Suj.2: – *“Eu sei até ler, juntar um bocadinho de letra, mas não sei escrever”.*  
Suj.3: – *“Eu sei escrever umas coisas e outras, mas às vezes as letras ficam dançando na minha cabeça aí eu escrevo errado”.*

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Além dessas dificuldades do processo de aquisição da leitura e escrita, outros fatores, como a idade avançada, a existência de doenças ou deficiências, o uso de remédios contínuos, também podem complicar esse processo, retardando-o.

Com foco em conhecer melhor o aluno, pondo em prática uma efetiva atitude acolhedora, temos sempre a preocupação de questionar sobre quais são seus interesses, como se sentem na aula e nos diálogos, o que querem aprender, para que eles se sintam parte integrante do processo, atuantes naquele meio. Destacamos, no Quadro 2, as respostas de quatro alunas:

#### **Quadro 2 – Relato dos alunos para aprender a linguagem escrita**

Suj.4 – *“Eu quero aprender a ler todas as palavras da Bíblia, porque eu acho lindo as pessoas que vão à igreja e sabem ler a Bíblia.”*  
Suj.1 – *“Eu quero aprender a ler pra poder deixar um bilhete para minha filha quando eu precisar.”*  
Suj.2 – *“Pra aprender a pegar ônibus e ir pra todo lugar sem precisar perguntar pra ninguém.”*  
Suj.3 – *“Pra poder trabalhar a minha memória, escrevendo as receitas que eu sei de cabeça”.*

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Todos os depoimentos estão permeados pelo mundo de cada um. Ter a capacidade de leitura e escrever tornou-se uma

prerrogativa imprescindível para uma vida autônoma, pois possibilita a cada um ocupar, de modo livre, sua posição social. Um sujeito sem leitura é, de certa maneira, impedido de exercer a cidadania, pois não consegue fazer a leitura do mundo, de informações que o cercam. Porém, ao tomar conhecimento da gama de informações ao seu redor, o indivíduo se transforma, tornando-se, assim, capaz de modificar seu meio. Entre as conversas e as práticas de escrita, o interesse pessoal de cada aluna foi aumentando, e escrever sobre suas vidas, acontecimentos do dia a dia, vivências, sentimentos, memórias, relacionados com a poesia, construíram um espaço no PUEJA para o ensino e a aprendizagem colaborativa da linguagem oral e escrita.

### **Projeto de Releituras de poemas**

O Projeto Releituras de Poemas aconteceu como parte do PUEJA, e foi desenvolvido no decorrer das aulas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, quando se introduziu o gênero textual poema como elemento de mediação entre a história de vida e o processo de aprendizagem da língua escrita das educandas. O objetivo do projeto era desenvolver a capacidade de interpretação do conteúdo de poemas, procurando sanar as dificuldades apresentadas pelas alunas e educadores, desafio enfrentado cooperativamente, no processo educacional.

Segundo Freire (2000), em sala de aula, é adequado respeitar os níveis de compreensão que os alunos – não importa quem sejam – demonstram de sua própria realidade, uma vez que esse entendimento deriva de uma situação de vida específica, marcada pelas vicissitudes do mundo do trabalho, nem sempre formal. Logo, impor a compreensão particularizada do professor, em nome da libertação do aluno, é aceitar soluções autoritárias como caminho à liberdade. Cada pessoa constrói para si uma compreensão própria do mundo, construção associada ao contexto social e às experiências sociais vivenciadas nesse processo. Portanto, na interação de ensino e

aprendizagem, não é possível rejeitar ou discriminar, em nenhum momento do processo educacional, qualquer interpretação feita pelos alunos, pois todas se fundamentam em bagagens socioculturais adquiridas com o tempo. Mediante o compartilhamento de suas vivências, abrem-se novas possibilidades de aprendizado, construídas em regime de colaboração.

A princípio, como parte do projeto, foi realizada uma pesquisa para encontrar poemas próximos ao interesse demonstrado pelas educandas, pois percebemos, os pesquisadores, que havia muito conteúdo próximo de suas experiências de vida. Por isso, selecionaram-se autores desconhecidos e renomados, porém, tendo em comum as ideias. Assim, abrangendo um leque de autores, independentemente de ser ou não um autor reconhecido, os poemas poderiam atingir e transformar o contexto de vida e de aprendizagem das alunas e do professor.

Em uma das aulas, foi apresentada às alunas uma parlenda: Borboleta (Quadro 3). Foi feita a leitura da parlenda por todos, em conjunto.

### Quadro 3 – Parlenda: Borboleta

“Borboletinha está na cozinha Fazendo chocolate para madrinha Poti, poti, perna de pau, Olho de vidro e nariz de pica-pau”
---

**Fonte:** Organizado pelos autores

Foram discutidas em grupo as características que fazem esse gênero textual ser caracterizado como parlenda. Uma das alunas comentou o fato de recitar a parlenda quando criança, mas sem saber bem o que era, impressão compartilhada pelos demais integrantes do grupo. Em seguida, foi efetuada a atividade de elaboração em grupo de parlendas. Com o diálogo, as ideias apresentadas pelo grupo foram sistematizadas na lousa, conseqüentemente, resultando nas seguintes parlendas (Quadro 4).

**Quadro 4 - Parlendas elaboradas coletivamente**

A borboleta	A borboletinha	A dona aranha
A borboleta voou Para longe ela se foi Foi buscar seu alimento Para comer bem Depois bateu asas e voou para casa.	Borboletinha lá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha café com leite quero tomar com dona borboleta vou me casar	A dona aranha subiu pela parede a chuva veio e a derrubou depois ela ficou tonta e a enxurrada a carregou

**Fonte:** Organizado pelos autores

Nos encontros seguintes, foram apresentados, lidos e debatidos em grupo, a fim de resgatar a memória, dois poemas da autora Cecília Meireles: “Retrato” e “A arte de ser feliz”. O poema “Retrato” foi escolhido pelas alunas, por representar a experiência de vida da maioria das alunas, inclusive dos professores. Destacam-se alguns relatos produzidos (Quadro 5):

**Quadro 5 – Relato de vivência com a leitura e discussão dos poemas**

Suj 3: “esse poema é como a gente era antes de vir para as aulas, meu rosto era triste professora; agora é tudo tão diferente, hoje eu posso dizer que sou muito mais feliz!”  
Suj 1: “esse poema a gente escolheu porque ele parece que fala da nossa vida na época da roça né. Foi um tempo muito bom, eu me orgulho de ter essa lembrança, eu apesar de trabalhar desde menina era bem feliz viu.”

**Fonte:** Organizado pelos autores

Após a troca de experiências, ocasionada pela leitura e debate dos poemas de Cecília Meireles, com base no poema “A arte de ser feliz”, foi proposta a elaboração coletiva de um poema, apresentado a seguir (Quadro 6).

**Quadro 6 – Poema produzido coletivamente**

Quando eu era criança  
Houve um tempo em que minha janela se abria  
sobre um quintal que parecia ser feito pintura de giz na lousa.  
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.  
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,  
E o jardim parecia morto.  
Mas todas as manhãs eu mesma ia com um baldinho,  
e, caladinha, ia jogando com a mão água nas plantas para que o jardim não morresse.  
E eu olhava para as plantas molhadas e meu coração ficava completamente feliz.  
Às vezes abro a janela e vejo um lindo limoeiro com um monte de flor.  
Vejo borboletas brancas, pousarem no limoeiro.  
Um galo canta, uma criança grita brincando de subir e descer de uma árvore.  
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

**Fonte:** Organizado pelos autores

Este foi um momento de muita felicidade, pois o trabalho colaborativo criou um poema capaz de expressar o sentimento de cada membro do grupo, cujo compromisso e participação foram fundamentais para a elaboração do poema.

### **Considerações Finais**

Ao longo do processo educacional, observamos a influência da história de vida, em todos os momentos da relação de ensino e aprendizagem. São vivências, boas ou ruins, as quais marcam as trajetórias de vida de cada um. Foi uma experiência gratificante de alfabetização, pois as alunas do PUEJA são amigas, companheiras, mães, avós e até professoras. Muitas vezes, os professores aprendiam, ao invés de ensinar. O empenho, a força e a determinação incentivaram o trabalho dos professores, mesmo com os desafios encontrados. A troca de experiências possibilitadas pela vivência no PUEJA foram extremamente significativas à formação.

Foi um espaço educacional diferente, composto por diversas realidades, com potencial de aprender, mas também de ensinar. Ensinar em cooperação com os alunos permite valorizar aspectos relacionais que geralmente são considerados sem utilidade para a aprendizagem da linguagem. Assim, os relatos orais, as memórias da vida adquirem um novo sentido na interação pedagógica. São trocas de experiências que, na sociedade dominada pela informação, acabam sendo suplantadas pelo conhecimento. Essa experiência destaca ainda a importância de combater o preconceito linguístico, no âmbito do ensino e aprendizagem. E sobre novas bases, ensinar, não em função dos métodos de alfabetização, mas para a vida, com a intenção de valorizar e promover os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, v. 19, 2002.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Emma, 1963.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral Como Fonte: Problemas e Métodos. **Historiae**, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.
- SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação temática digital**, v. 15, 2, p. 250-263, 2013.
- SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

# **Apresentação dos autores**

## **Sobre os organizadores**

### **Angelo Antônio Puzipe Papim**

Graduado em Psicologia pela Universidade Salesiano, com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental; graduado em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília; graduando em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília; Mestrando em Ciências Sociais, na linha de Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília; Mestrado em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atuando no Núcleo de Assistência Psicológica e Psicoeducacional e de Pesquisa (NAPEP, UNESP FFC - Marília). Possui experiência em Psicologia Social e Educacional, atuando principalmente na área de Educação Especial e Desenvolvimento Humano, com base na Psicologia Histórico-Cultural. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), (UNESP), Marília, e membro do Grupo de Pesquisa - Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (UNESP), Marília. Atualmente, é Psicólogo Clínico, trabalhando nas seguintes áreas: Transtornos do neurodesenvolvimento infantil, com experiência em atendimento no campo da deficiência intelectual, autismo e sexualidade humana. Também atua com transtornos do humor em psicoterapia infantil e adulta.

### **Mariane Andreuzzi de Araujo**

Mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília. Especialista em Educação Especial e Inclusiva no curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Foi bolsista de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Atualmente é professora da Faculdade do Interior paulista Faip e da prefeitura municipal de Marília-SP.

## **Sobre os Autores**

### **Alessandra Ferreira Di Roma**

Doutoranda em Educação pela UNESP, em cotutela pela Universidade de Paris VIII (2017). Mestre em Educação para a Ciência - UNESP (2015). Graduada em Pedagogia - UNESP (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - Ensino de Ciências e Inclusão Escolar - linha de pesquisa: Educação científica de alunos com surdez (UNESP, Bauru); 2. Linguagem e Surdez - Educação Especial (UNESP, Marília); 3. Structures Formelles du Language (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Possui experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino à distância e Coordenação Pedagógica.

### **Bárbara Amaral Martins**

Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Possui graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu (UNIFAC), especializou-se em Psicopedagogia na Universidade do Sagrado Coração (USC), é Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília e Doutora em Educação pela mesma universidade, com Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), na UFMS/CPAN. Atuou como docente na educação básica, tanto em salas regulares quanto em salas de recursos multifuncionais. Integrou o PAPCS - Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação, da UNESP - Campus de Marília, no período de 2011 a 2014. Desenvolve pesquisas na área da Educação, tendo como foco de interesse: Formação de professores; Educação Especial; Precocidade; altas habilidades/superdotação.

### **Carla Cristine Tescaro S. Lino**

Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, Marília; e participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, UNESP/Marília. Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) de Londrina e Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. É Especialista em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista na área da surdez – LIBRAS (RHEMA), Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise (RHEMA) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESAP) e atua como Psicopedagoga em

Clínica Especializada e Professora Bilíngue (Português - Libras) na Sala de Recursos Multifuncional I - Área da Surdez em Londrina pela SEED e Apoio Pedagógico à rede municipal, estadual e particular de ensino. Atuou como Docente de Graduação e Pós-Graduação na UNOPAR - Londrina (2006-2016) nas disciplinas de Libras e Linguagem Forense. Atua como Docente em cursos de Especialização nas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropedagogia. É voluntária no atendimento de Psicopedagogia Clínica no Projeto CASA em Londrina e supervisora de estagiárias na mesma área.

### **Carolina Guerreiro Leme**

Mestre no Programa de Pós-Graduação em Metodologias do Ensino de Linguagens e suas Tecnologias na (UNOPAR/Londrina-PR), possui graduação em Pedagogia (UNIFIL/Londrina-PR). É especialista em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado-AEE, Neuropedagogia, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. É professora da Secretaria de Estado do Paraná - SEED e professora da UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia.

### **Christina de Rezende Rubim**

Livre-Docente em Teorias Antropológicas pela UNESP (2014), Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp (1996) e Mestre em Antropologia Social (1991) pela Unicamp, sendo atualmente professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Fez também Pós-Doutorado na Universidad de Salamanca em 2009/2010 e na Universitat Autònoma de Barcelona em 2014/2015, com pesquisa sobre nação e antropologia. Entre vários artigos, os seus livros publicados são: Iluminando a face escura da lua: homenagem a Roberto Cardoso de Oliveira (2011), Antropólogos brasileiros e a antropologia do Brasil: a era da pós-graduação (2015) e A questão nacional e a antropologia espanhola (2018).

### **Clarissa Maria Marques Ogeda**

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, linha Educação Especial, nível Mestrado. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Possui experiência como educadora do Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS) e desenvolve pesquisas na área da Educação, mais especificamente, Altas Habilidades/Superdotação e Educação Inclusiva. Membro do grupo de Pesquisa: Educação e Saúde de Grupos Especiais (Unesp/Marília e Famema).

### **Daniela Martos Morais**

Possui graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Sorbonne - Paris IV (2013), mestrado em Didática de línguas estrangeiras com especialidade em Língua de sinais francesa (LSF) pela Universidade Vincennes – Saint-Denis – Paris VIII (2017). Atualmente, doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Paris VIII em parceria com o laboratório Structures Formelles du Langage (SFL). Sua pesquisa trata da Aquisição da temporalidade por crianças surdas, em língua de sinais francesa e em francês escrito, em uma perspectiva didática. Tem experiência na área da educação para surdos, atuando principalmente na Educação Nacional Francesa desde 2012, dando suporte lingüístico e pedagógico a crianças surdas de 3 à 10 anos de idade, que comunicam em LSF.

### **Danielle da Silva Pinheiro Wellichan**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Marília, possui graduação em Biblioteconomia (UNESP/Marília), licenciatura em Pedagogia (Faculdade Anhanguera) e mestrado em Ciência da Informação (UNESP/ Marília). É especialista em Didática e metodologia no ensino superior; Uso estratégico das tecnologias em informação; Educação infantil, especial e transtornos globais do desenvolvimento; Ludopedagogia e Psicopedagogia institucional. É membro participante do Grupo de estudos em Deficiências Físicas e Sensoriais – DeFSen, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo José Manzini (UNESP/ Marília).

### **Fátima Milena Monteiro**

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp- FFC). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia de ensino, educação de jovens e adultos e formação de professores.

### **José Carlos Miguel**

Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. É Livre-Docente em Educação Matemática, Doutor em Educação, Mestre em Educação e Licenciado em Matemática, atuando nas áreas de Metodologia e Prática de Ensino, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos. Coordena projetos de pesquisa e projetos de extensão universitária nessas áreas do conhecimento, com ênfase para ações de intervenção na realidade escolar. Tem participação ativa em congressos da área de Educação, com publicação de vários trabalhos científicos na forma de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos. Foi professor da rede estadual de ensino e da rede particular de ensino entre os anos de 1983 e 1996.

**Marcelo Augusto Totti**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estado Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é professor assistente Doutor lotado junto ao Departamento de Sociologia e Antropologia da FFC/Unesp-Campus de Marília, é líder do grupo de pesquisa Intelectuais, esquerdas e movimentos sociais e pesquisador do grupo de pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, pensamento social e educacional no Brasil.

**Renan Marcel Moreira Martinez**

Aluno de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Desenvolve pesquisa nas áreas de Antropologia Social, Antropologia da Religião e Etnomusicologia. É pianista e desde 2009 é educador musical.

**Rilane Silva Reverdito Geminiano**

Possui graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2007). Atualmente é aluna do Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". UNESP, Campus de Marília.