

PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:

APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

ACESSIBILIDADE E
AÇÕES AFIRMATIVAS

Martha Bohrer Adaime
Jerônimo Siqueira Tybusch
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Bruna Pereira Alves Fiorin
(Organizadores)

PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:

APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

ACESSIBILIDADE E

AÇÕES AFIRMATIVAS

FACOS-UFSM



Martha Bhorer Adaime
Jerônimo Siqueira Tybusch
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Bruna Pereira Alves Fiorin
(Organizadores)

PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:

APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

ACESSIBILIDADE E

AÇÕES AFIRMATIVAS

Santa Maria
FACOS-UFSM

2019



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino
superior, acessibilidade e ações afirmativas

Edição, preparação e revisão

Martha Bhorer Adaime; Jerônimo Siqueira Tybsch;
Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Bruna Pereira Alves Fiorin

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Ana Júlia Vicentini; Magnos Cassiano Casagrande

P965 Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais
[recurso eletrônico] : aprendizagem no ensino
superior, acessibilidade e ações afirmativas /
Martha Bhorer Adaime ... [et al.] (organizadores). –
Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2019.
1 e-book

1. Educação superior 2. Tecnologias educacionais
3. Aprendizagem 4. Ações afirmativas I. Adaime,
Martha Bhorer

CDU 371.3
378.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

ISBN: 978-85-8384-079-4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO Rodrigo Stéfani Correa
DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

SUMÁRIO

Prefácio	9
1 Universidade Federal de Santa Maria entre as mais inclusivas e diversas do mundo Martha Bohrer Adaime; Jerônimo Siqueira Tybusch; Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Bruna Pereira Alves Fiorin	11
2 Portfólio: metodologias ativas no ensino-aprendizagem em um Programa de Pós-Graduação Karen Cristiane Pereira de Moraes; Ariane Naidon Cattani; Raíssa Ottes Vasconcelos; Rosângela Marion da Silva	24
3 Recursos tecnológicos e o transtorno do espectro autista: a importância do planejamento pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt; Vanessa Ribas Fialho	32
4 Produções científicas sobre o educador especial no ensino superior Mariane Carloto da Silva; Andressa Machado; Thalia Costa Ferrari; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	44
5 UFN DIGITAL: um resgate histórico do EaD na Universidade Franciscana Bruno Cesar Ribeiro; Taís Steffenello Ghisleni	56
6 Revisitando ações interdisciplinares artísticas articulando a educação básica e o ensino superior Lorena Inês Peterini Marquezan; Andriele dos Santos Zwetsch; Letícia Beatriz Utzig	70
7 Psicopedagogia e apoio pedagógico Franciele Xhabiaras Grapiglia; Kássia Quadros Ferreira; Carmen Rosane Segatto e Souza	82
8 Políticas de inclusão, reconhecimento da LIBRAS e a atuação do tradutor e intérprete no ensino superior Jussara Maite Moraes Esmerio; Eliana da Costa Pereira de Menezes	96
9 Uma proposta para transcrição de voz para texto em tempo real para acadêmicos surdos Lucas Eduardo Carlos Cravo; Mariléia Lúcia Stoltz; Osmar Marchi dos Santos	109
10 A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino fundamental Clecimara Vianna; Aline Silveira Machado; Ana Paula Rodrigues Machado; Ana Cláudia Oliveira Pavão	123
11 A implantação da central de tutoria no CCNE: possibilidade de integração e aprendizagem colaborativa Rozeli Bovolini Silveira; Dáise dos Santos Vargas; Tâmie Duarte; Roberta Hübner	135
12 A realidade do atendimento educacional especializado na Rede Pública Municipal de Barra do Quaraí Tailize Ferreira Dovigi; Leandro Jacques Martins	145
13 A deficiência intelectual na educação profissional técnica de nível médio e na educação superior: experiências da UFSM Danieli Wayss Messerschmidt; Fabiane Vanessa Breitenbach	154
14 Acessibilidade dos surdos no ensino superior: realidade da UFSM Mariléia Lúcia Stoltz; Joelandi Martins dos Reis Brasil; Raquel Pereira Job; Sílvia Nara Fagundes Domingues	167
15 A leitura na arte da educação Elsbeth Léia Spode Becker; Taís Steffenello Ghisleni; Pâmela Moreira de Mello; Carlos Henrique da Costa Barreto	179
16 Acessibilidade como um viés de permanência de acadêmicos com deficiência no ensino superior: estudo de caso de uma biblioteca universitária Luciléia Bechmann Saldanha; Tiane Pumes da Costa; Sabrina Fernandes de Castro	190
17 Aceitação e uso de tecnologias por estudantes do ensino superior Mario Vásquez Astudillo; Adriana Moreira da Rocha Veiga; Danilo Ribas Barbiero	202
18 Atividades de integração e formação pessoal e profissional dos estudantes nas disciplinas de introdução aos cursos do CCR/UFSM Venice Teresinha Grings; Janer Cristina Machado; Claudia Angelita Antunes Silveira	214
19 Arte e técnica: uma experiência mediada pelo cinema com alunos da Rede Pública Municipal de Santa Maria - RS Sabrina Copetti da Costa; Viviane Meili; Valeska Fortes de Oliveira	227

20	Atividade física e Síndrome de Down: uma revisão integrativa Thalia Costa Ferrari; Andressa Machado; Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	238
21	Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na perspectiva da terapia ocupacional e da educação especial Cássia Therezinha Freitas Rodrigues; Nathalia Rodrigues; Suélly Krein Heuert; Tatiane Negrini	248
22	Avaliação como experiência inclusiva: a exposição “Outrar-Se” na formação das licenciadas em dança da UFSM Djenifer Geske Nascimento; Mônica Corrêa de Borba Barboza	256
23	Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão educacional e acessibilidade de estudantes no ensino superior Nathalie da Costa Nascimento; Suélly Krein Heuert; Miriam Cabrera Corvelo Delboni	268
24	Audiodescrição: recurso de acessibilidade e desenvolvimento científico Cíntia Pasa Lopes; Cristian Evandro Sehnem; Rúbia Steffens; Vitória Parodes Rodrigues	277
25	As Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem Angélica Regina Schmengler; Ronise Venturini Medeiros; Jones Carlos Plate Machado	288
26	Aula teórico-reflexiva na Pós-Graduação: assertivas por diferentes lentes temáticas Isabel Cristine Oliveira; Ariane Naidon Cattani; Larissa Garcia de Paiva; Carmem Lúcia Colomé Beck	300
27	Avaliação da usabilidade de um objeto digital de aprendizagem para crianças autistas de alto rendimento Aline Silveira Machado Pegoraro; Letícia Roberta de Oliveira; Ana Cláudia Oliveira Pavão	312
28	Da resistência à busca de compreensão da modalidade: a escrita autobiográfica do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia EAD Sabrina Copetti da Costa; Guilherme da Silva Kieling	324
29	Do direito à educação à lei de inclusão: um olhar sobre a legislação Bruna Pereira Alves Fiorin; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	337
30	Diagnóstico precoce de autistas e políticas públicas de acesso Catiane da Silva Marques; Gabriele Marchionatti Fontoura; Regiane Silva de Menezes	351
31	Contribuições de um objeto de aprendizagem no processo de alfabetização de uma aluna com transtorno do espectro autista Líssias de Freitas Ribas da Rocha; Aline Silveira Machado Pegoraro; Ana Cláudia Oliveira Pavão	359
32	Estágio curricular supervisionado: um relato de experiência Juliane Rodrigues Guedes; Karen Cristiane Pereira de Moraes; Fernanda Lazaris; Rosângela Marion da Silva	373
33	Educação para o acesso aos serviços de saúde pelas pessoas com deficiência Fernanda Sarturi; Sílvia Maria de Oliveira Pavão	381
34	Ensino de lógica de programação para cegos Rubia Steffens; Cristiano Bertolini; Sidnei Renato Silveira; Nara Martini Bigolin	395
35	Inclusão escolar e a atuação dos professores: reflexões desse paradigma Juliana Melo da Costa; Naiara Nuh de Pires	408
36	Inclusão de alunos surdos no ensino superior: estratégias de governamento para a permanência Ravele Bueno Goularte; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	416
37	Letramento digital: inserções tecnológicas no contexto formador do pedagogo Elizete de Fátima Veiga da Conceição; Táis Steffenello Ghisleni	429
38	O ensino na era digital Carlos Henrique da Costa Barreto; Daniela Venturini Mundstock; Marcelo Schaedler Massário; Táis Steffenello Ghisleni	440
39	Núcleo de acessibilidade e inclusão de uma Universidade do Rio Grande do Sul Camila Kuhn Vieira; Carine Nascimento da Silva; Marcia Cristina Gomes Rodrigues; Vaneza Cauduro Peranzoni	454
40	O ingresso e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior Cássia Therezinha Freitas Rodrigues; Tatiane Negrini; Fabiane Vanessa Breitenbach	462
41	Narrativas dos alunos surdos da escola especial Helen Keller sobre o documentário “Inclusão, educação ideal?” Carilissa Dall’Alba; Hellenne Sanderson	471

42	Percursos formativos de acadêmicos cotistas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria Manoela da Fonseca; Franciele R. Konig; Maiandra P. da Rosa; Fabiane R. de Souza Bridi	483
43	Objeto educacional interativo como recurso facilitador para a aprendizagem Geovane Rafael Theisen; Ana Cláudia Oliveira Pavão	495
44	O microconteúdo digital como formato didático criativo Carlos A. Coletto Bürger; Bruno Cesar Ribeiro; Taís S.Ghisleni; Michele Kapp Trevisan	507
45	Oficinas de cinema no ensino superior: possibilidades de aprendizagens através da sétima arte Gabriella E.Machado; Bianka de Abreu Severo; Karoline R. P. da Silva; Viviane Meili	522
46	Pessoas com superdotação: aprendizagem no ensino superior Aimé Cunha Arruda; Carine Nascimento da Silva; Roberta C. Horn; Vaneza C. Peranzoni	529

PREFÁCIO

Aprendizagem e tecnologias são temas relevantes, principalmente quando submetidos ao cenário da educação superior. As tecnologias têm afetado todas as áreas do conhecimento e suas estruturas e, no âmbito dos processos de aprendizagem, essas consequências também são identificadas e vivenciadas. Esses reflexos se apresentam como desafios, sendo observados nas atividades de ensino, de pesquisa e de gestão.

Notadamente, o uso de tecnologias, especialmente da comunicação, pode afetar sobremaneira os modos de ensinar e de aprender, haja vista o caráter atrativo que os dispositivos utilizados para essa finalidade exercem sobre os humanos (*smartphones*, *tablets*, plataformas virtuais de aprendizagem e redes sociais de comunicação virtual).

Entretanto, o uso dessas tecnologias nem sempre indica ou leva à aprendizagem daquilo que se propõe e, em alguns casos, pode inclusive gerar um descontentamento com os objetos a serem aprendidos. Isso se deve ao fato de que essas tecnologias podem provocar um afastamento dos objetivos da aprendizagem formal e, dessa forma, o uso delas não implica necessariamente atualização ou qualidade no campo da educação.

Entretanto, faz-se indubitável a validade do questionamento

sobre como aproximar estes dois grandes eixos de desenvolvimento social e humano - aprendizagem e tecnologias – juntamente à necessidade de adequar os discursos educacionais aos preceitos de acessibilidade, práticas e ações afirmativas.

Nessa direção, a presente obra, intitulada: *Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no Ensino Superior, acessibilidade e ações afirmativas*, reúne em um hipertexto essas discussões, almejando idealmente que as pesquisas realizadas imprimam uma notável contribuição aos processos de inclusão e aprendizagem.

A obra pode colaborar com fecundas reflexões em torno dos conceitos e práticas da aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias, em um contexto que cada vez mais possibilite a integração dos mundos virtual e presencial, considerando as diferenças e a diversidade.

Tatiane Negrini (Coordenador de Acessibilidade) e
Rosane Brum Mello (Coordenador de Ações Afirmativas)



Universidade Federal de Santa Maria entre as mais inclusivas e diversas do mundo

Martha Bohrer Adaime

Professora Doutora. Pró-reitora de Graduação. Universidade Federal de Santa Maria

Jerônimo Siqueira Tybusch

Professor Doutor. Pró-reitor Adjunto de Graduação. Universidade Federal de Santa Maria

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora Doutora. Universidade Federal de Santa Maria

Bruna Pereira Alves Fiorin

Doutora em Educação, Servidora Técnico-administrativa em Educação.

Universidade Federal de Santa Maria

Recentemente, a Universidade Federal de Santa Maria foi apontada no *ranking University Impact 2019* (Impacto das Universidades) por estar entre as universidades mais inclusivas e diversas do mundo. Os resultados foram obtidos por meio de uma metodologia própria em que 462 universidades, de 76 países, tiveram seus dados relativos ao ano de 2017 analisados. As universidades foram avaliadas por critérios específicos, dentre os quais “11 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) eram de ações que buscam acabar com a pobreza, proteger o planeta e promover a paz” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019, s/p).

Nesse sentido, vale ressaltar que a UFSM prioriza processos inclusivos em toda a vida acadêmica e, até mesmo, após, consolidando-se em 05 fases, a saber: 1) Pré-Ingresso: Programas e ações que potencializam a vinculação com a comunidade em geral e com a Educação Básica, a exemplo do “Janela Aberta”, que permite a visitação de estudantes e comunidade a espaços específicos da UFSM, como: laboratórios, museus e práticas guiadas; “SiSU Escola”, em que profissionais da UFSM desenvolvem atividades de divulgação dos processos seletivos da UFSM, bem como dos Cursos de Graduação; “Descubra UFSM”, grande feira educacional já consolidada em seis edições, onde a comunidade de Santa Maria e Região, inclusive de fora do Rio Grande do Sul, conhecem os Cursos e projetos da UFSM, contando com aproximadamente 26.000 visitantes por edição. 2) Ingresso: Com extremo potencial inclusivo, a UFSM já implementava Ações Afirmativas desde o ano de 2007. Hoje, com a vinculação à Lei 12.711, a UFSM aporta 50% de suas vagas a estudantes cotistas, com adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU) de quase 100 % das vagas. Além do SiSU, a UFSM possui ingresso EaD – UAB/CAPES, visando interiorização e democratização do ensino, Processo Seletivo Música e Dança Bacharelado (com ingresso pelo ENEM e Prova de Conhecimentos Específicos), Processo Seletivo Indígena (vagas extra com prova elaborada, tendo como base o conteúdo do Ensino Médio com elementos de linguagem e cultura indígena), Programa de Ingresso de Refugiados e Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade. 3) Permanência: Trabalho conjunto entre Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

(BSE, Restaurante e Moradia Universitária), Coordenadoria de Ações Educacionais, e Ações Conjuntas (Bolsas em Programas e Projetos) entre Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e Pró-Reitoria de Extensão. 4) Diplomação: Formaturas que visam incluir todos os acadêmicos, realizadas no Centro de Convenções e com Vests Tulares Licitadas. 5) Pós-Diplomação: Programa de Egressos – Projeto Volver com ações que envolvem diplomados na UFSM e comunidade, realizadas em colaboração por PROGRAD, PRPGP e PRE.

Diante disso, esse artigo focaliza a UFSM como uma instituição inclusiva, destacando alguns dos principais aspectos que concorreram para que esse título pudesse ser alcançado. Além disso, discute o estado de ser e estar ocupando uma posição de destaque, refletindo sobre a dialética necessária no cotidiano das ações desenvolvidas que possam manter a posição até então alcançada, incidindo sobre a missão, visão e valores institucionais (UFSM, 2016a).

Nesse contexto, alguns conceitos que fundamentam as práticas da educação inclusiva, para uma análise mais segura, precisam ser apresentados de forma a estabelecer diferenças entre inclusão social e educação inclusiva. A expressão *inclusão* vem sendo apresentada nos diferentes meios sociais, como emblema de uma conduta socialmente aceita, moderna e global. Na área da educação, cerne de produção e disseminação do conhecimento científico, inclusão e diversidade tomaram uma expressiva dimensão, modificando o cenário de todos os níveis e modalidades de ensino da educação nacional. Da educação infantil à pós-graduação, o impacto dessas mudanças configurou o denominado paradigma educacional inclusivo.

Nesse paradigma, identidade, diferença e diversidade são os motes precursores para a caracterização dos grupos humanos que representam, requerem e estabelecem relações sociais que podem transformar a sociedade, pautada por concepções direcionadas ao atendimento dos direitos humanos, que primam pela indissociabilidade da igualdade e diferença.

Os espaços educacionais, independentemente de quais sejam eles, em uma perspectiva de educação inclusiva, devem propor ações que se caracterizem pela não distinção de etnia, classe, gênero ou outras

características da pessoa (idade, estatura, peso, estilo de aprendizagem e outras tantas idiossincrasias próprias das relações do sujeito com o mundo), pois isso tudo implica na manifestação da diversidade. As relações educacionais originadas dessa estrutura são o pano de fundo da inclusão educacional, que transformam a sociedade e são por ela também transformadas, em uma dialética contínua.

Nesse contexto, esse artigo teve por objetivo discutir a educação inclusiva na UFSM, Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, sendo a primeira universidade federal do interior, no país.

Por meio do método de pesquisa teórico e documental, foram elencados os principais documentos institucionais que normatizam e orientam as ações de inclusão da IES, associados aos documentos legais e políticos acerca de inclusão. Trata-se de um texto com relevância local institucional e social, uma vez que procura mostrar as ações, estratégias e políticas que configuraram os interesses: cultural, social, econômico, político e científico. São as universidades que, de forma mais concreta, exercem a função social de produzir, disseminar conhecimento e formar profissionais para o mercado e trabalho, e é por essa razão que precisam ser e estar em posição de atender as demandas sociais.

DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL: FOCALIZANDO METAS, OBJETIVOS E AÇÕES INCLUSIVAS

Inclusão social e diversidade são temas que vêm sendo amplamente debatidos no mundo nas últimas duas décadas. No Brasil, um conjunto de documentos legais, políticas de inclusão e de ações afirmativas têm subsidiado processos e instituições para que sejam garantidos os direitos das pessoas à participação social e desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 1988, 1990, 1994, 1996, 1999, 2001, 2008, 2008 a, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015).

A UFSM, como Instituição de Ensino Superior, desenvolveu documentos internos relativos a essas questões, e, com ampla documentação

legal relativa à inclusão e diversidade, articula esses documentos em vista da condução assertiva das suas atribuições (Quadro 1).

Quadro 1: Documentos institucionais vinculados a práticas inclusivas.

Documento	Descrição	Vinculação inclusiva
Regimento Geral (UFSM 2014)	Da organização e funcionamento dos órgãos da Universidade, nos planos didático-científicos, administrativo, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.	Caráter normativo comporto por conselhos que demonstram o respeito às concepções em vista do bem comum.
Estatuto da Universidade (UFSM, 2014)	Normatiza as ações internas e externas da instituição.	Art. 6º sobre os princípios e normas de organização flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de utilização dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.
Resolução n. 033/2015	Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, e revoga a Resolução N. 009/98	Plano de acompanhamento pedagógico para garantir a diplomação do estudante.
Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2016-2026) (UFSM, 2016a)	Prospecta e permite uma visão abrangente da Instituição. O documento foi elaborado com base em uma ampla consulta à comunidade.	Definição dos desafios institucionais entrelaçados, dentre eles o de inclusão social. No capítulo 4, o Projeto Pedagógico Institucional focaliza as adequações curriculares para o atendimento das diferenças e diversidade.

Resolução nº 041/2016-UFSM (UFSM, 2016b)	Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e imigrantes.	Acessos a imigrantes e refugiados.
Resolução n.º 019/2016 atualizada pela n.º 030/2017 (UFSM, 2017)	Criação de um órgão na estrutura da instituição para a execução das ações de inclusão. Promove a inovação pedagógica e social nos processos de aprendizagem.	Garantir que o percurso acadêmico seja alcançado por meio das políticas de acesso, permanecia e conclusão.
Resolução n.º 002/2018 (UFSM, 2018)	Regulamenta as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatadas da UFSM.	Garante o acesso ao público das pessoas com deficiência, pretos pardos e indígenas, bem como normatiza o acompanhamento pedagógico.
Resolução n.º 005/2018 (UFSM, 2018a).	Política de comunicação institucional.	Circulação democrática e inclusiva das informações no interior da instituição e suas relações com a sociedade.
Plano de gestão 2018 - 2021 (UFSM, 2018)	Apresenta os objetivos estratégicos, as metas e os indicadores de gestão. Apresenta um plano de metas para 2021, contemplando dez indicadores de acompanhamento. Este plano de metas serve como referência para o desenvolvimento da instituição.	Elaborado por meio de método participativo é identificado como uma das forças à concepção inclusiva.

Para a presente análise documental, foram utilizados oito desses documentos, buscando fazer a vinculação com os preceitos de inclusão e diversidade neles identificados. No Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2016-2026) (UFSM, 2016 a), são identificados sete desafios institucionais

que se relacionam de forma contínua e dinâmica. Esse movimento possibilita constatar a funcionalidade da gestão institucional. Dentre os sete desafios: (1) Internacionalização; (2) Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica; (3) Inclusão Social; (4) Inovação, Geração de Conhecimento e Transferência de Tecnologia; (5) Modernização e Desenvolvimento Organizacional; (6) Desenvolvimento Local, Regional e Nacional; (7) Gestão Ambiental (UFSM, 2016a), se destaca o desafio da inclusão social, demarcando a necessidade de

desenvolver uma cultura ética em relação a aspectos de inclusão e diversidade. Outro objetivo é voltado para preparar o corpo técnico e docente para lidar com os diferentes aspectos da inclusão social e o último objetivo é sobre a infraestrutura predial e logística da instituição, que deve considerar os aspectos de acessibilidade. (UFSM, 2016a, p. 106).

Decorrente desse manancial de documentos que instituem as Ações Inclusivas no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, são destacadas algumas contribuições oriundas desses documentos. As ações que favorecem o acesso, ingresso e matrícula nos cursos de graduação têm sua origem no

[...] processo de seleção e ingresso envolvendo o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), para o qual a universidade faz um investimento com foco em maximizar a quantidade de alunos ingressantes e minimizar eventuais problemas relacionados à conferência de documentação e demais situações relacionadas, especialmente, ao sistema de cotas (UFSM, 2017, p. 266).

No que tange a ações que garantem que o estudante possa permanecer no percurso acadêmico e aprender, incluem: apoio pedagógico especializado aos estudantes; serviço de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes e docentes surdos; serviços de adaptação de material em Braille para estudantes cegos; no âmbito da formação continuada são ofertados os serviços e cursos de audiodescrição, cursos de Libras, cursos com temáticas diversas de inclusão, atividades com metodologias participativas dirigidas às temática das ações afirmativas. Essas

ações constituem as finalidades da Coordenadoria de Ações Educacionais, CAED (UFSM, 2017, art. 3º): “promover a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais, por meio da eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, de informação e comunicação”

Em vista dos serviços ofertados, ações e processos desenvolvidos, o levantamento do quantitativo de pessoas atendidas pela CAED (Fig. 1) demonstra o possível impacto no desempenho acadêmico e profissional no âmbito da UFSM.

Figura 1: Número de pessoas beneficiadas por serviços, ações e processos de inclusão.

Número Atendidos pela CAED em 2018	Total da UFSM	%
Alunos da Educação básica	119	1400
Alunos de Graduação	2.109	19.042
Alunos de Pós- Graduação	185	4.613
Servidores	407	4.747

Um comparativo entre o número total de alunos na instituição, nas diferentes categorias (Educação Básica, Superior, Pós-graduação e categoria profissional servidores) permite conhecer o percentual geral alcançado por esses processos. Outra leitura possível é observada quando se analisa a categoria profissional servidores, destacando que são atendimentos aos servidores: aqueles individuais de orientação pedagógica e aqueles que são de orientação sobre casos de alunos (são os de maior número). Dessa forma, em uma análise proporcional, categoria aluno e categoria profissional, se evidencia uma aproximação, interpretada como uma harmonização entre as metas institucionais de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao público que mais caracterizam as ações de inclusão e diversidade, e que são atendidos pela CAED, estão as pessoas com deficiência, os pretos, pardos, indígenas, quilombolas, imigrantes e com dificuldades geral de aprendizagem e de comportamento, assim como as afetas à saúde

mental.

Figura 2: Número de matrículas de estudantes com deficiência - Por deficiência e ano de ingresso.

Deficiência	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Visual	10	8	7	11	6	6	10	20	33	15	126	
Auditiva	1	14	11	12	9	6	6	8	12	13	8	100
Surdez		5	3	8	2	8	6	5	2	4	43	
Física	7	25	30	19	15	10	7	29	28	33	21	224
Intelectual		1	1							1	5	8
Doença Mental	1	1	2				1					5
Transtorno de Aprendizagem		1		1				1	1	5	1	10
Não Especificado	1		1		2	3						7
Transtorno do Espectro Autista										4	2	6
TOTAL	9	51	57	45	45	27	27	55	66	91	56	529

Fonte: Relatório 2018, Núcleo de Acessibilidade - CAED/ UFSM.

Figura 3: Número de ingressantes por cota e ano na UFSM (2008 a 2018) - Pretos pardos, imigrantes e quilombolas.

Ano de Ingresso	COTAS 2008-2018																	
	A	%	B	%	C	%	D	%	EP1/L1	%	EP2/L3	%	EP1A/L2	%	EP2A/L4	%	TOTAL	%
2008	61	5,2	10	3	428	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	499	4,41
2009	276	23,6	48	15	604	17	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	930	8,22
2010	220	18,8	44	13	695	20	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	962	8,50
2011	299	25,6	46	14	869	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1214	10,73
2012	313	26,8	36	11	926	26	5	8	-	-	-	-	-	-	-	-	1280	11,31
2013	-	-	21	6	-	-	7	11	474	21	645	27	166	18	115	15	1428	12,62
2014	-	-	17	5	-	-	9	15	434	20	426	18	190	21	123	17	1199	10,59
2015	-	-	45	14	-	-	20	32	642	29	626	26	240	26	201	27	1774	15,67
2016	-	-	61	19	-	-	16	26	661	30	667	28	323	35	305	41	2033	17,96
Total	1169	100	328	100	3522	100	62	100	2211	100	2364	100	919	100	744	10	11319	100
Total(%)	10%	-	3%	-	31%	-	1%	-	20%	-	21%	-	8%	-	7%	-	100%	-

Fonte: Relatório 2018, Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas- CAED/ UFSM.

Já pelo Processo Seletivo Indígena, foram 125 acadêmicos até o ano de 2019, sendo que nove estudantes já concluíram seus cursos. Atualmente, a UFSM conta com a presença de oito etnias indígenas: Kaingang, Guarani Mbyá, Guarani-Kaiowá, Terena, Coroaia, Tupiniquim, Xakriabá e Parecis. Estão regularmente matriculados 88 indígenas (UFSM, 2018c).

No apoio à aprendizagem, no ano de 2018, foram atendidas 456 pessoas individualmente, em 3.812 atendimentos; realizadas monitorias nas áreas de física, química e matemática com mais de 300 estudantes; e cerca de 1000 participantes em ações de prevenção a dificuldades de aprendizagem e saúde mental (UFSM, 2018d).

CONCLUSÃO

Quando se trata de ações inclusivas e diversidade, não se pode referir apenas ao ambiente educacional, mas também e, principalmente, ao meio social. A universidade, por contribuir efetivamente com a formação profissional, proporciona qualidade de vida. Além disso, hoje, um dos enfrentamentos das universidades está no imperativo da inclusão e da atenção à diversidade, entendendo que é por meio da inclusão que se tem a inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

A gestão da UFSM vem desenvolvendo práticas que mereceram o título recebido: ‘estar entre as mais inclusivas e diversas’, pois tem características e concepções inclusivas. Possui ampla e sincronizada documentação institucional, cuja construção preconiza a inclusão social, aplicando-se em desenvolver ações para a eliminação de barreiras e para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem da diversa comunidade universitária, além de estimular e ofertar a capacitação humana e técnica dos servidores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 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>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.** Brasília, MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe a educação

especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003 – 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Regimento geral da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Estatuto da UFSM. PORTARIA N. 156, DE 12 DE MARÇO DE 2014. Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2018/08/Estatuto-da-UFSM.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n.º 033/2015. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/a5461cd9-8457-4599-b029-db69e4ba45c4.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2016-2026. Santa Maria: UFSM, 2016a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2018/08/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Institucional.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução nº 041/2016-UFSM,

que institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e imigrantes. 2016b. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=8112043>> Acesso em: 30 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Relatório de Gestão 2017.

Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em:
<<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/wp-content/uploads/sites/344/2018/08/Relat%C3%B3rioDeGest%C3%A3o2017-UFSM.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n.º002/2018. Pró-Reitoria de Graduação-Prograd. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em:
<<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/d71a719a-24ae-4fd0-9f50-419734b729c4.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n.º005/2018. Política de comunicação da UFSM. 2018a. Disponível em:

<<file:///C:/Users/S%C3%ADlvia/Documents/Documentos%20S%C3%ADlvia/A%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20educacionais/Pol%C3%ADtica-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de gestão 2018 – 2021. UFSM, 2018b. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/reitoria/gabinete-do-reitor/wp-content/uploads/sites/361/2018/07/pg-2018-2021.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM. Relatório 2018 do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas - CAED/UFSM, 2018c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM. Relatório 2018 do Núcleo de Aprendizagem - CAED/UFSM, 2018d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM. Relatório 2018 do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas- Acessibilidade - CAED/UFSM. 2018e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM. UFSM é uma das universidades mais inclusivas e diversas do mundo. **Assessoria de Comunicação do Gabinete do Reitor.** UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2019/04/17/ufsm-e-uma-das-universidades-mais-inclusivas-e-diversas-do-mundo/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

| 2 |

Portfólio: metodologias ativas no ensino-aprendizagem em um programa de pós-graduação

Karen Cristiane Pereira de Moraes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria

Ariane Naidon Cattani

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria

Raíssa Ottes Vasconcelos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade de São Paulo

Rosângela Marion da Silva

Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria

A Educação Superior vem sofrendo mudanças ao longo de sua trajetória histórico-pedagógica, o que vai ao encontro dos princípios da Pedagogia Crítica muito bem representada por Paulo Freire, que aposta no aluno como um ser protagonista de seu processo de aprendizagem e repassa ao professor a tarefa de despertar a curiosidade (PRADO et al., 2012). Neste contexto, deve-se haver uma reflexão sobre a profissão, seus ensinamentos, objetivos e sobre finalidades dos serviços de saúde, além da instrumentalização do ensino, para que assim os futuros profissionais consigam compreender criticamente e de forma contextualizada, as particularidades e a complexidade que envolve a prática da profissão.

A formação em saúde, baseada nas novas formas de aprendizagem, tem sido um grande desafio para as escolas de enfermagem. É importante criar estratégias para sua concretização, a partir de um trabalho conjunto que envolva discentes, docentes e profissionais dos cenários das práticas em saúde, dispostos a encarar todos os desafios da mudança. A qualidade da formação responde às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e do aprender a conviver, bem como à implicação com o papel social e político do trabalho em saúde (FERNANDES, REBOUÇAS, 2013).

Com a implantação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais e novos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições de educação superior, muitos aspectos do currículo são formulados e reformulados, trazendo uma forma diferente de trabalho por meio de uma metodologia ativa, mais reflexiva e dialogada, menos expositiva e teórica, usando de alternativas que permitam ao discente ocupar seu papel protagonista na construção do conhecimento (JACONDINO et al., 2015). Com isso, a prática docente é caracterizada pelo desafio constante em propor uma educação ativa, de forma a articular o processo de ensino-aprendizagem aos métodos e propósitos pretendidos às ações educativas (MAZZIONI, 2013).

Desta forma, tem-se como uma ferramenta de aprendizagem o Portfólio Reflexivo, que abrange a subjetividade do conhecimento de maneira contínua. O portfólio consiste em um instrumento facilitador da construção e reconstrução do processo ensino-aprendizagem, que permite ao discente

refletir sobre a realidade local, identificando os problemas e analisando-os criticamente. estimulando narrativas que visam mobilizar o aluno para a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, favorecendo a análise de singularidades e peculiaridades do desenvolvimento de cada um (STELET, ROMANO, CARRIJO, JUNIOR, 2017).

A busca de conhecimento, a escrita, a criatividade e a reflexão crítica são incentivadas de modo que o discente trilhará seu próprio conhecimento e contexto para construção do portfólio, auxiliado pelo docente que acompanhará essa trajetória. Esta ferramenta tem como intuito contribuir com o desenvolvimento e a habilidade do aluno em avaliar seu próprio trabalho e desempenho.

O portfólio reúne um conjunto de atividades, experiências, discussões teóricas e reflexões que são descritas pelos discentes e que podem ser utilizadas como proposta de avaliação. Para esta, são estabelecidos critérios, explanados previamente à sua construção. Esta atividade possibilita a reflexão sobre o próprio desenvolvimento, bem como relatar o processo de aprendizagem, assim, o aluno assume o protagonismo do próprio aprendizado, exercitando sua autonomia, seu senso crítico e a capacidade reflexão, podendo participar de maneira ativa na construção do conhecimento. Já o educador, compete estimular a curiosidade epistemológica dos educandos e atuar como facilitador dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (COTTA, et al., 2012).

Dito isso, este estudo tem como objetivo relatar a experiência de mestrandas da pós-graduação em enfermagem referente à construção de portfólio realizada em uma disciplina.

DESENVOLVIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, localizado no Centro de Ciências da Saúde, possui a área de concentração: Cuidado, Educação e Trabalho em Enfermagem e Saúde. Compreende o Curso de Mestrado e Doutorado Acadêmico na Área de Enfermagem, sendo que o curso de mestrado possui duração de no mínimo um ano e no máximo dois

anos. Este oferece disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e atividades curriculares obrigatórias (PPGENF, 2019).

Dentre as disciplinas optativas, os discentes têm oportunidade de realizar a disciplina Formação Docente Tutorial com Metodologias Ativas de Aprendizagem para a Área da Saúde, ofertada ao curso de doutorado, que disponibiliza vagas para o curso de mestrado. Possui carga horária de 45 horas. A disciplina foi realizada pelas mestrandas durante o segundo semestre do ano de 2018, e envolveu temas sobre educação, utilizando metodologias ativas para o aprendizado.

Na disciplina, foi proposta a elaboração de um portfólio durante o semestre, abrangendo as atividades e temas trabalhados em sala de aula, construído de forma crítica-reflexiva. Primeiramente, foi abordado sobre o conceito de portfólio, sua finalidade, utilidade e seus critérios de avaliação, primeiramente pesquisado pelos discentes e após, discutido em sala de aula. Dessa forma, a construção do portfólio iniciou permeada de sentido, com o objetivo claro da proposta. Após, incentivou-se os alunos a iniciar o trabalho com uma apresentação pessoal, da maneira que preferissem.

Discutiu-se e tomou-se nota sobre conceitos de Educação e Educação Profissional, e posteriormente, construiu-se um conceito conjunto a partir do que foi trazido individualmente. Esta atividade foi fundamental para embasar futuras discussões e a elaboração do portfólio. Considera-se a educação é um processo contínuo, onde ocorrem mudanças, mas que tem efeitos de longa duração. Envolve respeito e aceitação de si mesmo e do outro (MATURANA, 2002). Também, foi solicitado aos alunos a síntese e reflexão do documentário “Caminhos da Educação”, fortalecendo ainda mais o processo de construção.

No decorrer das aulas, foi proposta a criação de situações problemas e relatos de prática para posterior elaboração de sínteses e discussões em turma. Isso requer do educando uma visão ampliada e integrada das questões essenciais a serem abordadas, contemplando diferentes aspectos. É importante que os problemas sejam abertos, com uma ou mais soluções possíveis, permitindo ao discente o envolvimento na especulação, formulação, coleta de informação, análise e reformulação do problema

(GUEDES-GRANZOTTI et al., 2015).

Os textos abordados em aula eram de escolha dos alunos, assim como a forma de apresentação das sínteses, podendo ser, por exemplo, textos, desenhos, cartazes, entre outros. As sínteses eram atividades livres e de constante construção, poderiam ser reformuladas para serem incluídas no portfólio. Assim, propiciou-se que os alunos descrevessem e refletissem sobre as temáticas abordadas em sala de aula. A possibilidade de escolher a forma de expressão foi importante, pois se pode reconhecer as características, singularidades e diferenças de cada um, estimulando a criatividade e reflexão ao escrever o portfólio.

Salienta-se que todas as aulas foram organizadas por meio de debates e discussões entre os docentes e discentes, com a turma organizada em forma de círculo, permitindo a troca de ideias e visão de todos. Assim, os encontros ocorreram de maneira harmoniosa, acolhedora, dialogada, com construção conjunta do conhecimento, ajudando na organização do trabalho final da disciplina. No processo de formação, a relação entre aluno e professor é fundamental, este, ao demonstrar interesse e dedicação no que faz, pode estimular o aprendizado do aluno. A sensibilidade também está implícita nesse processo de construção do conhecimento, onde o educador desempenha papel de mediador, provocando reflexões e questionamentos (WINTERS et al., 2017).

Uma aprendizagem baseada em roda de conversa, dando entendimento a compreensão de significados, que se relaciona às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes, permite a formulação de problemas desafiantes. Assim, incentiva o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações (FELIPE et al., 2006). Tais aspectos colaboraram para a construção portfólio, ampliando possibilidades de escrita e expressão para os discentes.

O protagonismo do estudante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, permitido por metodologias ativas, proporciona mudanças no papel do educando, que passa de um sujeito passivo para um indivíduo

ativo/proativo. A construção do portfólio foi individual, não sendo limitado como seria sua construção e formato. O foco na habilidade reflexiva favorece o aprendizado efetivo por meio da observação da realidade local, identificando os problemas e analisando-os criticamente (THIBODEAUX et al., 2017). Com o portfólio, tenta-se deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem” (MACIEL et al., 2014), já que o portfólio é um trabalho cuidadosamente tecido pelas mãos dos próprios alunos. Ao fazê-lo, se revelam por meio de diferentes linguagens, pois evidenciam não só que “assimilaram dos conteúdos, mas sim como vão se constituindo como profissionais (GUSMAN, et al., 2002).

Ao final da disciplina, os portfólios foram entregues às professoras, que retornaram com uma avaliação descritiva individual, considerando os critérios previamente estabelecidos, apontando as potencialidades de cada trabalho e o que poderia ser melhor explorado. Vale ressaltar que os processos avaliativos, pertencentes ao processo de ensino, necessitam acompanhar as mudanças que ocorrem, com vista a romper um paradigma tradicional, por meio de novas formas de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2013).

CONCLUSÃO

A experiência de construir um portfólio foi inicialmente um desafio. A atividade requer o uso da criatividade em todas as etapas de elaboração e apresentação, isso permitiu as mestrandas uma construção para além da metodologia tradicional. As reflexões e discussões dos conteúdos abordados permitiram um novo olhar para a docência e para o processo de ensino-aprendizagem, como também o entendimento dos desafios de ser professor.

A problematização, nas rodas de conversas, das sínteses dos temas propostos, permitiu uma reformulação de pensamentos e reconstrução na apresentação do portfólio, contribuindo para a aprendizagem significativa. O contato com as metodologias ativas proporcionou uma visão mais crítica da realidade em sala de aula e potencializou a ação de questionar, construir, discutir, trabalhar em grupo, reinventar, reformular e adaptar as atividades.

Essa metodologia apresenta um desafio não somente para o discente,

mas também para o docente e as instituições, que por vezes, não favorecerem o seu desenvolvimento devido a uma grade curricular tradicional em que há a fragmentação do saber e a dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos. A construção do portfólio permitiu o desenvolvimento de competências, como a escuta, a capacidade crítica, reflexiva e argumentativa, o portfólio mostrou-se como um grande potencial para ampliar, (re)pensar e inovar o ensino em saúde.

REFERÊNCIAS

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciênc saúde coletiva**. v. 17, n. 3, 2012.

FELIPE, M. C. P. et al. **Roda de conversa: diálogo que (re)orienta a práxis**. In: Brasil. Ministério da Saúde. II Mostra nacional de produção em saúde da família: trabalhos premiados. Brasília: Ministério da Saúde; 2006. p.193-202.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, 2013.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Situação problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEFAC**. v. 17, n. 6, 2015.

GUSMAN, A. B., DE REZENDE, E. M. M., LOYOLA, M. E. S., DE ABREU, N., HINKLE, A. R., PUCCI, B. R. F., ... & MAXWELL, L. J. PORTFÓLIO: conceito e construção. Uberaba: Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba, 2002. Disponível em:<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf> Acesso em: 16 abr 2019.

JACONDINO, M. et. al. Processo de ensino-aprendizagem do estudante de enfermagem e os estilos de aprendizagem. **Journal of Learning Styles**, v. 8, n. 15, 2015.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT** | vol. 2, n. 1, 2013.

NORTE, A. E. O. et al. Percepção dos acadêmicos do curso de Odontologia sobre o uso de portfólio como método avaliativo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 5, n. 2, 2014.

PRADO, M. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, v. 16, n. 1, 2012.

RODRIGUES, J. A. et al. Tendências Pedagógicas: Conflitos, Desafios e Perspectivas de Docentes de Enfermagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 7, n. 3, p. 333-349, 2013.

STELET, B. P.; ROMANO, V. F.; CARRIJO, A. P. B.; JUNIOR, J. E. T. Portfólio reflexivo: subsídios filosóficos para uma práxis narrativa no ensino médico. **Interface [on line]**. 2017. 21(60).

THIBODEAUX, T.; CUMMINGS, C.; HARAPNUIK, D. Factors that contribute to e Portfolio persistence. **International Journal of e Portfolio**, v. 7, n. 1, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Regulamento do programa de pós-graduação em enfermagem, de 19 de dezembro de 2014. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Regulamentos/Regulamento_PPGEnf_CEPE_DEZ_2014_ultimo.pdf. Acesso em: 16 abr 2019.

WINTERS, J. R. F. et al. Formação dialógica e participativa na enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. **REME – Rev Min Enferm, Florianópolis**, v. 21, 2017.

| 3 |

Recursos tecnológicos e o transtorno do espectro autista: a importância do planejamento pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt
Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM

Vanessa Ribas Fialho
Doutora em Letras, professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

O AEE realizado para alunos com autismo, quando mediado pelo uso das tecnologias, visa contribuir e potencializar a aprendizagem desses sujeitos. De acordo com as características inerentes ao transtorno em questão, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem o propósito de estimular, promover e despertar o interesse pelos conteúdos escolares, bem como auxiliar no processo de socialização desses alunos (GIROTTI, POKER E OMOTE (2012).

A presente proposta vem corroborar com as legislações que abarcam o público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência sensorial, mental e física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, BRASIL, 2008), citando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Proteção aos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), como também o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que firmam a necessidade e a utilização de recursos tecnológicos que promovam a acessibilidade na comunicação e informação.

Nesse sentido, justifica-se a temática apresentada, como uma estratégia de desenvolver, aplicar e avaliar um planejamento pedagógico previamente organizado e estruturado para uma aluna com autismo. Objetiva-se, com isso, colaborar com o processo de aprendizagem mediada pelo uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, o objetivo central deste estudo constitui-se em desenvolver e aplicar um planejamento pedagógico em formato de planos de aula estruturados, utilizando recursos tecnológicos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista na sala de recursos.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte apresenta a revisão de literatura, que considera duas subdivisões temáticas: Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista e o Processo de Escolarização e O uso de Recursos Tecnológicos como Mediadores nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. Na segunda parte, está descrita a metodologia utilizada. A terceira parte apresenta a análise e discussão dos resultados. Por fim, na quarta parte,

são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O termo autismo foi cunhado pela primeira vez por Eugene Bleuler, em 1916, para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia, porém, o que conhecemos hoje como autismo particularizou-se mais tarde, em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, e em 1944, pelo pediatra Hans Asperger (SCHMIDT, 2013). Contudo, frequentes recontextualizações e conceituações vem sendo produzidas ao longo dos anos.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas de interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Sua manifestação e seus sinais são diversos, ainda que, presentes normalmente na infância, podem se manifestar somente quando as demandas sociais sobrepujarem suas capacidades (APA, 2013).

De acordo com Schmidt (2013, p. 13), o autismo é “[...] um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamental”.

Além disso, ainda não existe um consenso sobre as causas que contribuem para essa manifestação, e a etiologia não é totalmente conhecida. Contudo, estudos sugerem que o quadro envolve questões multifatoriais, ou seja, tanto condições biológicas como também ambientais, e seu diagnóstico transcorre de maneira clínica, por meio de observações e relatos dos responsáveis, já que o autismo ainda não possui marcador biológico (SCHMIDT; BOSA, 2011; NASCIMENTO; CRUZ, 2015).

Estudos sobre a prevalência do autismo demonstram um crescimento significativo no número de casos diagnosticados, pois de acordo com pesquisas norte-americanas, para cada 68 crianças nascidas, uma possui esse transtorno (SCHMIDT, 2016). No Brasil, o estudo de Paula et. al (2011) indica que aproximadamente 600 mil pessoas tenham o Transtorno do Espectro

Autista (cerca de 0,3% da população).

Diante desses dados, percebe-se a urgência na adequação dos diversos contextos, inclusive os educacionais. Pois, sabe-se da importância ímpar para a escolarização desses sujeitos, e, é por meio da escola, que são desenvolvidos os processos de aprendizagem, bem como, são oportunizadas as relações e as trocas sociais.

Corroborando com esses estudos, Kubaski (2014), em sua pesquisa no município de Santa Maria- RS, também apontou a presença de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos, o que constituem desafios ao processo inclusivo. Diante desse cenário, a Educação Especial, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como funções “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo, deve possibilitar a utilização de metodologias planejadas de acordo com as demandas e especificidades dos sujeitos, as quais destacam-se a utilização de recursos tecnológicos educacionais como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com Perrenoud (2001), a escola é responsável por instituir sistemas onde alguns terão sucesso escolar, enquanto outros estarão fadados ao fracasso. Nesse sentido, o planejamento pedagógico apropriado para as especificidades dos sujeitos é fundamental para desencadear e promover o seu desenvolvimento frente ao processo de escolarização.

Nesse sentido, faz-se referência ao uso da palavra escolarização, por entender que trata-se de uma “educação formal, construída e sistematizada historicamente e garantida a partir do acesso a conteúdo valorizados pela sociedade de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada sujeito”

(NASCIMENTO; CRUZ, 2015, p.15).

Braun e Marin (2013) afirmam que, perante a escolarização, é necessário considerar que a presença de alunos com diferentes tipos de deficiência e, portanto, diferentes tipos de habilidades e conhecimentos promovem desafios e necessidades de se pensar práticas pedagógicas que contemplam e garantam esse processo. Contudo, esse procedimento é complexo, principalmente quando envolve pessoas em desigualdades, sejam elas de ordem física, sensorial, cognitiva e/ou socioeconômica.

Diante desses fatos, a mediação do processo de ensino e aprendizagem por meio de recursos tecnológicos é um subsídio que deve ser utilizado como instrumento de apoio, bem como nas estratégias de ação e nos planejamentos pedagógicos.

Corroborando com esses conceitos, Melo (2013, p.13) nos diz que é “através da tecnologia usada como meio e instrumento que o professor pode assumir seu papel facilitador do aprendizado, dinamizando e buscando novas formas de ensino” (MELLO, 2013. p.13).

Além disso, conforme destacam Santarosa e Conforto (2015), a utilização de recursos tecnológicos pode promover novas práticas, potencializando o desenvolvimento de autonomia aos alunos com TEA. Já para Pellanda e Demolly (2014), o encontro dos sujeitos com TEA e os recursos tecnológicos, pode ajudar a compreender uma nova configuração de seu sistema cognitivo.

Contudo, para o processo realizar-se de forma efetiva, contemplando as necessidades dos sujeitos, é necessário que a relação entre a escola e os recursos tecnológicos não fique restrita à transmissão de ideias, valores e conhecimento. Ela precisa ir além, ou seja, contribuir para a formação humana (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, devem-se utilizar os recursos tecnológicos como mediadores não apenas de processos de aprendizagem formal, mas também sociais.

METODOLOGIA

A investigação terá uma abordagem qualitativa, pois, preocupa-se

com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, respeitando a compreensão e dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa será um estudo de caso único, que para YIN (2005, p.32) trata-se de “uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”.

Participará da pesquisa uma estudante com autismo, associado à síndrome de West (síndrome neurológica, sendo um tipo raro de epilepsia que causa convulsões, apresentando uma tríade de sintomas: os espasmos infantis, retardo no desenvolvimento neuropsicomotor e hypsarritmia (súbitas eclosões de atividades elétricas algumas com alterações de alto potencial no eletroencefalograma, MORANDI; SILVEIRA, 2007).

A estudante, com 7 anos de idade, está incluída em uma turma do 2º ano do ensino regular, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na região central de Santa Maria. É uma criança dependente, faz uso de fraldas, necessita de auxílio para atividades de vida diária (se alimentar, realizar higiene pessoal e se vestir).

Quanto à linguagem, a estudante não se comunica oralmente, emite sons e balbucios, não verbalizando suas necessidades, porém, às vezes, manifesta seus desejos buscando o adulto e apontando o que quer. Quanto aos processos de aprendizagem, a aluna não consegue permanecer muito tempo sentada e seu tempo de concentração e atenção nas atividades é reduzido. Porém, quando a atividade é realizada por meio de um recurso tecnológico (computador), atrelado às temáticas de seu interesse, a aluna consegue manter a atenção em praticamente todo o período de atendimento, demonstrando interesse por esta ferramenta de ensino. Já em relação aos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, manuseia parcialmente o lápis e a cola (segura, fecha, abre), porém, não consegue manusear corretamente a borracha, o caderno e a tesoura (apenas gira).

Para a coleta de dados, será utilizado um diário de campo para os

registros de informações durante a realização das intervenções propostas pelo projeto. De acordo com Ewgoy e Arruda (2004), o diário de campo consiste em um instrumento que possibilita o exercício acadêmico na busca da identidade profissional.

Os dados coletados foram analisados verificando se o planejamento auxiliou no processo de aprendizagem da aluna, bem como, se as etapas do ciclo recursivo (Leffa, 2007), foram efetuadas de forma a contribuírem para o ensino e aprendizagem propostos pela presente pesquisa. O ciclo recursivo é uma proposta para a elaboração de materiais de ensino usada para o ensino de línguas. No entanto, neste trabalho, usaremos essa proposta com as adaptações necessárias ao contexto da presente pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa serão apresentados, analisados e discutidos, de acordo com os critérios do Ciclo Recursivo, proposto por Leffa (2007). Sendo eles: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Análise

Partindo dos pressupostos apresentados por Leffa (2007), a análise parte das necessidades iniciais do aluno, o nível de aprendizagem que encontra, e o que necessita aprender.

A partir dos conhecimento que a aluna já domina (interesse pelo uso do computador, interesse por vídeos e jogos digitais, manuseio parcial do mouse e teclado – clicar e guiar o ícone do mouse e utilizar a barra de espaços para retornar ao vídeo), e de acordo com suas especificidades, foi possível estabelecer as competências a serem mediadas, as quais envolveram o desenvolvimento de habilidades com a utilização do computador, habilidades tátteis, motoras, exercícios da motricidade ampla e fina, incentivo ao contato visual, atenção compartilhada, bem como auxiliar no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. Partindo, assim, para a segunda etapa do ciclo recursivo, o desenvolvimento.

Desenvolvimento

De acordo com Leffa (2007), a etapa que envolve o desenvolvimento deve partir dos objetivos definidos pela análise das necessidades do aluno. Sendo assim, a definição clara e precisa dos objetivos permite o direcionamento das atividades a serem desenvolvidas através do material de ensino.

As atividades de ensino desenvolvidas para a aluna com autismo, foram planejadas seguindo seus interesses prévios pelo uso da tecnologia, bem como pelos conhecimentos anteriormente verificados e as competências de ensino, almejadas através dos objetivos propostos pelos planos de aula. Sendo eles:

Tabela 01: Descrição dos planos de aula

Plano de aula nº 01: Conhecendo o corpo Humano	Plano de aula nº 02: Descobrindo as cores	Plano de aula nº 03: Desvendando os sentimentos e as emoções
Conteúdo:	Conteúdo:	Conteúdo:
Conhecendo o corpo humano/ esquema corporal.	Descobrindo as cores.	Sentimentos e emoções.

Fonte: Própria autor

Implementação

De acordo com Leffa (2007), a etapa que envolve a implementação poderá receber um cuidado maior ou menor, dependendo da presença de quem preparou o material. A etapa de implementação poderá seguir três situações básicas: O material vai ser usado pelo próprio professor; o material vai ser usado por outro professor; o material vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença do professor.

Os conteúdos foram divididos em três planos de aula, que foram implementados em um período de quatro semanas (Atendimento Educacional Especializado de 1hora/semanal).

As aulas se desenvolveram na sala de recursos multifuncionais da escola, iniciando com o acolhimento da aluna. Em seguida, nos dirigimos ao computador (como rotina, sempre que a menina chega na sala de recursos multifuncionais, ela se dirige para o computador). Os três planos de aula iniciaram com vídeos de músicas infantis (com objetivos educacionais – Vídeo 1: Música Cabeça, ombro, joelho e pé; Vídeo 2: Música Arco-íris; Vídeo 3: Música emoções). A aluna assistiu várias vezes cada um deles. Em alguns momentos, parecia desatenta e com outros objetos na mão (caixa de jogos, tubos de tinta e de cola), porém ao perceber que o vídeo tinha sido pausado, ou finalizado, imediatamente clicava na barra de espaços (para retirar do pause) ou buscava o mouse para reiniciar o vídeo – solicitando auxílio (algumas vezes chorava ou gritava para demonstrar sua necessidade).

Na sequência, os planos de número 01 e 02 envolveram a utilização de um jogo online (Jogo1: Corpo humano e Jogo 2: Cores). Nesse recurso, a aluna demonstrou menos interesse em realizar, talvez pela complexidade em realizar a tarefa, contudo, repetiu duas vezes cada um dos jogos apresentados, solicitando à sua maneira (choro e gritos, bem como o uso das mãos sobre os ouvidos) que o vídeo fosse retomado.

Em ambos os jogos, na primeira vez que eram apresentados a ela, a aluna clicava com o mouse em locais aleatórios. Porém, na segunda vez, aceitou o auxílio (mão-sobre-mão), bem como aceitou auxiliar na digitação (mão-sobre-mão) do nome dos vídeos e jogos. Já a terceira etapa dos planos número 1 e 2 e a segunda etapa do plano 3, envolveram atividades pedagógicas de escrita e pintura.

Sendo assim, a implementação dos planos de aula foi realizada pelo próprio professor, autor dos planejamentos, que pôde contar com explicações orais e mediação, que foram descritas em diário de campo, para que futuramente os erros possam ser corrigidos e o material adaptado para outros alunos.

Avaliação

Seguindo os pressupostos definidos por Leffa (2007), para atender às demandas do Ciclo Recursivo, a última etapa a ser apresentada é a avaliação.

Processo que poderá ser realizado de modo informal, que, neste caso, envolve o trabalho de um único professor, que prepara as atividades, verifica o funcionamento, reformula para reutilizar, sem chegar a uma versão definitiva. Ou, em outras situações, o material é preparado por um grupo de professores para uso próprio ou de outros colegas da mesma instituição.

Durante as atividades desenvolvidas, foi possível perceber avanços significativos em seu desenvolvimento, tanto nas atividades de desenho e escrita (nesse período, ela já estava aceitando a mediação para a escrita do nome dos vídeos e jogos e pintura de desenhos – mão sobre mão), como também ao que se refere ao uso do computador, que demonstrou alguns conhecimentos quanto ao uso do mouse (buscar e deslocar o cursor), uso do teclado (barra de espaços para retirar o pause dos vídeos, como também aceitou a mediação em alguns momentos de digitação, para buscar os vídeos dos planejamentos).

Corroborando com Oliveira (2015), foi possível verificar que o processo de aprendizagem, quando mediado pela tecnologia, além de despertar o interesse da aluna, potencializa a aquisição de habilidades, tanto motoras, como cognitivas, conforme anteriormente descrito.

Nesse sentido, percebe-se que o uso da tecnologia, especificamente com a aluna público-alvo da presente pesquisa, é um recurso valioso para a mediação de sua aprendizagem, pois através de práticas pedagógicas que considerem suas particularidades e interesses, pode-se assegurar o desenvolvimento de habilidades sociais, pedagógicas e cognitivas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi desenvolver, aplicar e avaliar um planejamento pedagógico em formato de planos de aula estruturados, utilizando recursos tecnológicos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com autismo na sala de recursos multifuncionais. Para tanto, aplicamos o ciclo recursivo de elaboração de material didático (análise, desenvolvimento, implementação e avaliação) para a construção do planejamento pedagógico.

Sendo assim, foi possível verificar que a aplicação do ciclo recursivo, proposto por Leffa (2007), pode ser adaptado e utilizado para verificar as etapas necessárias para o desenvolvimento adequado do material, o qual foi útil para a reflexão e correção de erros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APM). **DSM-5-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

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

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do autismo**. Brasília, DF, 27 dez. 2012.

_____. Lei n. 13.146/15, de 6 de Julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, p. 13-38, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-64, 2013.

MELO, D.T. **TIC'S na educação**: um estudo de caso. Mococa-SP. Editora do Autor, 2013.

MORANDI, I.K; SILVEIRA, D.P. **Síndrome de West**. In: 5º Mostra Acadêmica Unimep, 2007, Piracicaba, SP. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/>

mostraacademica/anais/5mostra/1/471.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S.. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em educação. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em educação, 2000.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. L. R. M.. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista-TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonía**, v. 25, n. 2, p. 51-66, 2015.

OLIVEIRA, C. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p. 151-158, 2011.

PELLANDA, N. M. C.; DEMOLY, K. R. A. Touch technology: body, cognition and subjectivity. **Psicología Clínica**, v. 26, n. 1, p. 69-89, 2014.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Artmed, 2001.

PIMENTEL, A.G. L. et al. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP. Vol. 21, n. 4 (out./dez. 2015), p. 349-366, 2015.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. **Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes:** Ciência e Arte. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHMIDT, C. et al. Autismo, educação e transdisciplinaridade. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi, v. 2, 2005.

4

Produções científicas sobre o educador especial no ensino superior

Mariane Carloto da Silva

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria

Andressa Machado

Pós-graduanda em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria

Thalia Costa Ferrari

Graduanda em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora Doutora. Universidade Federal de Santa Maria

Para escrever sobre Educação Especial dentro do contexto das práticas pedagógicas, é necessário compreendê-la como uma modalidade transversal de ensino, que inicia na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida. É uma modalidade que necessita de recursos pedagógicos e profissionais especializados para efetivação do processo de ensino e da aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para que cada estudante consiga acessar o currículo a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (BRASIL, 2018, SILVA FILHO; BABOSA, 2015).

A análise de políticas referentes às matrículas da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro torna-se objeto de suma importância na atualidade, pois concede relembrar questões históricas da educação da pessoa com deficiência, que foi caracterizada, durante um extenso período, por um ensino ausente da educação comum e pública, e, jamais, no Ensino Superior (JANUZZI, 2004).

Para isso, deve ser levado em consideração o que o tratamento de indicadores educacionais tem apresentado como alternativa benéfica para pesquisas no contexto da educação, apontando a necessidade de uma verificação ampla na esfera educacional, de modo macroscópico, procurando apontar a influência das ações políticas e econômicas na educação da pessoa com deficiência; referindo-se a educação superior e o atendimento do Educador Especial para com esse público (BUENO; MELETTI, 2011).

Dado ao exposto, o prognóstico da história da Educação Especial, que revela a imposição de barreiras para o acesso à educação básica, documentos governamentais têm apresentado dados quantitativos que demonstram a ampliação das matrículas nesse nível educacional e a sua melhoria. Obtendo, consequentemente um aperfeiçoamento na qualidade do ensino e ingresso de matrículas com acesso permanência no que tange ao Ensino Superior (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Assim, reconhece-se a importância da atuação do Educador Especial, como profissional possuidor de formação e saberes teóricos e práticos em relação aos estudantes público-alvo que estão incluídos no Ensino Superior, contemplando o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Desta forma,

o problema que permeia essa discussão é: O que vem sendo produzido cientificamente na área da Educação Especial envolvendo a atuação do Educador Especial no Ensino Superior? Para responder tal questionamento, temos como objetivo refletir sobre as produções científicas com relação à atuação do Educador Especial no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo, optou-se pelo Estado da arte, também conhecido como Estado do Conhecimento, a fim de fortalecer a importância desta pesquisa ao campo da Educação Especial e acreditando nas contribuições futuras na aprendizagem dos estudantes que necessitam do trabalho do Educador Especial.

O estado do conhecimento contribui para aprofundar e conhecer as discussões que estão sendo produzidas sobre o tema de pesquisa, para, assim, trazer uma discussão nova sobre o assunto, delimitando aqui os artigos científicos brasileiros como lócus de investigação do estado do conhecimento. Fortalecendo estas premissas, Ferreira (2002, p. 258) acentua que o estado do conhecimento traz “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]”.

Nesse sentido, o estado do conhecimento contribui para conhecer o que vem sendo pesquisado sobre a atuação do Educador Especial, especificamente no Ensino Superior, e também trazer novas reflexões sobre o tema de pesquisa.

A consulta teve como lócus a Base de dados do Portal de Periódico da Capes, do Scielo e a Revista Educação Especial (UFSM), considerando as publicações disponíveis online entre os anos de 2009 a 2018. Definiu-se o marco temporal com início em 2009 por ser um ano após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), levando em consideração as possíveis mudanças no cenário educacional com a efetivação da Política, tanto na área de público de atendimento da Educação Especial como nos campos de atuação do

Educador Especial.

Além do marco temporal, estabeleceu-se como critério artigos em língua portuguesa.

Foram utilizados os seguintes descritores para pesquisas dos artigos científicos: “Educador Especial no Ensino Superior”; “Educador Especial na Universidade”; “Campos de atuação do Educador Especial”, “Educação Especial”, “Inclusão no Ensino Superior”, “Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior”, “Educador Especial” e “Deficientes no Ensino Superior”. Apenas os descritores “Educação Especial”, “Educação Especial no Ensino Superior”, “Ensino Superior” e “Inclusão no Ensino Superior” mostraram resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adotando os critérios supracitados, localizou-se 103 artigos no total. No entanto, com a leitura dos títulos e resumos foram excluídos os artigos que não abordavam a temática central deste estudo, que na sua maioria tratavam da Educação Básica e/ou outras ações afirmativas no Ensino Superior. Por fim, foram considerados para leitura na íntegra 7 artigos (Tabela 1).

Tabela 1: Artigos Científicos encontrados na busca.

Ano Lócus de busca	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portal de Periódico da Capes	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Scielo	-	-	-	1	-	-	-	2	-	1
Revista Educação Especial	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-

Fonte: Autores.

O ESTADO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ATUAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Apresentam-se aqui, diálogos e reflexões sobre as produções científicas encontradas na Base de dados do Portal de Periódico da Capes, do Scielo e na Revista Educação Especial da UFSM.

No estudo, “Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência”, realizado por Silva, Cymrot e D’Antino (2012), 199 dos 752 docentes universitários (participantes do estudo) de uma Universidade Particular pontuaram a necessidade da criação de Núcleos Multidisciplinares em apoio aos docentes e aos estudantes com deficiência, assim como, o acompanhamento por especialistas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de atendimentos psicológicos, pedagógicos e psicopedagógicos. Os autores concluem o estudo ressaltando a importância das universidades investirem em programas de preparação e formação continuada de docentes e profissionais da educação para atuarem frente aos estudantes incluídos.

O estudo mostra-se relevante por mostrar um reconhecimento de que a inclusão envolve apoios e ações pedagógicas, assim como, a necessidade de profissionais qualificados para os atendimentos.

Fernandes, Oliveira e Almeida (2016), no estudo “Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa”, divulgaram as concepções de oito estudantes de uma universidade de Portugal sobre os desafios enfrentados ao experimentarem a inclusão nesse nível de ensino. Percebeu-se a necessidade de ampliação das ações dos serviços de apoio aos estudantes com deficiência, por meio de mais profissionais para os atendimentos, especialmente: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e técnicos que atuem na adequação de materiais à sua aprendizagem (a universidade não possui estes profissionais para os atendimentos).

No estudo não foi identificado a presença do Educador Especial, porém, as ações mencionadas pelos estudantes competem à atuação profissional do Educador Especial no contexto da universidade, e deixa

claro a importância deste para o acompanhamento durante o processo formativo dos estudantes, por acreditar-se que cabe ao Educador Especial as competências de Atendimento Educacional Especializado e aprofundamento dos estudos sobre o público da Educação Especial.

No mesmo ano, Ciantelli e Leite (2016), em seu trabalho intitulado “Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras”, apresentaram funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em prol da participação dos estudantes com deficiência. Para a coleta dos dados as autoras utilizaram um questionário via formulário eletrônico direcionado aos 17 coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade.

Com a coleta foi possível investigar quais ações estão sendo desenvolvidas com relação a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

Considera-se válido o artigo para este estudo por mostrar que dentro das equipes que atuam dos Núcleos de Acessibilidade há bolsistas universitários que atendem os estudantes com deficiência (não menciona os cursos que os bolsistas estão vinculados) e profissionais como pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas e tradutor e Interprete de Libras, não mencionando o Educador Especial.

A partir da leitura deste artigo ficou evidente que nos Núcleos de Acessibilidade há a atuação de bolsistas universitários para o atendimento dos estudantes com deficiência, não mencionando o cargo do Educador Especial, e ainda, as autoras evidenciam a necessidade de uma equipe multiprofissional para o suporte educacional aos professores e estudantes.

Na pesquisa “Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais da Região Sudeste”, Pletsch e Melo (2017) aplicaram um questionário em dezenove Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais da região Sudeste, respondidos pelos coordenadores, que evidenciaram que a equipe que desenvolve as ações no Núcleo de Acessibilidade é composta por profissionais com diferentes formações: Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Assistência Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Enfermagem, Sociologia, Engenharia

Civil e bolsistas de diferentes áreas, assim como Técnicos Administrativos capacitados em áreas de interesse para realizar os apoios.

Percebe-se que não há a atuação do Educador Especial nestes núcleos, e que as instituições sentem a necessidade de outros profissionais para favorecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As autoras concluem o estudo sinalizando a falta e carência de profissionais especialistas como intérpretes, tradutores e intérpretes de Libras, assim como de revisores e transcritores em Braille (PLETSCH; MELO, 2017).

No artigo “Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional”, Melo e Araújo (2018) objetivaram descrever e discutir ações voltadas aos estudantes com deficiência por meio das normativas institucionais de Inclusão de uma Universidade Federal, assim como, refletir acerca do trabalho que a Universidade vem desenvolvendo para o aprimoramento das ações do Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

Com base no estudo analítico-descritivo e documental as autoras constataram dentre as ações desenvolvidas pelo Núcleo, a formação continuada, na qual dissertaram a importância da capacitação dos servidores técnicos para o atendimento dos estudantes com deficiência, e que a Universidade pesquisada criou uma portaria para elaborar uma proposta de formação continuada aos docentes.

Nas conclusões as autoras mencionam o desafio da Universidade em contratar profissionais para compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade e também enfatizam que trabalhar/atender os estudantes com deficiência requer competências e habilidades profissionais que não tem como reunir em um único espaço. Finalizam a pesquisa destacando a importância de uma articulação institucional para garantir vagas para profissionais voltados aos atendimentos.

Embora estes dois artigos apresentados (CIANTELLI; LEITE, 2016, MELO; ARAÚJO, 2018) não tenham focado suas atenções na atuação do Educador Especial para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, revelaram em seus resultados

e conclusões a necessidade de um profissional formado e capacitado para atender os estudantes público-alvo, que no olhar de pesquisadores e profissionais da área é o Educador Especial, e ainda, subentende-se por meio da leitura completa desenvolvida por Melo e Araújo (2018) a precisão de haver cargos efetivos de profissionais nas universidades para o trabalho no Núcleo de Acessibilidade.

No trabalho “Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório” Marques e Gomes (2014) se comprometeram a caracterizar a concordância sobre a inclusão dos estudantes público-alvo no Ensino Superior por meio de questionários aplicados à docentes universitários, assim como caracterizar a avaliação que os docentes fazem de seu preparo profissional. Sendo assim, as autoras declararam que quanto menor a necessidade de comprometimentos, de adaptações curriculares e ações diferenciadas dos docentes maiores a concordância com a inclusão, e na maioria são casos de deficiências sensoriais.

Corroborando com as premissas deste estudo, as autoras finalizaram a pesquisa afirmando que há ausência de preparação e formação específica para a atuação frente aos estudantes em processo de inclusão no Ensino Superior, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem e reforça o objetivo e problemática deste estudo, em defender a presença do Educador Especial no Ensino Superior.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) analisaram no trabalho intitulado “Desafios da implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior” o processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado em uma Universidade.

Com a pesquisa concluíram que um dos desafios para que o AEE no Ensino Superior viabilize a aprendizagem para todos os estudantes é necessária a contratação de profissionais especializados para atender os estudantes com deficiência, e ainda tornar a disciplina de Educação Especial obrigatória em todos os cursos.

De modo geral, pode-se (re) afirmar que os autores dos artigos preocuparam-se em pesquisar sobre ações necessárias à inclusão no Ensino

Superior, direcionando os olhares aos docentes, aos Núcleos de Acessibilidade e ao AEE, demarcaram a importância da presença de profissionais especialistas/qualificados para atender o público-alvo da Educação Especial, suscitaram a importância de cargos para estes profissionais, porém em nenhum momento demarcaram o Educador Especial como o especialista adequado à integrar a equipe do Núcleo de Acessibilidade.

Isso revela a necessidade de haver mais pesquisas voltadas a atuação do Educador no Ensino Superior, indicando reflexões curriculares para os cursos de formação inicial dos Educadores Especiais, considerando a importância do campo Ensino Superior como um campo de saber. Ainda, percebe-se a relevância da presente pesquisa em contribuir com o campo da Educação Especial no Ensino Superior e a necessidade de haver cargos efetivos nas Instituições Federais de Ensino Superior para este profissional.

CONCLUSÃO

Ao fim desse trabalho, que buscou refletir sobre as produções científicas com relação à atuação do Educador Especial no Ensino Superior, percebe-se a importância da Educação Especial e sua total representação no meio acadêmico, possibilitando melhor convivência e atuação do aluno, criando métodos e técnicas voltados ao atendimento, proporcionando seu bem estar, assim como a importância da criação de Núcleos Multidisciplinares em apoio aos docentes e aos estudantes público-alvo da Educação Especial, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se a importância de investimentos em programas de preparação e formação continuada dos docentes e profissionais da educação que contribuem para o bem-estar dos estudantes incluídos. Com grande destaque a presença de alunos bolsistas para atuação frente aos alunos, proporcionando reconhecimento dos mesmos em relação ao processo de inclusão.

Percebe-se no decorrer das leituras a importância da atuação de profissionais da Educação Especial, para o bom desempenho destes acadêmicos, a fim de proporcionar o aprendizado necessário para sua

permanência.

O estudo desenvolvido mostrou a carência de pesquisas voltadas para a atuação do Educador Especial no Ensino Superior, o que contribui para incitar reflexões sobre cargos nas Universidades, já que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) defende a atuação do Educador Especial no Ensino Superior.

Conclui-se que se faz necessário fortalecer as reflexões sobre a atuação do Educador Especial no Ensino Superior, repensando as práticas adotadas pelas Instituições de Ensino, elencando modos de proporcionar saberes, sobretudo trazendo reflexões acerca do processo de inclusão e elementos para aprimorar a oferta de qualidade na educação desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra A.; ROVETTO, Sabrina S. M.; OLIVEIRA, Regiane A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 6 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 05 maio 2018.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Rev. Contrapontos**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938/2036>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul./Set. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00483.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

MARQUES, Lígia da S.; GOMES, Cláudia. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8842/> pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2019.

MELO, Francisco R. Lins. Vieira; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.22, n.spe, p. 57-66. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 20

ago. 2018.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D' ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Rev. Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.353-368, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/20575/13513>. Acesso em: 18 abr. 2019.



UFN digital: um resgate histórico do EaD na Universidade Franciscana

Bruno Cesar Ribeiro

Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN)

Taís Steffenello Ghisleni

Doutora em Comunicação. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN)

A Universidade Franciscana é uma instituição de ensino superior comunitária e filantrópica de direito privado e sem fins lucrativos, mantida pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte (SCALIFRA-ZN), que está localizada na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Suas atividades tiveram início em 1955, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) que ofertava cursos de licenciaturas, e da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM) focada em cursos para área de enfermagem, ofertando cursos de nível superior e técnico para esta área. (UFN, 2019)

Em 1995, com a unificação das duas faculdades, surge a Faculdades Franciscanas (FAFRA), se tornando em 1998 o Centro Universitário Franciscano, e em 2018, pela Portaria MEC nº 259, de 22 de março de 2018, alterou a sua modalidade acadêmica de Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) para Universidade, denominando-se Universidade Franciscana (UFN). Hoje a UFN, conta com 34 (trinta e quatro) cursos de graduação, 22 (vinte e dois) cursos de especialização, 8 (oito) residências, 6 (seis) programas de mestrados e 2 (dois) doutorados. (UFN, 2019)

A Educação a Distância (EaD) pode ser descrita como “[...] uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” (MAIA, MATTAR, 2007, p. 6). Segundo o novo marco regulatório da Educação a Distância no Brasil Conforme o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017,

considera-se Educação à Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

No Brasil, a EaD vem crescendo exponencialmente em número de alunos matriculado em cursos de ensino superior, se mostrando um importante “instrumento de democratização do Ensino Superior no Brasil”

(LOPES, PEREIRA e MARQUES, 2019, p.2). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2006; 2016) que realiza o Censo da Educação Superior. De 2006 a 2016, houve um aumento de 700% de alunos matriculados em cursos na modalidade a distância, passando de 207.206 estudantes em 2006, para 1.494.418 estudantes em 2016. Ao analisarmos esses dados, torna-se evidente a necessidade das instituições de ensino, pesquisarem e desenvolverem equipes multidisciplinares para trabalharem em seus projetos de cursos na modalidade EaD, a fim, produzir conteúdo com qualidade para que seus alunos.

Segundo Lopes e Nunes (2017), atenta a essa crescente demanda, e visando propiciar um ensino de qualidade para seus alunos, em 2014, a Universidade Franciscana iniciou os trabalhos de credenciamento para ofertar cursos em modalidade EaD junto a união, e de pesquisa e desenvolvimento de cursos superior na modalidade EaD. Vindo a ofertar o seu primeiro curso (Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos) de graduação totalmente na modalidade EaD em 2019. (UFN, 2019)

Com base no contexto exposto, essa pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um registro histórico do processo produção de conteúdos educacionais pela UFN na modalidade EaD. Para tanto será necessário: contextualizar a inserção da UFN digital junto às demais modalidades oferecidas pela Universidade Franciscana; verificar o processo de implantação do EaD pela UFN e comentar as potencialidades da UFN digital para a comunidade acadêmica de forma geral.

A pesquisa utilizará como método a história oral, ou seja, utiliza “como fontes de informação pessoas, em relatos escritos ou falados, cuja experiência de vida esteja diretamente relacionada com o objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 55). A autora ainda reforça que esse método ajuda a obter impressões de pessoas que testemunharam os acontecimentos e fatos sociais importantes para a construção do objeto de estudo.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo que “se propõe a verificar e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, à luz da influência que o

ambiente exerce sobre eles” (MICHEL, 2009, p. 44). Então, para a construção da pesquisa as técnicas incluem a análise documental, por meio de artigos publicados e entrevistas concedidas pelos profissionais relacionados à UFN Digital, que trabalharam na produção de cursos na modalidade EaD, além de observação direta, que envolverá o contato do pesquisador direto com a fonte, ou seja, com a equipe de produção e gestão da UFN digital.

UFN O INÍCIO DAS PESQUISAS E PROJETOS EM MODALIDADE EAD (PRÉ UFN DIGITAL)

Na Universidade Franciscana (UFN), as ações no campo do EaD, tiveram início ainda na década de 1990, com a utilização do Ambiente Virtual de aprendizagem TelEduc, onde eram realizados pesquisas e práticas voltadas ao ensino com uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em apoio as atividades presenciais nos cursos de graduação. Já em 2004, a UFN ingressou no Projeto da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Devido a isso, a UFN criou uma equipe multidisciplinar, com o intuito de colaborar com a produção de conteúdos pedagógicos digitais para a fábrica virtual. Esse passo foi importante para que a instituição iniciasse seu processo de autoria de objetos de aprendizagem. (UFN, 2019; LOPES e NUNES, 2017)

Concomitantemente, aos trabalhos realizados para o RIVED, a partir de 2005, a UFN institucionalizou a utilização da plataforma de ambiente virtual de aprendizagem Moodle, como suporte e apoio aos cursos da modalidade presencial, sendo utilizados tanto pelos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da instituição. “Para todos os alunos matriculados na UFN, a autenticação ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é feita automaticamente”, sendo utilizado até os dias de hoje. (UFN, 2019)

Com o término do Projeto RIVED pelo governo, a equipe da UFN que vivenciou esse projeto se encorajou para criar para a instituição o seu próprio espaço virtual de aprendizagem, que foi “idealizado com características peculiares aos estudos realizados pelos professores envolvidos.” E assim nasceu o Espaço Virtual de Aprendizagem Mais Unifra. O Mais Unifra

“é organizado como um repositório de conteúdos digitais e objetos de aprendizagem, disponíveis para apoio pedagógico nas modalidades presenciais ou a distância” (LOPES e NUNES, 2017, p.4), que conta com mais de uma centena de objetos de aprendizagem e conteúdos didáticos, podendo ser utilizados gratuitamente por professores e alunos da UFN e externos a instituição, para aplicação para qualquer nível de ensino.

Os profissionais que fizeram parte do RIVED e posteriormente do projeto Mais Unifra, permanecem na instituição e são, até os dias de hoje, a base da equipe da UFN Virtual. E como veremos, esses profissionais são de grande importância para o projeto de desenvolvimento de cursos superior na modalidade EaD na UFN, pois contam com todos esses anos de experiências adquiridas na produção de conteúdos educacionais, desenvolvendo pesquisas, e participando ativamente no processo de credenciamento, a fim de criar cursos superiores para os alunos da UFN em modalidade EaD, com a mesma qualidade que a instituição vem desenvolvendo nos cursos presenciais.

UFN DIGITAL: CREDENCIAMENTO E CURSOS TOTALMENTE EM EAD

Segundo Lopes e Nunes (2017) em 2011, devido à organização institucional, a Unidade de EaD da UFN denominada hoje como UFN Digital, passou a incluir a Pró-reitora de Graduação – PROGRAD. Já em 2013, a UFN por meio desse grupo de profissionais passou a promover estudos, planejamentos e ações para a oferta de cursos superiores a distância, e concomitantemente foi criado o Programa Institucional de Tutoria (PROINT) que visa superar as dificuldades dos estudantes ingressantes, referentes a formação básica. No PROINT eram trabalhados dois módulos (Língua Portuguesa e Matemática), que caso o aluno desejasse, poderiam ser cursos simultaneamente. Esses cursos foram adaptados para a modalidade EaD, sendo ofertados em 2014 totalmente à distância, com os alunos sendo acompanhados por professores e tutores de cada área do conhecimento.

Após todo esse processo constatou-se que a equipe da UFN Digital, já possuía “experiências significativas com o uso de tecnologias educacionais e

com ambientes virtuais de aprendizagem” (LOPES E NUNES, 2017, p.4). E a formalização do credenciamento para oferta de cursos em modalidade EaD junto ao Ministério da Educação, se tornou uma etapa natural na história da UFN, que visava expandir suas atividades, buscando a mesma qualidade presente em seus cursos na modalidade presencial.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 80 e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), substituído em 25 de maio de 2017 pelo Decreto 9.057 (BRASIL, 2017). Quaisquer instituições que optem por ofertar cursos superiores em modalidade EaD, tem por obrigação realizar o seu credenciamento junto à União. Então em 2014, a Universidade Franciscana por meio de sua mantenedora, a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte (SCALIFRA-ZN), realizou os trâmites necessários para dar início ao processo de credenciamento da instituição. Ficou “decidida a implementação da Rede Scalifra de Educação a Distância, cuja sede seria o Centro Universitário Franciscano (hoje Universidade Franciscana) e os polos presenciais seriam compostos por escolas da Rede Franciscana da educação básica.” (LOPES E NUNES, 2017, p.3). Sendo assim, hoje a rede Scalifra de EAD conta com oito polos, nas cidades de Brasília (DF), Dourados (MS), Guaíra (PR), Pelotas (RS), Santa Maria (RS), Bagé (RS), Cruz Alta (RS) e Canguçu (RS). Esse processo aconteceu entre 2015 e 2017, por visitas dos avaliadores do Ministério da Educação, na sede e nos polos, e também pela análise dos currículos dos cursos que seriam oferecidos. No tabela 01 podemos ver os polos que foram visitados pelos avaliadores do MEC, como os períodos de visitas e notas de avaliação.

Tabela 01. Processos de Regulação do Credenciamento em EaD realizado em 2016

Polo	Ato regulatório	Período da Avaliação	Nota
Colégio Franciscano Nossa Senhora do Carmo - Guaíra/ PR	Autorização de Polo	17 a 20 de abril	4
Escola Franciscana Imaculada Conceição - Dourados/MS	Autorização de Polo	1º a 04 de maio	4

Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis - Pelotas/RS	Autorização de Polo	12 a 15 de junho	5
Colégio Franciscano Sant'Anna - Santa Maria/RS	Autorização de Polo	12 a 15 de junho	5
Colégio Franciscano Santíssima Trindade - Cruz Alta/RS	Autorização de Polo	12 a 15 de junho	4
Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida - Canguçu/RS	Autorização de Polo	1º a 03 de agosto	4
Centro Universitário Franciscano - SEDE - Santa Maria/RS	Autorização da Sede	07 a 10 de setembro	5

Fonte: (UNIFRA, 2016, p.22).

Como podemos ver na tabela 01, todos os polos tiveram ótimas notas levando em conta, que as notas que podem ser realizadas pelos avaliadores vão de 1 a 5, mostrando que a estrutura era adequada para realização dos cursos em modalidade EaD. No mesmo de 21 a 24 de junho de 2016, foi analisado o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos em EaD, produzido pela UFN, esse curso foi aprovado com conceito 4 pelos avaliadores do MEC. (UNIFRA, 2016, p. 22).

Por meio da Portaria nº 259, publicada pelo Ministério da educação em 23 de março de 2018 a Universidade Franciscana obteve o credenciamento para oferta de cursos superiores em modalidade EaD. Ainda em 2018, no segundo semestre, a Universidade Franciscana ofertou 15 cursos de extensão como podemos ver no tabela 02.

Tabela 02. Cursos de Extensão ofertados em 2018 pela UFN

CURSOS DE EXTENSÃO EM EaD - UFN/2018	
GRUPO 01	Ensino de nanociências e nanotecnologia
	Fraternidade, cuidado e pensamento franciscano
	Metodologias ativas para ensino híbrido
	Pedagogia de projetos como metodologia ativa
	Produção de conteúdo educacional multimídia
GRUPO 02	Conjuntura contemporânea e cenários econômicos para o Brasil
	Direitos humanos e multiculturalidade
	Educação inclusiva e flexibilização curricular
	Gestão e liderança nas organizações
	Media training para gestores: estratégias de relacionamento com a imprensa
GRUPO 03	Técnicas de gamificação para aprendizagem
	Relações interpessoais no trabalho e saúde mental
	Gestão de pessoas e humanização em saúde
	Gestão de conflitos escolares
	Educação para a sustentabilidade

Fonte: Elaboração com base (UFN, 2018, p.2)

Como podemos ver no tabela 2, os cursos de extensão foram divididos em três grandes grupos, cada grupo contendo cinco cursos de extensão, os cursos do grupo 01 tiveram inicio em agosto, o grupo 02 em setembro, e o grupo 03 em novembro de 2018. Cada curso contou com carga horária de 20 (vinte) horas, e período de um mês para que os alunos pudessem realizar as atividades propostas. (UFN, 2018)

E por fim em 2019, o objetivo de ofertar cursos de graduação em modalidade EaD pela Universidade Franciscana foi alcançado com a oferta

do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos em EaD, que conta com uma turma que teve inicio em março de 2019. Veja a figura 01 que conta com os principais maiores marcos relacionados o desenvolvimento de cursos em EaD pela UFN.

Figura 01. Linha do tempo do EaD na Universidade Franciscana



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados

A figura 01 ilustra em uma linha do tempo os principais marcos relacionados ao desenvolvimento dos cursos em modalidade EaD pela Universidade Franciscana, projeto hoje encabeçado pela equipe que faz parte do departamento denominado UFN Digital. Podemos ver, que depois da autorização do credenciamento da UFN junto ao MEC, já há um aumento no número de ações promovidas pela UFN Digital, e em período de um ano, já foram ofertados os 15 cursos de extensão e o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, todos em modalidade EaD.

Outro aspecto que merece destaque é que em 2019 a UFN Digital vem trabalhando na elaboração de dois cursos de graduação na modalidade EAD que são os cursos de Licenciaturas em Geografia e Pedagogia, e ainda esse ano pretende ofertar o curso de especialização em Ensino de Humanidades e novamente os cursos de extensão que foram ofertados em 2018.

Hoje, a UFN Digital “é organizada em Setor Pedagógico, Setor de Produção, Setor de Tecnologia Educacional e Setor de Tutoria, todos ligados a uma coordenação geral” (LOPES, PEREIRA e MARQUES, 2019, p.3), cada setor conta com sala e espaços adequados para que seus profissionais possam executar suas atividades, e fora os espaços destinados a cada setor,

a UFN Digital conta com o “Laboratório de Educomunicação (Educom), ligado ao Setor de Produção, [...] e o apoio da TV e rádio da instituição”. (LOPES, PEREIRA e MARQUES, 2019, p.3) Nesses setores trabalham aproximadamente 15 profissionais que fazem parte da equipe fixa que conta com: coordenadores; orientadores pedagógicos; revisores; tutores; bolsistas; e profissionais das áreas de comunicação social e tecnologias da informação.

Além da equipe fixa, a UFN Digital conta com dezenas de professores conteudistas, que são responsáveis por elaborar, organizar e planejar as disciplinas dos cursos, trabalhando em conjunto com setor pedagógico. Segundo a Coordenadora da UFN Digital, em entrevista para o programa Universo Acadêmico (UFNTV, 2019), foram realizadas inúmeras capacitações dos profissionais relacionados, desde capacitações para entender todo universo do ensino à distancia, como capacitações mais técnicas, no sentido de auxiliar os profissionais na elaboração de vídeo-aulas, podcast, etc. Toda essa experiência adquirida ao longo desses anos, como o aperfeiçoamento da equipe por meio das capacitações, culminou no fluxo de criação, ilustrado na figura 02.

Essa figura esclarece como está organizado todo processo de criação, produção e oferta de conteúdos educacionais pela UFN Digital, e mesmo que esse processo não seja totalmente linear por sofrer algumas alterações devido às diferentes peculiaridades de cada solução educacionais, é o desenho mais representativo do processo de forma geral. Esse fluxo facilita para que os profissionais que estejam trabalhando com a UFN Digital pela primeira vez, entendam como o processo acontece e quais setores e equipes são responsáveis por quais atividades.

Figura 02. Fluxo de criação, produção e oferta de cursos e materiais didáticos na educação virtual



Fonte: (UFN DIGITAL, 2018, p.8)

Como resultado deste registro histórico, foi possível visualizar o processo de implantação da modalidade EaD na UFN, passando por todas as etapas de maturação, tanto da equipe da UFN Digital, responsável pela produção de conteúdos educacionais, como pela Universidade Franciscana,

na qual por meio de sua mantenedora, viabilizou as condições necessárias para alcançar o objetivo de desenvolver cursos superiores na modalidade EaD de forma totalmente independente, trazendo autonomia para a equipe da UFN Digital no processo de aprendizagens de seus alunos.

CONCLUSÃO

Com esse estudo, percebemos que a Universidade Franciscana está atenta às tendências de mercado de ensino, buscando sempre se reinventar a fim de entregar a melhor qualidade de ensino para seus alunos. O processo de implantação da modalidade EaD na UFN foi rico, e contou diversas pesquisas e estudos, nos quais se refletem na qualidade cursos ofertados nessa modalidade pela instituição.

Evidenciamos que, desde a década 1990 a UFN, por meio de seus profissionais vem realizando estudos relacionados ao EaD, e esses trabalhos que surgiram por uma curiosidade, sem muitas ambições, foram tomando corpo. E hoje refletem a qualidade dos cursos ofertados em modalidade EaD pela instituição. Isso mostra que a UFN acompanhou a evolução das tecnologias e foi se adequando às novas tendências tecnológicas no ensino, buscando expandir as possibilidades de ensino aprendizagem para seus alunos.

Apesar de haver registros acerca desse processo, faz-se necessário mais documentos do processo de criação e produção de conteúdo na modalidade EaD, tanto na UFN, quanto em outras instituições, tornando possível um melhor entendimento acerca do assunto, permitindo que outras equipes e instituições se apropriem de seus processos a fim de possibilitar a criação de novas equipes de profissionais comprometidas com um ensino de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 08 abr. 2019.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – UNIFRA – **Relatório de autoavaliação institucional**, 2016 Disponível em:<http://www.inf.unifra.br/site/uploads/downloads/20170508-175706.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2006.

LOPES,T.A.M; NUNES, J. F. Credenciamento para a modalidade de Educação a Distância em uma IES comunitária: planejamento, ações e perspectivas. In: **23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2017, Foz do Iguaçu. Anais, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/56.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

LOPES,T.A.M; PEREIRA, F. C. ; MARQUES, I. L . **Produção de conteúdos educacionais em áudio e vídeo na UFN Virtual**: Relato de Experiência. In: XXII Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018, Santa Maria. Anais, 2018. Disponível em: <http://www.ufn.edu.br/eventos/maiseventos/Edicaoatual.aspx?qtd=10107>. Acesso: 08 abr. 2019.

LOPES, T. A. M.; PEREIRA, F. C.; MARQUES, I. L. Gestão da Produção de Recursos Educacionais em Áudio e Vídeo: A Experiência do Laboratório de Educomunicação da Universidade Franciscana/RS. **EAD EM FOCO**, v. 9, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/746>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson, 2007.

MEC. Ministério da Educação. **Homologação do Credenciamento em EAD** Portaria nº 259, publicada no D.O.U. de 23/3/2018 ASSUNTO: Credenciamento da Universidade Franciscana (UNIFRA), por transformação do Centro Universitário Franciscano, com sede no município de Santa Maria, no estado

do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2018-pdf-2/82711-pces013-18/file>. Acesso em 08 abr. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

UFN DIGITAL. **Guia de produção de materiais didáticos e cursos:** para a educação virtual da universidade franciscana. v.1, 2018.

UFN TV. **Programa Universo Acadêmico.** Exibido no dia 27/03/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGKi3ULNsF4>. Acesso em: 08 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FRANCISCANA – UFN. **Informações institucionais.** 2019. Disponível em: <http://www.ufn.edu.br/site/institucional>. Acesso em: 08 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FRANCISCANA – UFN. **Edital de inscrições dos cursos de extensão da UFN em EaD .** 2018.

| 6 |

Revisitando ações interdisciplinares artísticas articulando a educação básica e o ensino superior

Lorena Inês Peterini Marquezan
Doutora em Educação, UFSM

Andriele dos Santos Zwetsch

Graduada em Pedagogia e Direito, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas a Educação, UFSM

Letícia Beatriz Utzig

Bolsista do PROLICEN 2018, acadêmica do Curso Licenciatura em Teatro, UFSM

Este trabalho trata de revisitar as ações interdisciplinares artísticas como facilitadoras do desenvolvimento potencial dos educandos, articulando a Educação Básica e o Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores em Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, Educação do Campo, fazendo mediações no CACC (Centro de Apoio à Criança com Câncer) e na Escola Municipal Vicente Farencena de Santa Maria – RS. Através da arte foi articulado teoria e prática interdisciplinar a partir da disciplina Psicologia da Educação, a fim de despertar o imaginário e a criatividade, ajudando no desenvolvimento da afetividade, da autoestima com olhar psicanalítico.

O homem ao longo da história da humanidade vem buscando uma maior e melhor qualidade de vida, para isto ele pesquisa, desenvolvem experiências, supera obstáculos, tornando-o resiliente. Uma destas formas é a arte; a arte de pintar, riscar, desenhar, modelar, rir, cantar, dançar, interpretar e inovar os diferentes contextos, seja da Educação Básica e no Ensino Superior.

A humanidade desde seus primórdios utilizou-se da arte em todas as suas formas, com os primeiros indícios na pré-história, através das pinturas rupestres, depois com a cerâmica utilitária, a qual era moldada e trabalhada com desenhos de linhas puras com temas do cotidiano, isto continua de certa forma até hoje. Outra manifestação eram as representações durante os rituais de fertilização, nascimento, morte e datas históricas e simbólicas como a Páscoa, o Natal, entre outras.

Segundo “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” UNESCO (2017) um dos objetivos de aprendizagem cognitiva nas quais servem de dispositivos teóricos que justificam nosso trabalho são:

1. O educando entende o importante papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS; 2. O educando entende a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos; 3. O educando tem conhecimento sobre a desigualdade no acesso e no desempenho educacional,

especialmente entre meninas e meninos e nas zonas rurais, e sobre as razões para a falta de acesso equitativo à educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; 4. O educando entende a importância do papel da cultura para o alcance da sustentabilidade; 5. O educando entende que a educação pode ajudar a criar um mundo mais sustentável, equitativo e pacífico (UNESCO, 2017, p.22).

Partindo dessas constatações, percebeu-se que a educação, com crianças e adolescentes, impulsiona uma melhor qualidade de vida nos diferentes contextos escolar, social e comunitário. Segundo o médico Mario Rigatto (1995, p.9) “O melhor ministro da saúde é o da educação”, dizendo com isso, que todo o homem tem melhor qualidade de vida, na mesma proporção que desenvolve seu cérebro através do exercício do pensamento, da criação e da cognição. A arte, neste contexto possui papel importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e no desenvolvimento da resiliência.

A qualidade de vida “está em íntima relação com os valores culturais, pois deles emana a estimulação para o agir e o criar” [...] “As artes, em qualquer circunstância, oferecem meios de realização no sentido de procura de experiências novas e ricas, ampliando o campo dos valores e dando um cunho mais dinâmico à existência individual” (Mosquera, 1976, p.99 -100).

Mosquera em seu livro “Psicologia da Arte”, diz:

A arte é ainda uma terapia das mais complexas e eficazes, pois oferece uma catarse pessoal que leva ao encaminhamento de hostilidades, inibições e outros tipos de desordens psicofísicas. Por isto, o propósito subjacente mais adequado da educação artística é o desenvolvimento da saúde individual, levando ao reconhecimento das diferenças individuais, que distingue as pessoas umas das outras e, utilizando estas subjetivas distinções, para estabelecer canais de conhecimento e auto realização (MOSQUERA, 1976, p. 101).

Partindo do princípio de que a capacidade de criar é própria do ser humano, as ações interdisciplinares devem aproveitar este potencial e valorizar a criança e o adolescente como responsáveis por sua produção,

pelo seu fazer que é único, mostrando suas habilidades, capacidades de imaginação, de fantasia, de desejos conscientes e inconscientes no ato de criar, resolver problemas, inovar e ser feliz.

Este trabalho possui como objetivo articular teoria e prática interdisciplinar a partir da disciplina Psicologia da Educação, a fim de despertar o imaginário e a criatividade, ajudando no desenvolvimento da afetividade, da autoestima com olhar psicanalítico. A metodologia utilizada foi a fenomenológica, pois a arte contribui para a melhoria da qualidade de vida propiciando uma catarse na medida em que proporcionam a liberação das emoções vividas pelas crianças e adolescentes sadios e enfermos. A problemática trabalhada, foi fazer um resgate da arte na vida de cada um, mostrando a sua importância e os seus benefícios, tanto individual quanto social, uma vez que desenvolve o lado emocional e criativo, ajudando a desenvolver a resiliência das crianças e jovens da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A questão inquietante que serve de fio condutor para o fazer pedagógico: É possível articularmos a teoria e prática da disciplina Psicologia da Educação nos Cursos de Formação de Professores de Artes Cênicas, Licenciatura em Teatro, Artes Visuais, Música, Pedagogia e Português entre outros a partir das seguintes questões inquietantes: A arte pode ser trabalhada como fio condutor da interdisciplinaridade em diferentes contextos como a Escola Municipal Vicente Farencena e do CAAC (Centro de Apoio à Criança com Câncer) considerada um instrumento motivador do ensino? A personalidade da criança e do adolescente da Educação Básica e do Ensino Superior como a autonomia, a autoestima, a cidadania, os direitos humanos e a resiliência podem ser fortalecidas através das ações artísticas interdisciplinares desenvolvendo a potencialidade por inteiro?

AÇÕES INTERDISCIPLINARES

As ações interdisciplinares artísticas foram desenvolvidas em dois contextos, na Escola Municipal Vicente Farencena e no CAAC (Centro de Apoio à Criança com Câncer), as quais apresentaram também realidades

diferenciadas e propiciaram um acréscimo na formação pessoal e profissional dos acadêmicos dos cursos de formação de professores acima citados. Seguindo o dispositivo legal da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão como princípio que caracteriza o Ensino Superior na Constituição Brasileira de 1988 e de acordo com a Proposta Pedagógica da UFSM. Foi articulada a teoria e a prática, que nortearam nosso fazer pedagógico, onde sempre foi articulado os conhecimentos produzidos academicamente com a realidade vivida, tentando compartilhar saberes e fazeres artísticos, lúdicos, científicos, humanísticos e éticos. A partir das ações foi possível perceber que só a teoria não dá conta da formação docente, mas todas as relações que podem ser tecidas a ela em diferentes contextos, como se pôde perceber através dos encontros com as crianças na Escola Vicente Farencena e no CACC.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado os seguintes instrumentos ou materiais para a concretização deste: literatura infantil, livros diversos; massa de modelar; movimento corporal: Imitações de Animais como, por exemplo, gatos, cachorros, aves, entre outros; balões, papéis para colagem; pintura com tinta, papel, material para desenho; criação de máscaras, dramatizações; confecções de fantoches e psicodrama utilizando os mesmos; e materiais reciclados.

Na Escola Vicente Farencena foram desenvolvidas atividades como brincadeiras de expressão corporal, dança, teatro, jogos de percepção e atenção por meio de música, com o objetivo de fazer com que as crianças expressassem seus sentimentos, emoções e se sentirem livres para se comunicar e compartilhar com os professores, com os acadêmicos e entre eles mesmos.

Através de uma proposta interdisciplinar integrando a literatura infantil com dramatizações de personagens, foi iniciado o trabalho. As crianças que tinham dificuldade de se relacionar, de se expressar, aos poucos foram perdendo a timidez e interagindo com os colegas e se envolvendo com as atividades. As crianças mais ativas, que tinham dificuldade de concentração, com o passar do tempo, começaram a apresentar mais interesse pelas propostas e a se concentrar nos trabalhos. Foi possível perceber que essas

atividades facilitaram o desenvolvimento da autoimagem e da autoestima, pois todos queriam participar, representar e compartilhar sua imaginação, suas fantasias, seus medos, seus traumas adquirindo resiliência.

Uma questão sempre presente nos diálogos acerca dos trabalhos produzidos é a de buscar percepções de identidades e diferenças em cada criação, do pensar sobre si e de como a individualidade de cada educando poderia se fazer presente na realização das propostas, encorajando-o, incentivando-o e assim aumentando a autoimagem, autoestima, autoconceito e a resiliência.

Foi notado um interesse muito grande dos educandos da instituição em trabalhar com os materiais propostos, realizando tudo com muita motivação e disposição. A exploração de materiais diversos possibilita uma fuga aos paradigmas que reprimem suas capacidades de criar. A participação com perguntas e relatos de experiências pessoais enriquece cada encontro, sendo possível conhecer um pouco de cada criança, além de propiciar a elas mesmas um autoconhecimento, um reconhecimento de si e do mundo através de seus trabalhos.

Com relação a parte teatral que vem sendo desenvolvida, foi trabalhado a relação com objetos como máscaras e fantoches para facilitar a desinibição das crianças. Foi possível perceber que muitas crianças apresentavam dificuldades para explorar atividades com o corpo, e por isso foram proporcionadas atividades mediadoras que servissem de desbloqueadoras para desenvolver o potencial das mesmas.

Na sequência foi abordado os elementos da comunidade indígena, da fauna e da flora; o que incentivou a proposta de transferir para o papel suas compreensões e sentimentos em relação a esses elementos, assim como a proposta de criar e dramatizar fábulas que exprimissem a relação do homem com a natureza. Durante a contação da história foi deixado o desfecho em aberto para que as crianças pudessem escolher um final para a narrativa, a partir da discussão que isso gerou foi possível perceber a necessidade das crianças de se expressarem por desenhos, pinturas, esculturas e dramatizações.

Segundo Betelheim (1980, p.78-127), no seu livro “Psicanálise dos

Contos de fada”, nos fala que a pessoa que está familiarizada com os contos de fada comprehende que esses lhes falam na linguagem dos símbolos que, muitas vezes, servem de catarse dos sofrimentos, das carências afetivas, dos desejos inconscientes, das necessidades insatisfeitas no cotidiano existencial. Assim nos fala: “Os pássaros, que podem voar alto céu, simbolizam uma liberdade bem diferente – a de deixar a alma voar alto, soltar-se aparentemente livre, daquilo que nos acorrenta à existência terrestre, apropriadamente representada pelos cães e rãs”.

Com base na exposição dos desenhos foi observado que os educandos tinham dificuldades em lidar com as diferenças em relação ao trabalho do outro, assim como com as diferenças interpessoais presentes no grupo. Estas atitudes nos motivaram a explorar a relação humana através da história “Um Amigo Diferente” de Adriano Edo Neuenfeldt, que aborda de uma maneira lúdica a problemática das diferenças e enfatiza a importância da inclusão. Para tal abordagem várias “ferramentas” para promover o debate desse tema com as crianças, como por exemplo: a dramatização da história, a transposição das opiniões para desenhos e a criação de máscaras. Para encerrar essa temática foi contada a fábula do Patinho Feio e discutido novamente com as crianças a respeito das diferenças e inclusão, tanto dentro da escola com os colegas, quanto fora com a comunidade em geral.

A pesquisa realizada nestes anos na Escola Municipal Vicente Farencena promoveu a maior união na relação entre os sujeitos envolvidos, os resultados do IDEB têm nos últimos anos apresentado um ranking de primeiro e segundo lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Centro de Apoio à Criança com Câncer (CACC) foi possível perceber a influência da arte no desenvolvimento potencial de crianças, cujas vidas se encontram marcadas pela enfermidade. Suas idades variavam entre dois e doze anos, apesar do número reduzido de crianças em nenhum momento foi reduzida a importância ou a motivação para a atividade.

Entre as atividades realizadas no CACC e nos encontros da turma de Psicologia da Educação nas quartas-feiras, foi realizado um resgate folclórico através de cantigas de roda, dança e leitura de histórias, no qual valorizou o lúdico e a brincadeira, além de alguns momentos de leitura foram feitas

experimentações plásticas em que as crianças exploravam as possibilidades de materiais da arte, em propostas variadas, mas nem sempre realizadas conforme o planejado, pois tratou-se de um projeto com crianças que em muitas ocasiões estavam fracas e cansadas devido ao tratamento de saúde.

Nos diversos momentos foi criado um ambiente que também se diferencia dos demais por identificar-se com a modalidade oficina, ou seja, um fazer opcional, um aprendizado proporcionado pelo fazer com vontade, seguindo as propostas apresentadas pelos educadores em formação, mas ao mesmo tempo livre nos rumos que pode tomar.

Visando uma maior aproximação das mediadoras foi inserido o personagem-tipo clown (palhaço), o que criou um universo lúdico paralelo onde o faz-de-conta e a fantasia mobilizando o cotidiano desse contexto com limitações gerados pelas enfermidades.

Houve um resgate lúdico espontâneo das crianças, dessa forma as atividades se deram a partir de brincadeiras que com o tempo estão se perdendo através do avanço tecnológico, como por exemplo: cantigas de roda, amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, cabra-cega, entre outros.

Houve uma interação grandiosa e enriquecedora não somente com as crianças, mas também com as mães, estas muitas vezes interagiam nas atividades junto com o grupo. A cada encontro era conversado com uma mãe ou outra sobre questões do cotidiano das crianças criando um laço afetivo que vai além das atividades.

Devido aos tratamentos de saúde as crianças acabam ficando não só cansadas, mas estressadas e sensíveis a situações, neste sentido este projeto é muito importante para que elas explorem sua curiosidade e criatividade, exercitando sua calma e envolvimento com as atividades, fazendo-as desenvolver também suas capacidades sensíveis, humanísticas e resilientes.

No final do ano de 2018, houve uma festa de encerramento com a participação dos bolsistas, tanto do PROLICEN, FIEX e FIPE Ard, quanto dos alunos da disciplina Psicologia da Educação, assim como a participação do grupo “Jardim de Catavento” nas quais foi possível uma imersão interdisciplinar, onde os bolsistas apresentaram um teatro de bonecos alegrando e visivelmente emocionando todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

Neste artigo revisitou as ações interdisciplinares artísticas como facilitadoras do desenvolvimento potencial dos educandos, articulando a Educação Básica e o Ensino Superior, em especial no CACC (Centro de Apoio à Criança com Câncer) e na Escola Municipal Vicente Farencena de Santa Maria – RS. Através da arte foi possível articular teoria e prática interdisciplinar a partir da disciplina Psicologia da Educação, a fim de despertar o imaginário e a criatividade, ajudando no desenvolvimento da afetividade, da autoestima com olhar psicanalítico. A metodologia utilizada foi fenomenológica, pois a arte contribuí para a melhoria da qualidade de vida propiciando uma catarse na medida em que proporcionam a liberação das emoções vividas pelas crianças e adolescentes sadios e enfermos.

Resgatando parte das nossas atividades, é possível afirmar que a complexidade dos estudos que tratam da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, remete a necessidade de equipes interdisciplinares e/ou transdisciplinares, dialogando, tentando implementar intervenções pedagógicas criativas, inovadoras, desafiadoras para as crianças e adolescentes dos diferentes contextos: Escola Municipal Vicente Farencena e CACC (Centro de Apoio A Criança com Câncer). Conhecimentos oriundos das pesquisas, das descobertas sempre abertas e inacabadas.

Foi trabalhado com as crianças valores, limites, regras e normas, sentimentos de amor a si mesmo, aos seres humanos, a natureza e a Deus e/ ou a força cósmica.

Foi propiciado o desenvolvimento da autoestima, através do relacionamento com outras crianças, que inclua cooperação, brincadeiras compartilhadas e mediações dos conflitos através de regras construídas coletivamente e não impostas pelos adultos, através das atividades artísticas, dramatizações e psicodrama, artes cênicas e plásticas como na construção de histórias e máscaras, vivências de catarse de traumas, desenvolvendo assim os desaprisionamentos e desbloqueamentos.

Segundo Freud (1980), a criança precisa viver nesse campo de fantasia, porque nesse mundo ela consegue esquecer todas as suas depressões, as

frustrações que vivem dentro de casa e dentro do mundo real, para outro mundo de sonho e de encantamento.

No universo mágico da linguagem, é fundamental observar o potencial criativo: o jogo da linguagem, que é a revelação mais forte entre o ser e o mundo. O professor mostra o caminho, mas a aventura de mergulhar no texto é muito pessoal, subjetivo, capaz de transgredir o real e a invadir inúmeras possibilidades.

Os livros escolhidos corresponderam às características psicológicas, aos estágios de desenvolvimento das crianças e principalmente partiram de seus interesses, prevaleceram os textos com: ritmo regular, versos em ordem natural, formas simples, temas do cotidiano da criança, texto-contexto. O jogo sonoro do ritmo e da repetição é que deu encanto ao texto poético e prazer às crianças, que perceberam o caráter lúdico da linguagem, articulando com desenhos, pinturas, dramatizações e danças, assim, elas puderam apreciar os poemas, antes mesmo de apreender-lhe o sentido.

Buscou-se libertar a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade da criança, estabelecendo a ponte entre a criança e o mundo, atuando no plano linguístico e psicológico. A poesia esteve presente nos dois contextos trabalhados, articulados na vida das crianças, desde as cantigas de roda, a modinha, os desafios, de geração a geração. É por toda essa plurissignificação que contém a poesia que desperta na criança e no adolescente o conhecimento do próprio eu e a conquista de sua própria expressão, aumentando a autoimagem, autoestima, autoconceito e a resiliência.

O fio condutor do trabalho foi “Cuidar e o Educar” na Educação Infantil e também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nunca deixando a dialogicidade, o respeito, a humanidade, a realidade contextualizada, a construção e/ou produção coletiva dos conhecimentos, a criatividade, a autonomia e a cultura e os valores socioculturais como possibilidades de resgate da própria cidadania.

O clima emocional dos contextos, que acolhem as crianças, envolve aceitação, afetividade, aconchego de ações solidárias que estimulam as pessoas a respeitarem a si próprias e aos outros. Essa afetividade é

explicitada pelos nossos gestos, os quais são capazes de destruir barreiras, e que estimulam o respeito mútuo, que elevam a autoestima, a autoconfiança, a auto realização e, acima de tudo, a criatividade, o lúdico e a resiliência.

A criança precisa ser saudável, flexível, energética, brincalhona, enfim uma criança ativa e feliz, que consome sua energia quando feliz, que dorme quando sente sono, que come e bebe quando tem fome e sede, que respeita seus limites. A arte foi trabalhada como fio condutor da interdisciplinaridade em diferentes contextos como a Escola Municipal Vicente Farencena e do CAAC (Centro de Apoio à Criança com Câncer) considerada um instrumento motivador do ensino. A personalidade da criança e do adolescente da Educação Básica e do Ensino Superior como a autonomia, a autoestima, a cidadania, os direitos humanos e a resiliência foram fortalecidas através das ações artísticas interdisciplinares desenvolvendo a potencialidade por inteiro.

Mas, este é um processo aberto, inacabado assim como a incompletude do ser humano no processo de construção da sua subjetividade pessoal e profissional. Por este motivo, pretende-se dar continuidade no ano de 2019, pois ambas as instituições desejam e necessitam das mediações socioculturais.

Acredita-se acima de tudo que a partir de uma infância feliz, posteriormente haverá um adolescente, adulto ou idoso mais feliz e com “integridade do Ego” e conhecimentos oriundos das pesquisas, das descobertas sempre abertas e inacabadas.

A criança precisa perceber a arte como parte da sua realidade, presente no mundo em que vive e não somente nos museus ou templos secretos de grandes galerias. Ela precisa educar o olhar para as imagens e aos acontecimentos do seu cotidiano nos diferentes contextos, percebendo que a arte não se restringe apenas aos gênios. Arte não é enfeite, é cognição, é forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, articulando de maneira interdisciplinar a Música, a Dança, as Artes Visuais, o Teatro, a Pedagogia e a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** São Paulo: Poética, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**
- FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREUD, Sigmund. **Um esboço de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOSQUERA, Juan. **Psicologia da Arte.** 29. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- NEUENFELDT, Adriano Edo. **Um Amigo Diferente.** Santa Maria: Pallotti, 2006.
- RIGATTO, Mário. **Preceitos fundamentais para uma maior e melhor qualidade de vida.** Santa Maria: Pallotti, 1995.
- SNYDERS, A. **Alegria na escola.** Portugal: Editora Manole, 1988.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de aprendizagem. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e Representação da UNESCO no Brasil, 2017.

7

Psicopedagogia e apoio pedagógico

Franciele Xhabiaras Grapiglia

Psicopedagoga Clínica na Clínica Integrada de Crianças e Adolescentes Ped&Neo;
Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Coração de Maria

Kássia Quadros Ferreira

Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Carmen Rosane Segatto e Souza

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Maria

Pensar na aprendizagem atualmente permite que o pensamento vá para várias direções: escola, família, estudo, ludicidade, formação de professores, recursos didáticos, entre outros. Também remete para quem se preocupa com as dificuldades de aprendizagem, entre os profissionais, o psicopedagogo, o psicólogo, o educador especial, o pedagogo que atua com o apoio pedagógico. Porém, ao longo das experiências profissionais das autoras deste artigo, percebe-se a mistura de ideias, falta de entendimento muitas vezes de quem precisa destes serviços e até mesmo por quem executa.

O presente artigo tenta esclarecer: quem é quem neste processo? O que compete a cada profissional? Qual o papel de cada um e como o aluno é conduzido por estes profissionais? Quando surgem dificuldades de aprendizagem, o que faz primeiramente?

O objetivo do artigo é refletir acerca da aprendizagem e dos profissionais que auxiliam na resolução e/ou minimização das dificuldades de aprendizagem, com enfoque na psicopedagogia e no apoio pedagógico. Acredita-se que um olhar mais aprofundado, um maior conhecimento e responsabilidade sobre o processo de aprendizagem se faz necessário. Também ter clareza a respeito de quais profissionais podem intervir frente às dificuldades de aprendizagem, poderá contribuir para que ocorra uma aprendizagem significativa. Primeiramente, reforça-se o quanto estes profissionais – o pedagogo (responsável pelo apoio pedagógico) e o psicopedagogo (intervenção psicopedagógica)- estão ligados entre si e como a parceria entre eles poderá dar certo na busca de uma aprendizagem de qualidade. Tanto o trabalho psicopedagógico e o apoio pedagógico preocupam-se em promover o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A aprendizagem é um assunto muito amplo, dificuldades de aprendizagem mais ainda, pois de acordo com Weiss (2015) as dificuldades podem envolver tanto aspectos internos e familiares do aluno, como aspectos externos, onde inclui-se a escola, o ambiente, e todas as outras relações sociais.

A NECESSIDADE DE CONCEITUAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM PARA COMPREENDER O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

Acredita-se que antes de conceituar o que é apoio psicopedagógico e o apoio pedagógico, é necessário fazer algumas considerações sobre as dificuldades de aprendizagem, sendo que, devido a esta problemática busca-se compreender para quais profissionais encaminhar a partir do papel da instituição enquanto escola e enquanto instituição família. As dificuldades de aprendizagem (DA) há muito tempo vem sendo debatida e discutida, pois o processo de escolarização, as exigências do ensino sistemático e a divisão de classes, se tornou fator excluinte dentro da sociedade. Sendo que, ao olhar o processo de escolarização de forma histórica, a criança pouco era valorizada dentro da sociedade e consequentemente não validado o seu processo aprendente.

Somente com a obrigatoriedade da escolarização foi possível vivenciar e se deparar com diferentes culturas e situações sócio-econômicas diferentes. Surgindo assim vários problemas ou dificuldades que partiam do processo de mediação do ensino. A cultura da discriminação, muito presente que, não sabendo lidar com as situações adversas e até mesmo o despreparo, via como “anormal todo aquele que não se enquadra as normas sociais estabelecidas” (ANTUNES, 2008, p.12). A escola que antes era apenas para poucos privilegiados, passou a voltar-se para todos, independente dos aspectos sócio econômicos. Além da alegação em relação às condições desfavoráveis ao meio, havia também a demanda de crianças que em função da dificuldade de se “encaixar” ao processo de escolarização devido a fatores orgânicos, se tornavam um problema.

Na maioria das vezes, é o professor quem percebe quando o aluno não está correspondendo a aprendizagem como poderia, ou o esperado para a faixa etária, assim o encaminha para uma avaliação psicopedagógica ou para outros atendimentos necessários, como para o apoio pedagógico. Obviamente, cada aluno é único e com ritmos e processos de aprendizagem singulares, não sendo possível o professor ensinar da mesma forma para todos alunos,

com apenas uma metodologia. Cabe ao professor, observar, compreender a diversidade existente, e as necessidades que cada aluno possui. Porém, ainda que cada caso seja único, existem algumas generalizações que precisam ser consideradas. Estes comportamentos podem ser tanto uma causa como uma consequência de dificuldades na aprendizagem e esta expressão por sua vez, é utilizada em diversos sentidos, justamente em função dos diversos fatores que envolvem a aprendizagem.

Há crianças que apresentam transtornos de aprendizagem, porém, existem muitas outras que embora apresentem as mesmas dificuldades pedagógicas, essas são originadas por outros fatores que não são orgânicos. Atualmente, existe uma visão interdisciplinar do fenômeno da aprendizagem bem como de suas dificuldades. Investigar a origem da dificuldade é de fundamental importância até porque sem saber o fator que ocasiona tal dificuldade será impossível saber a orientação a ser seguida.

Segundo a conceitualização internacional, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre a aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana. Esses critérios de exclusão e de discrepância forma e ainda são muitos discutidos. A partir daí, surgem propostas de intervenção psicopedagógica e modelos baseados nos processos nucleares das habilidades de leitura, de escrita e de matemática (SANCHÉZ, 2004, p. 15- 6).

Porém buscar argumentos, conceitos, ou delimitar o que é dificuldade de aprendizagem, direciona a uma visão reducionista condicionada apenas a um problema e que impossibilita a criança ou adolescente dar continuidade ao processo de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem por ser considerada um sinal de alerta, tanto para a escola quanto para a família, no sentido de perceber quando existe algo que impede a aprendizagem do aluno. É preciso ter sensibilidade, conhecer o aluno, saber

das suas condições internas e externas de aprendizagem.

[...] o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente são atribuídas a uma única causa (SMITH; STRICK, 2012, p. 15).

São essas causas que os pais e professores sentem dificuldades de compreender e muitas vezes querem isolar, como um único sentido, uma única situação de aprendizagem, uma construção de experiência restrita, sem perceber que não tem como categorizar a forma de aprendizagem, pois cada um é ser único que faz e aprende de forma diferente. Fernández (1991) afirma que o fracasso escolar muitas vezes leva a buscar os culpados e estabelece a partir daí, um jogo no qual ora se culpa a criança, ora a família, ora todo o sistema político, social e econômico. A questão é se existe, de fato, um culpado pela não aprendizagem. Paín (1992) se posiciona dizendo que é necessário organizar materiais adequados que favoreçam o aluno em sua aprendizagem, primando pelo conhecimento dos esquemas de aprendizagem únicos que cada um possui. Esses materiais devem ter “[...] clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição” (PAÍN, 1992, p. 22). É de preocupar-se quando não se consegue dar condições às crianças, de uma aprendizagem de qualidade, devido a dificuldade de compreender e aceitar a necessidade de modificar e adaptar o processo de ensino que contemple o aluno nas suas formas de aprendizagem. Não é apenas sensibilizar, esse é apenas um passo, mas adequar formas de ensino/aprendizagem, pois aprender por aprender isoladamente, desenvolve acúmulo de informações que infundadas, acabam por desorganizar o processo aprendente.

Se as dificuldades de aprendizagens dos estudantes não são identificadas e um apoio apropriado não é oferecido, o desinteresse pela aprendizagem geralmente progride para a franca evitação. As crianças começam a desenvolver estratégias para pouparem a si mesmas da frustração de tentar realizar tarefas que lhe são dolorosamente difíceis ou impossíveis. Elas se tornam especialistas em procrastinação (SMITH; STRICK, 2012, p. 74).

Para minimizar danos, e evitar grandes sofrimentos, é importante que se busque ajuda especializada para que seja possível o resgate da aprendizagem, tanto no que se refere à autoestima quanto na ressignificação do processo de ensino aprendizagem.

Cada criança ou jovem com DA deve ser identificada como indivíduo total, dadas as características únicas do seu perfil de desenvolvimento e de aprendizagem (diferenças intra-individuais), daí a importância das formulações emergidas das investigações a que fizemos referência, formulações essas que têm muitas implicações para a avaliação das DA, e, especialmente, para a sua identificação precoce (FONSECA, 2007, p. 159).

Da necessidade de compreender o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, surgem profissionais que buscam de forma interdisciplinar prevenir, resgatar e/ou estimular o sujeito dentro da problemática em que se insere. Isso ocorre através da observação, avaliação e identificação de alguns indicativos que serão necessários como Weiss (1992) chama de fraturas, para que seja possível encaminhar para o tratamento mais apropriado possível.

Weiss (2015) confirma o quanto é comum no início de um tratamento psicopedagógico o paciente “estranhado” este trabalho confundindo-o com o que acontece com outros profissionais. Inclusive, não é raro que levem suas tarefas de casa para executarem junto do psicopedagogo. Confundindo-o com o trabalho desempenhado por um professor particular, por exemplo.

COMPREENDENDO O PROPÓSITO DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Entre os profissionais com habilitação para o acompanhamento de crianças e adolescentes que possuem dificuldades de aprendizagem, está o psicopedagogo. O trabalho psicopedagógico se identifica como sendo uma “prática psicopedagógica voltada para o prazer de aprender no mundo da cultura, desvendando o não saber, possibilitando assim uma ação transformadora” (PORTELLA; CARDOSO, 2009, p. 27). Essa ação transformadora reflete a criação de possibilidades que se diferem para cada

um, pois cada sujeito deve ser pensado de forma singular e única, é essa reflexão que devemos priorizar, pois as aprendizagens não se dão em níveis ou velocidades iguais, mas diferentes.

O propósito psicopedagógico, aquilo que singulariza nossa contribuição, pode ser assim resumido: possibilitar espaços de autoria de pensamento. Tarefa que exige flexibilizar as próprias modalidades de aprendizagem, do mesmo modo que as modalidades de atenção pessoais. Os espaços de autoria são espaços subjetivos/objetivos que são produzidos na inter-relação com outros, permitindo a cada sujeito reconhecer-se pensante e, assim, responsabilizar-se pela eficácia de seu pensar. Para atender, precisamos atender-nos pensantes (FERNANDEZ, 2012, p. 207).

A sensibilidade do olhar, do fazer diferente, de propiciar aprendizagens significantes, trazer explicações fundamentadas, justificativas plausíveis a necessidade de mudar tanto a oferta educacional formal como informal, são medidas importantes que o profissional da área de psicopedagogia possui como meta, levando em conta também a possibilidade de adotar medidas de caráter extraordinário como Coll (2002) afirma ser campo do fazer psicopedagógico.

O profissional de psicopedagogia tem uma caminhada longa até a construção do planejamento de atendimento, esse caminho valoriza cada ponto investigado, apresentado por Teixeira (2015) como a importante a valorização do olhar e da escuta.

O trabalho psicopedagógico é um trabalho sequencial e desenvolvido em etapas, pois, necessita e dispõe de um conjunto de envolvidos (pais ou responsáveis, professores, equipe escolar, amigos, sociedade, equipe multidisciplinar e de rede de atendimento), todos em prol do aluno.

Para começar a compreender as crianças e adolescentes que chegam para serem atendidas pelo psicopedagogo, bem como, o que pode ser compreendido como os causadores das supostas dificuldades de aprendizagem, é necessário realizar primeiramente a anamnese.

Segundo Sampaio (2014, p. 143), a anamnese

É uma entrevista realizada com os pais ou responsáveis do entrevistado e tem como objetivo resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens. A anamnese é uma das peças fundamentais deste quebra-cabeça que é o diagnóstico, pois, por meio dela, nos serão reveladas informações do passado e do presente do sujeito juntamente com as variáveis existentes em seu meio. Observaremos a visão da família sobre a criança, as suas expectativas desde o nascimento, a afetividade que circula neste ambiente familiar, as críticas, os preconceitos e tudo aquilo que é depositado sobre o sujeito.

Na anamnese, é possível observar tudo que circunda a criança, sendo necessário ter um olhar e uma escuta crítica, que vai além de questões a serem respondidas sobre fatores que perpassam o nascimento, desenvolvimento infantil e rotina escolar, tudo que o entrevistado expressar deve ser validado e acrescentado para que se possa fazer avaliação fidedigna.

No entanto segundo Fernandez (2012, p. 207):

[...] existem “pressões” provenientes do contexto social que prejudicam nossos modos de atender. Uma delas é o “decisionismo”, ou seja, urgência de decidir antes de pensar e resolver de imediato, forma que opera tanto sobre os que nos consultam como sobre cada um de nós, produtores de diagnósticos. Ao ceder a essas pressões, ao diagnosticar apressadamente, supostos transtornos cuja terapêutica se baseia em medicamentos, nosso fazer, pensar e intervir esvaziam-se de sentidos.

É fundamental pensar na problemática que apresenta o paciente/aluno para assim poder adequar o trabalho psicopedagógico ao diagnóstico, não encontrando medidas em cima de suposições, mas a partir da análise, da observação na totalidade (escola/família/aluno), do uso adequado de testes, jogos investigativos, compreender questões, sobre o porquê e como realizar o tratamento psicopedagógico, pois, o profissional deve ser desprovido de conclusões para apenas atender por atender.

O olhar do psicopedagogo, além de lúcido deve ser esclarecedor, sem julgamentos ou depreciações. Diante de um olhar assim, a aceitação flui naturalmente. E esta aceitação é a condição primeira, a mais necessária para que se inicie o caminho de cura, aliando a teoria à prática (BEYER, 2019, p. 1).

Esse olhar sensível e ao mesmo tempo crítico realiza-se a partir da anamnese e se perpetua durante toda a avaliação diagnóstica, devolutiva aos pais e no acompanhamento psicopedagógico.

A avaliação diagnóstica psicopedagógica, é um processo de identificação das dificuldades de aprendizagem, que se constitui num processo investigativo, buscando compreender o que o sujeito investigado possui de reais dificuldades e ou necessidades, que permitirão construir uma visão analítica do sujeito que até então não se tinha conhecimento.

Esta investigação constituinte da avaliação inclui compreender a dinâmica familiar, como ocorre o atendimento desse sujeito como aluno parte de uma instituição de ensino e os processos de aprendizagens e aquisições que ele constrói.

Proporcionar uma informação relevante não só para conhecer de forma completa as dificuldades dos alunos e seu contexto escolar, familiar e social, como também fundamentar e justificar a necessidade de introduzir mudanças na oferta educacional e, se for o caso, a adoção de medidas de caráter extraordinário (COLL,1995, p. 279).

Sendo assim, estas informações como constituinte da avaliação psicopedagógica, permite compreender o sujeito investigado em vários contextos sociais de aprendizagem e como ocorre esse processo, permitindo conhecer a realidade em que ele está inserindo, e assim é possível indicar uma concepção sobre o que circunda o sujeito e suas reais necessidades.

O trabalho do psicopedagogo é resgatar valores relacionados a aprendizagem, que estão fragilizados e desacreditados pelo aluno, tentando evitar o fracasso que as dificuldades podem resultar. Este profissional busca intensamente despertar o desejo do sujeito pelo aprender, “onde se pretende contribuir para a aprendizagem dos sujeitos em espaços não formais, além

da escola, mas para a vida” (PORTELLA; CARDOSO, 2009, p. 34). Assim como, busca descobrir e enfatizar as potencialidades deste sujeito, potencialidades estas que, muitas vezes não eram reveladas nem identificadas por si mesmo.

O sucesso da aprendizagem do aluno se deve em parcelas significativas a cumplicidade entre psicopedagogo-sujeito-família-escola, essa união considerável através da troca de informações e mediação adequada a individualidade do aluno, tem como objetivo central, a superação das fraturas causadas por contextos sociais e orgânicos.

Conforme Weiss (2015), a intervenção psicopedagógica, busca levar o sujeito-aprendiz a construir sua aprendizagem de forma autônoma, tomando consciência de suas possibilidades na aprendizagem, atingindo ao máximo de seu potencial, desenvolvendo o prazer e desejo de aprender.

SIGNIFICANDO O APOIO PEDAGÓGICO

Quando for necessário encaminhar o aluno para realizar um apoio pedagógico, é necessário que o mesmo seja realizado em turno inverso ao turno escolar, como aulas extras, em períodos mais adequados de recuperação, quando este serviço for oferecido pela instituição escola. Este serviço pode atenuar as dificuldades quando elas forem pontualmente pedagógicas, ou seja, dificuldades em um conteúdo determinado sendo possível perceber se tratar de uma dificuldade apenas transitória.

Por vezes, o apoio pedagógico executado de forma eficiente e adequada, auxiliam e até revertem situações preocupantes, não sendo sempre necessário uma intervenção psicopedagógica. Muitas vezes, o que está em desarmonia impedindo o aluno de aprender é a desorganização. É importante orientar o aluno, a família e a escola, cuidando sempre para não repetir o mesmo processo de aprendizagem envolvido dentro da sala de aula, “fazer mais do mesmo” (VIANIN, 2013, p. 275). Se percebe que no apoio pedagógico também é necessário realizar uma avaliação com objetivo de “prover dos meios para uma ação pedagógica eficaz” (VIANIN, 2013, p.276).

Ainda segundo Moojen (2004), as dificuldades de “ordem natural”, ou

seja, aquelas que são percebidas em sala de aula que devido alguma situação, muitas vezes seja metodológica e que ocorre de forma transitória, são muito bem resolvidas no apoio pedagógico, sem necessidade de atendimento psicopedagógico clínico.

Neste viés, percebe-se que muitas vezes, os problemas relacionados a aprendizagem, pode ser solucionado dentro da escola, quando esses forem pontuais, como por exemplo, em um exercício matemático, relacionado a compreensão de como se resolve, podendo ser identificado como uma questão de metodologia.

Se ações forem desenvolvidas com a garantia de que de fato a aprendizagem, desde o momento em que as primeiras dificuldades surjam, forem implementadas, os sujeitos que passaram/possuem dificuldades de aprendizagem, poderão ter suas chances de acesso ao Ensino Superior concretizadas, com isso, uma sociedade inclusiva pode pensar em justiça social e no respeito as diversidades. As ações, tanto vinculadas ao apoio pedagógico e/ou ao trabalho psicopedagógico, viabilizam e auxiliam um melhor desempenho do aluno, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Cada caso é único. Conforme Pavão e Fiorin (2015, p. 116),

No acompanhamento psicopedagógico as estratégias utilizadas variam de acordo com o tipo de intervenção necessária diante de um problema de aprendizagem. Para estudantes da Educação Superior, por sua vez, vem sendo uma inovação o acompanhamento psicopedagógico, considerando que a literatura específica nesta área aponta pesquisas dirigidas quase exclusivamente para a Educação Infantil e Educação Básica.

Como o acesso a universidade vem sendo crescente nos últimos anos, devido a democratização do ensino superior, a demanda crescente que busca formação específica, traz consigo várias necessidades que iniciam desde a matrícula até a formação. Esse intervalo necessita de ações para que o aluno não abandone e possa expressar com êxito a sua formação acadêmica.

Só a partir da validação da compreensão do aluno em relação a

aprendizagem, será possível desenvolver ações educativas comprometidas para que o aluno acadêmico possa se realizar e futuramente exercer com responsabilidade sua profissão, numa perspectiva de mudança da sua realidade social.

CONCLUSÃO

Não existe uma única causa para as dificuldades de aprendizagem nem mesmo uma única forma de aprender, tampouco soluções exatas ou determinantes de resolver estas demandas.

Quando se investiga a causa de uma dificuldade de aprendizagem, é necessária uma intervenção, objetivando a busca de como cada sujeito se relaciona com a aprendizagem e com as dificuldades, podendo assim, proporcionar que uma aprendizagem de qualidade/ significativa ocorra, e é fundamental desde o início das primeiras dificuldades, investigar suas razões.

Considerando o objetivo do apoio pedagógico, essa precisa ser, obrigatoriamente a primeira opção para o encaminhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, sendo realizado por um profissional habilitado, o pedagogo. O trabalho do psicopedagogo, não deve ser considerado apenas como um momento de reforço escolar, é um trabalho específico, realizado por um profissional habilitado e com formação para essa atividade. Assim, acredita-se que entre o pedagogo e o psicopedagogo, seja necessário a existência de uma parceria, estabelecendo-se assim, um trabalho integrado entre os dois serviços.

Acredita-se que, com a preocupação não somente com a aprendizagem de todos, mas como cada pessoa realmente aprende, será possível oportunizar um acesso a todos os níveis de ensino, valorizando-se assim todas as etapas escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão:** O nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BEYER. A. M. **Psicopedagogia:** Ação e parceria. Disponível em:<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=450>. Acesso em: 19 abr. 2019.

TEIXEIRA, O. O lugar do olhar e da escuta psicopedagógica das aprendizagens na instituição de ensino superior. In: CAIERÃO, I.; KORTMANN, G. L. **A prática psicopedagógica:** Processos e percursos do aprender. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

COLL, César. **Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. **Inteligência Aprisionada:** Abordagem Psicopedagógica clínica da criança e da sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, A. **A atenção aprisionada:** Psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOOJEN, Sonia M. P. Caracterizando os Transtornos de Aprendizagem. In: BASSOLS, Ana M. S. et al (Orgs.) **Saúde Mental na escola:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAVÃO, Sílvia Maria de O.; FIORIN, Bruna P. A. et al. O uso da agenda como estratégia psicopedagógica na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de O (Orgs.) **Aprendizagem e Acessibilidade:** travessias do aprender na universidade. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, pE.com, 2015.

PORTELLA, F. O.; CARDOSO, M. **Psicopedagogia Aprendizagem e Interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SAMPAIO, S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.** 5. ed.,

Franciele Xhabiaras Grapiglia; Kássia Quadros Ferreira; Carmen Rosane Segatto e Souza

Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SANCHÉZ, Jesús. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A-Z: Guia Completo para Educadores e Pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIANIN, Pierre. Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

WEISS, Maria Lucia L. Intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro, 2015.

WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13. ed. Rio de Janeiro, 2008.

| 8 |

Políticas de inclusão, reconhecimento da LIBRAS e a atuação do tradutor e intérprete no ensino superior

Jussara Maite Moraes Esmerio
Mestranda em Educação, UFSM

Eliana da Costa Pereira de Menezes
Doutora em Educação, UFSM

Vive-se no Brasil uma atmosfera discursiva relativa a inclusão escolar desde as décadas finais do século XX. Tal atmosfera tem como ponto central o investimento feito pelo Governo Federal em regulamentar e legalizar políticas que garantam que a escola comum se constitua como um espaço atento a diferença. Nesse contexto é que a educação de surdos ganha visibilidade no país, provocando o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pela aprovação do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Tais políticas, por consequência, originaram discussões sobre a necessidade de o intérprete, que já atuava na comunidade surda desde muito antes do reconhecimento da Libras, desenvolver mais funções e, portanto, obter qualificação profissional.

A Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras acaba por provocar um maior reconhecimento para os intérpretes da língua, dada a indispensabilidade da presença do intérprete nos processos de interação entre surdos e ouvintes que não sejam fluentes em Libras. A partir do Decreto 5626/2005 a presença do tradutor e intérprete de Libras, principalmente na área educacional, passa a ser garantida por lei. Além disso, a formação desse profissional passa a ser discutida, resultando na criação do curso de Letras/Libras – bacharelado, com o objetivo de qualificar a atuação desse profissional em nível superior.

Inserida nessa discussão enquanto profissional que atua na área da educação, surge a proposta do presente artigo, cuja temática abrange modos de atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras no ensino superior. Tal discussão está construída a partir de fragmentos da pesquisa de dissertação desenvolvida pela autora em um Curso de mestrado em educação que se encontra no momento em desenvolvimento. O interesse pela temática surge em função da imersão na área da surdez como tradutora e intérprete de Libras e da formação em Letras/Libras – bacharelado.

A formação em Letras/Libras – bacharelado, cuja primeira oferta efetivou-se em 2008, provocou o interesse daqueles que passaram a ter desejo de atuação profissional na área. O arcabouço teórico e saberes formais da academia efetivariam o fim da visão assistencialista da nossa atuação, formando profissionais da área de tradução e interpretação em Libras, que

pela formação - centrada em saberes teóricos e práticos das áreas de tradução e interpretação – passariam a desempenhar uma atuação mais completa.

Partindo do objetivo inicial da pesquisa, que buscava identificar estratégias discursivas que regulam a formação e de que forma podem governar e produzir determinados tipos de subjetividade do tradutor e intérprete de Libras, passa-se a realizar as entrevistas com egressos do Curso. A partir de um primeiro exercício analítico realizado sobre a materialidade construída pelas entrevistas, visualiza-se anúncios que exigiram a redefinição do objetivo. Tais anúncios indicam que a formação em Letras/Libras não ocupa centralidade nas práticas que provocam formas específicas de ser do tradutor e intérprete de Libras, sendo o reconhecimento da Libras, sim, fator central nesse processo. O reconhecimento da língua seria ponto central porque apenas a partir dele as pessoas ouvintes buscam aproximar-se ainda mais da comunidade surda para se apropriar da língua e atuar profissionalmente como tradutor e intérprete de Libras. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de reorganizar a pesquisa, buscando investigar os efeitos do reconhecimento da Libras na constituição do profissional.

Na sequência do presente texto apresenta-se então a organização do percurso metodológico criado a partir de uma abordagem pós-estruturalista, para que seja possível pensar a produção de modos de ser tradutor e intérprete de Libras que atuam no ensino superior.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Esse estudo está ancorado teórico-metodologicamente no pós-estruturalismo, que surge como uma forma de tensionamento diante das teorias estruturalistas, instaurando a suspeita de conceitos tomados como verdades absolutas e centrais a partir da lógica da modernidade. Os questionamentos da perspectiva pós-estruturalista em relação ao que é visto como “certo e verdadeiro” pressupõe um repensar sobre a forma como se dá a construção do conhecimento científico, seus métodos e técnicas e sua eficácia na sociedade.

O discurso é constituído por e constituidor de práticas sociais.

Atrelado à essas práticas, as formações discursivas e não discursivas são produzidas a partir das relações de poder e saber dadas em determinado momento histórico. Para Fischer (2012, p. 78), “as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo. Ou seja, elas estão sempre em relação com determinados campos de saber.”

Nessa esteira, a partir de teorizações pós-estruturalistas, tomamos as análises foucaultianas sobre a centralidade do discurso na produção de relações de poder que, por sua vez, produzem os sujeitos como inspiração para a produção do presente estudo. Pretende-se analisar como os discursos relacionados ao reconhecimento da Libras, governam e produzem determinados tipos de subjetividade profissional. Como tais discursos produzem as relações entre o profissional e o sujeito surdo? Como essas relações, por sua vez, afetam os modos de ser do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior?

Antes de darmos continuidade a discussão, parece ser necessário ressaltar que a ênfase desse estudo estava inicialmente voltada para a produção dos modos de ser do tradutor e intérprete de Libras a partir da formação em Letras/Libras – bacharelado. Para isso, havia elencado dois grupos de análise:

- O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras/Libras na modalidade à distância da UFSC, a partir dos quais busca-se analisar recorrências discursivas produzidas como estratégias para a produção de modos de ser tradutor e intérprete de Libras. Nesse processo, encontramos duas versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFSC, a primeira versão de 2008 e a segunda versão de 2012 (com alguns ajustes realizados em 2014). O PPP do Curso detalha acerca de dois Cursos de graduação – Letras/Libras - bacharelado e Letras/Libras – licenciatura. A análise, nesse estudo, está sendo realizada apenas com o Curso de bacharelado. O objetivo principal ao selecionar o PPP da UFSC como materialidade se justifica por ser a instituição de origem do Curso de Letras/Libras.

- Entrevistas semiestruturadas com tradutores e intérpretes de Libras que já possuem a formação em Letras/Libras, com o objetivo de

investigar os efeitos da formação na constituição do profissional.

Com relação ao primeiro grupo de materiais, destaca-se aqui informações importantes disponíveis no portal da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A UFSC foi a instituição que juntamente com o Ministério da Educação idealizou o Curso de Letras/Libras. Segundo o portal da Universidade (<https://egressos.sistemas.ufsc.br/listaEgressos.xhtml>), o Curso foi implantado na modalidade à distância para atender às demandas da inclusão das pessoas surdas na educação, conforme as determinações legais que englobam a Lei que reconhece a Libras, 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 entre outras determinações legais que vão ao encontro de políticas linguísticas atendendo as demandas da comunidade surda.

Ao trabalhar na análise do PPP da UFSC foi possível perceber uma ênfase nas competências que o profissional deverá adquirir para atuar, fortalecendo assim a necessidade da formação. Quem possui a formação estaria assim operando um investimento em si mesmo, conquistando vantagens sobre aqueles que ainda não possuem a formação para atuar como tradutor e intérprete em nível superior.

Ao olhar para essa materialidade, comprehende-se que os sujeitos que buscavam a formação haviam sido capturados por toda uma rede discursiva produzida no contexto de uma racionalidade de Governo neoliberal, cuja ênfase se torna maior com a emergência das políticas de inclusão. Refere-se aqui à verdade relativa a existência de uma formação mais adequada para a atuação, capaz de preparar o profissional de forma mais competente, habilitando-o com mais qualidade para as funções que precisam ser desempenhadas. Nesse sentido, seria possível pensar que o Estado, ao propor o reconhecimento e o Curso de Letras/Libras potencializando a profissionalização do tradutor e intérprete, cria estratégias que visam diminuir o risco que representa a evasão de alunos surdos das escolas comuns. Tal evasão se constituiria em risco à população na medida em que produziria uma menor captura dos sujeitos à lógica inclusiva, constituindo-se assim em sujeitos com mais condições de resistência ao modo de vida neoliberal. Em um contexto neoliberal, ao pensarmos em economia política é fato que todos precisam estar na escola comum.

Apontado no Projeto Político Pedagógico, as pesquisas quantitativas indicavam que as pessoas surdas estavam evadindo da escola e apresentando pouco acesso ao ensino superior. Nessa lógica, a criação do Letras/Libras busca, entre outras coisas, atender a necessidade de formação dos profissionais, efetivando novas formas de condução para que todos permaneçam nas tramas do neoliberalismo.

Após a análise do PPP da UFSC, modalidade à distância, oferta de 2008, foi preciso partir para as entrevistas. Nesse sentido, procurou-se compreender como a formação havia subjetivado os profissionais graduados em Letras/Libras, produzindo modos de ser do profissional. As entrevistas foram realizadas com 5 colegas tradutoras e intérpretes que são servidoras federais: 4 da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e 1 na UFPEL (Universidade Federal de Pelotas). Dentre as servidoras da UFRGS, uma das entrevistadas atua na coordenação do antigo Programa Incluir, atualmente Núcleo de Inclusão e Acessibilidade. As tradutoras e intérpretes foram nomeadas de A, B, C, D e E. O critério para seleção deu-se devido a formação na primeira turma do Letras/Libras – bacharelado, polo da UFRGS e por atarem como tradutoras e intérpretes em instituições públicas federais.

Sobre a formação, B, C e E possuem pós-graduação, C em nível de especialização, E com mestrado concluído e B doutoranda em Estudos da Tradução. Todas possuem PROLIBRAS, três habilitadas para docência e tradução e interpretação e duas habilitadas para tradução e interpretação.

Ao olhar para os percursos de formação das entrevistas, tornou-se importante resgatar práticas de formação desenvolvidas no país anteriores ao momento de reconhecimento da Libras. Até a década de 90 não há registros de cursos de formação para tradutores e intérpretes de Libras. No estado do Rio Grande do Sul - RS apenas em 1997 o primeiro curso foi promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Durante as entrevistas, dentre as 5 entrevistadas, 4 já fizeram o curso da FENEIS entre os anos 2000 a 2007.

[...] não havia intérpretes com formação profissional, e os intérpretes estavam quase sempre ligados à instituições de ensino, estas, por sua vez, ligadas a igrejas. Nesse tempo, a

relação entre o surdo e os intérpretes era basicamente esta: o intérprete “ajudava” os surdos por acreditar que esta era uma atitude de nobreza e caridade. Os intérpretes eram geralmente pessoas da família dos surdos, professores, participantes de grupos religiosos, que, entre outras coisas, auxiliavam no procedimento de cultos da igreja e acabavam traduzindo/interpretando em várias situações da vida dos surdos (REICHERT, 2012, p. 69).

Quadros (2004) afirma que os intérpretes iniciaram suas atividades no Brasil a partir da década de 80, principalmente no contexto religioso. Ainda de acordo com Quadros (2004), apenas em 1988 a FENEIS promoveu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais para a avaliar a ética do profissional. Durante os anos sequentes ocorreram outros encontros nacionais e estaduais e a partir dos anos 90 foram criadas unidades de intérpretes vinculadas aos escritórios regionais da FENEIS. O público que participava dos encontros promovidos pela FENEIS, nesta época, era constituído por pessoas que vinha das igrejas e das próprias famílias de surdos. Foram encontros significativos para a troca de experiências do grupo de intérpretes e um passo importante para a profissionalização.

O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional (QUADROS, 2004, p. 31).

Os encontros entre os que já atuavam abrem caminho para a profissionalização. A possibilidade de profissionalização foi surgindo, apesar de ainda muito enveredada para o viés assistencialista, marcado pelas ações de caridade destinadas à um sujeito surdo compreendido pelo viés da deficiência, o que desconsiderava o direito linguístico desse sujeito.

A imersão do intérprete de Libras na comunidade surda deu-se muito antes do reconhecimento da Libras no Brasil. Com o passar do tempo, a educação de surdos toma visibilidade e a vigência do Decreto 5626/2005 abre discussão sobre a necessidade de o intérprete adquirir mais funções e, portanto, obter qualificação profissional. Existem tradutores e intérpretes

que iniciaram a carreira como professores e durante as reuniões de escola desempenhavam papel de intérprete. As entrevistadas B e C contam que foi através da escola para surdos que surgiu o interesse em ser intérprete de Libras.

Quando eu cheguei na escola, vi que existia muito essa demanda de tradução e interpretação. Era uma demanda que não era atendida e que eu precisava saber mais interpretar e traduzir para dar boas aulas para os meus alunos. Na verdade, eu também chego no Letras/Libras buscando também uma afirmação porque eu sentia um déficit na minha trajetória e eu disse: eu preciso me qualificar para estar aqui. **Entrevistada B**

Nesse contexto era natural que sujeitos CODAS (Children of Deaf Adults - sujeitos ouvintes filhos de pais surdos) usualmente exercessem a função de intérprete pelo menos com os familiares. Não se tratava aqui de uma escolha profissional, pois começavam a interpretar ligações telefônicas ou negociações importantes desde muito cedo. Nessas configurações familiares, a Libras é adquirida simultaneamente à língua portuguesa, portanto o CODA normalmente tem propriedade linguística nas duas línguas envolvidas em suas interações diárias.

Neste trabalho não se tem a intenção de apontar o sujeito CODA como um intérprete mais capacitado, tampouco pretende-se afirmar que esse sujeito é um intérprete inato, já que adquire português e Libras simultaneamente. O que se comprehende, sim, é que a tradução e interpretação exigida desse sujeito para venda de apartamento ou reunião de escola, por exemplo, já aos 7 anos de idade, talvez possa constituí-lo de diferentes formas. Dentre as entrevistadas, A e E, filhas de pais surdos, indicam que:

Atualmente a minha relação com a comunidade surda é mais no ambiente acadêmico mesmo. Eu tenho familiares surdos com os quais eu tenho contato, mas fora da universidade a minha atuação com eles é somente familiar. **Entrevistada A**

É um envolvimento para além da profissão, meus pais são surdos, meu noivo é surdo, então eu tenho, sim, contato com a comunidade para além da sala de aula e os muros da universidade. A gente sai juntos, vai para festas, eu visito a casa dos surdos, eles visitam a minha. **Entrevistada E**

A convivência entre CODAS e outros ouvintes, desde bebês, com a comunidade surda possibilita a aquisição da língua portuguesa como língua natural. Nesse processo, simultaneamente, a Libras também se constitui como língua materna e/ou paterna. É um sujeito que devido a convivência intensa com diversos surdos, transita naturalmente entre fronteiras linguísticas e culturais.

São nas convivências, no cenário cotidiano, que os sentidos e as operações tradutórias vão sendo exigidas dos sujeitos envolvidos nas relações de grupo, desafiando linguagens e articulando a língua dentro de laços culturais. Os codas, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças. Sem saber, as crianças codas já se preparam com o território da intradutibilidade dos idiomas com os quais convive. (QUADROS & MASSUTTI, 2007, p. 247).

O Curso de Letras/Libras representa uma conquista da comunidade surda. A primeira turma era composta de estudantes que atuavam como intérpretes em diferentes contextos, seja religioso, educacional, jurídico, etc. A convivência com os surdos já legitimava essa atuação. Sobre a importância do envolvimento com a comunidade em questão, a entrevistada C explica

Não sei se esse ativismo todo, enfim..., mas o contato com a comunidade surda eu acho fundamental. De alguma maneira, até para se constituir enquanto intérprete, sabe? Se a gente entende a tradução como tradução cultural, tenho que, minimamente saber o que está acontecendo, de que forma as coisas acontecem com esse grupo. Não acho que a gente precise viver ali o tempo todo como uma obrigação, mas pelo menos ter essa inserção profissional para qualificar seu trabalho e de saber como as coisas funcionam, poder conhecer a língua de sinais na informalidade, não só aquela língua de sinais acadêmica.

Entrevistada C

Ao olhar para esse fragmento, passou-se a analisar que o envolvimento com a comunidade surda pode ser compreendido como um fator de qualificação na atuação do tradutor e intérprete, especialmente quando assumido como uma questão de ativismo como indica Veiga-Neto (2012, p. 274). Segundo o autor, o ativismo é um processo individual, “um compromisso ético com os outros e consigo mesmo”, mantendo permanente reflexão com reajustamentos constantes sobre suas ações e pensamentos. O autor afirma que ativismo e militância são conceitos diferentes, mas sem intenção de fazer juízo de valor, pois para Veiga-Neto (2012, p. 274) o sujeito “pode se comportar ora mais como um militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos.”

Enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contraconduta e da diferença. Assim, quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

O poder produz desejo e define quem somos. A formação em nível superior é um investimento potente, pois possibilita a construção de saberes específicos que permeiam a atuação do profissional. No entanto, da análise desenvolvida até o presente momento, foi possível compreender que a formação por si só não se constitui como fator determinante para o estabelecimento de modos de ser diferente do tradutor e intérprete que atua no ensino superior. Tal atuação aponta como sendo muito mais determinada pelas formas como as relações entre esse sujeito e a comunidade surda foram sendo estabelecidas em suas histórias pessoais. Nesse contexto parece haver um certo deslocamento entre as formas de atuação e de interação com a comunidade surda que se davam antes do reconhecimento da Libras e aquelas que foram se efetivando com o reconhecimento e regulamentação do Decreto 5626/2005. Há modos de ser do tradutor e intérprete de Libras que são permeados por princípios que ultrapassam as competências e compromissos profissionais, e esses não parecem estar amparados em princípios assistenciais.

Nesse sentido, entendendo a importância de se fazer novas análises, reorganizamos os rumos da pesquisa e inserimos ao grupo de materiais a serem analisados um terceiro, constituído por entrevistas que estão sendo realizadas com sujeitos que atuaram na condição de intérpretes de Libras antes de seu reconhecimento como língua oficial do país. Sobre esses dados precisaremos continuar a pensar, em um exercício permanente de crítica que nos ajude a compreender como temos produzido formas de atuação profissional do tradutor e intérprete de Libras e seus efeitos nos processos de inclusão de alunos surdos no ensino superior.

CONCLUSÃO

Ao propor a pesquisa que dá origem ao presente texto partiu-se de inquietações pessoais e profissionais quanto profissional tradutora e intérprete de Libras que atua no ensino superior. Provocada pelas formas como nós, colegas de profissão, desempenhamos nossas funções nos processos de inclusão de alunos surdos na universidade, e especialmente pelas diferenças que constituem nossos modos de ser tradutores e intérpretes de Libras, buscamos realizar uma investigação que possibilitasse compreender como tais modos de ser são produzidos.

Partiu-se da hipótese de que a formação em Letras/Libras seria elemento determinante nesse processo de constituição profissional e procurou-se analisar práticas discursivas articuladas ao Curso. Ao trabalhar nas análises desses materiais passamos a compreender que os modos de ser tradutor e intérprete de Libras se reconfiguram após a oferta do Letras/Libras, mas, especialmente, se reconfiguram com a regulamentação da Libras. Antes do reconhecimento da Libras, que deu condições para a criação da proposta de um Curso de graduação em nível superior, o profissional tinha uma relação naturalizada com a comunidade surda. Havia um desejo primeiro de pertencer a essa comunidade, essa possibilidade de interação com a comunidade é que acabava produzindo condições para que alguns sujeitos atuassem profissionalmente.

Assim, considerando as questões aqui discutidas, argumenta-se,

por ora, que a regulamentação da Libras e a decorrente criação do Curso de Letras/Libras constitui-se como um marco na produção dos modos de ser do profissional, pois atualmente não é necessário envolvimento prévio com a comunidade para que alguém se torne tradutor e intérprete de Libras. Além disso, muitos intérpretes ao atingirem a estabilidade do concurso público federal se distanciam da comunidade surda, passando a ter contato estritamente profissional com os alunos.

Tais questões continuarão a ser analisadas, no entanto, ao finalizar a presente discussão, aponta-se que olhar para as formas de constituição do profissional, procurando pelas práticas discursivas que determinam tais formas tem se constituído como um importante exercício de hipocrítica a partir do qual volto a olhar para as relações que estamos, nós profissionais da área, estabelecendo com os alunos surdos, e sobretudo, para os efeitos que tais relações podem estar produzindo nos processos de inclusão dos alunos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 20 abr. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012. (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

LETRAS-LIBRAS. PROCESSO 23080.052087/2007-38. **Criação do curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura modalidade presencial.** Letras-Libras/UFSC, Florianópolis, 2008.

LETRAS-LIBRAS. PROCESSO 23080.046676/2011-63. **Reformulação curricular**

do curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura modalidade presencial.
Letras-Libras/UFSC, Florianópolis, 2012 (reformulação em 2014).

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/ Secretaria de Educação Especial;** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEEESP, 2004. 94 p.: il.

QUADROS, Ronice Muller. & MASSUTTI, Mara Lúcia. **CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato.** Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 238-266.

REICHERT, Andre Ribeiro. **Intérpretes, Surdos e negociações culturais. (Tradução de Luiz Daniel Rodrigues).** In: Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas/ Gládis Perlin, Marianne Stumpf (org.). Curitiba: CRV, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** Revista Brasileira de Educação. UFRGS, 2012, v. 17, n. 50, maio-ago. p. 267- 492.

| 9 |

Uma proposta para transcrição de voz para texto em tempo real para acadêmicos surdos

Lucas Eduardo Carlos Cravo

Graduando em Engenharia da Computação – UFSM

Mariléia Lúcia Stolz

Mestranda em Psicologia – UFSM

Osmar Marchi dos Santos

Doutor em Ciência da Computação – UFSM

O uso de tecnologia é um processo de transformação e principalmente com as inovações tecnológicas podem resultar em mudanças significativas em um paradigma de vida para um sujeito. A inclusão de tecnologias nos ambientes de ensino está cada vez mais frequente, permitindo o apoio e complemento no processo de ensino e aprendizagem.

A audição é dos sentidos que desenvolve um papel importante no desenvolvimento do corpo humano. É um sentido essencial para uma comunicação eficiente entre as pessoas. No entanto, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, estima-se que existam 466 milhões de pessoas surdas e com deficiência auditiva em todo o mundo (34 milhões de criança).

Os deficientes auditivos usam vários tipos diferentes de aparelhos auditivos, como também os com implantes cocleares, para ouvir o que se está sendo dito no mundo audível. E os surdos, é um outro grupo de pessoas que são usuários da língua de sinais, usam ainda outras estratégias para conseguir se comunicar, como a leitura de movimentos labiais (leitura labial), gestos, desenhos, escritas e outras formas de apoio, essenciais para melhorar a percepção sonora da fala e da não se escuta. No entanto, os aparelhos auditivos disponíveis cobrem menos de 10% da necessidade global. Assim, mais ajudas de apoio são necessárias para esse grupo, e a tecnologia pode estar auxiliando nessas lacunas que são feitas pela barreira comunicacional, existente no nosso dia a dia.

Os sujeitos surdos, usuários da língua de sinais para se comunicar, enfrentam outros tipos de barreiras que os impede de receber as informações que são compartilhadas com pessoas que escutam. Muitos destes desafios estão relacionados a acompanhar as demandas simples da vida. Uma destas dificuldades mais frequente é a comunicação interpessoal e a compreensão sem um intermediador, o que pode vir a causar isolamento e frustração. Esta situação torna-se mais problemática quando no meio em que sujeito de se encontram, são de pessoas que ao seu redor não são usuários ou tem conhecimento da língua de sinais.

No espaço acadêmico, pode ser percebido algumas problemáticas, de forma mais concreta para o estudante surdo. Quando falamos no processo

de acesso, permanência e conclusão do curso que um estudante surdo que está frequentando o meio acadêmico, onde o tempo para se concluir um curso de bacharelado tem a duração de quatro (04) anos para concluir (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2010; National Centro de Estatística da Educação, 2012) (KUH, 2010). Esse período se estende para os estudantes surdos e os deficientes surdos, para muitos se torna o dobro do tempo para concluir ou então acabam evadindo do curso.

No ambiente escolar, os estudantes surdos e os deficientes auditivos geralmente sofrem com dificuldades e preparação inadequada que o mundo pode estar proporcionando. Isso tende a frustrá-los ainda mais e empurrá-los para o isolamento e a solidão. Esses alunos normalmente dependem de sua comunicação com pessoas ouvintes por meio da leitura labial ou do uso de aparelhos auditivos. Perder qualquer parte da leitura dos lábios ou não ouvir toda a conversa através de sua ajuda pode levá-los a perder a informação que é essencial para a sua aprendizagem. Eles geralmente não se sentem à vontade para informar o ouvinte que não podem ouvir e pedir que levantem a voz ou falem mais devagar. Falta de interação fará com que se sintam menos capazes, menos inteligentes ou estressados, o que pode levar a um comportamento antissocial. Além disso, as pessoas surdas e deficientes auditivas estão geralmente alertas em antecipação à conversação e à leitura labial subsequente, o que inibe sua memória e torna-as incapazes de lembrar muito do bate-papo, porque sua atenção é mais focada em recuperar o atraso e não reter o que foi falado.

A partir destas observações feitas, surgiu-se a ideia de fazer um projeto de pesquisa especializado no uso de tecnologia assistiva que permita a transcrição de áudio em texto para solucionar problemas existentes na comunidade acadêmica surda. A proposta considera, inicialmente, o contexto de estudantes surdos dentro da Universidade Federal de Santa Maria.

USO DE TECNOLOGIA PARA AUXILIAR NA BARREIRA DE COMUNICAÇÃO

Na Universidade Federal de Santa Maria, têm-se observado alguns problemas de barreira comunicacional na vida dos acadêmicos surdos,

deficientes auditivos e com implante coclear que impactam diretamente no desempenho dos acadêmicos. Alguns locais que os acadêmicos sentem uma certa barreira comunicacional incluem atividades em sala de aula, sala de convivência, reuniões semanais de projetos de pesquisa, participações em empresa júnior, entre outros lugares em comum na comunidade acadêmica.

A barreira de comunicação causa falhas no entendimento, na clareza durante a conversa, pois excede esforço físico e mental para acompanhar leitura labial que causa perdas de memória e atenção. Além disso, para ter o entendimento completo, utilizasse imaginação aleatória que possa encaixar no entendimento ou corresponder o que o professor ou colega quer comunicar, porque professores e colegas não sabem utilizar Libras para facilitar a comunicação com acadêmicos surdos. Também, alguns acadêmicos deficientes auditivos e com implante coclear não são usuários de Libras, por isso que tem outras preferências, por exemplo, ler a transcrição da aula, ou utilizar a tecnologia FM amplificada para ouvir diretamente da professora ou colega sem intervenção de outros tipos de som no mesmo ambiente.

Devido a isso, acadêmicos surdos, deficientes auditivos e com implante coclear demandam muito tempo recuperando o que atrasaram durante o processo de aprendizagem, adquirindo conceitos compreendidos e ao mesmo tempo perdendo muito tempo realizando trabalhos errados, respostas erradas em provas, etc.

Diante desse tipo de situações, os sentimentos dos acadêmicos surdos, deficientes auditivos e com implante coclear da Universidade Federal de Santa Maria são, inúmeras vezes, de frustração, impotência, baixa nível de autoestima, desistência, entre outros sentimentos negativos diante das situações complexas na questão de falta de comunicação.

Visão de estudantes surdos sobre o uso de tecnologia na barreira de comunicação

Foi proposto, com os autores, um formulário no Google Drive, para coletar dados concretos relativos ao uso de tecnologia assistiva para auxiliar

na barreira de comunicação. Uma entrevista online foi organizada em forma de perguntas escrita e em vídeo, em Língua Brasileira de Sinais, e enviada para todos os acadêmicos surdos matriculados no primeiro semestre de 2019 na UFSM.

O formulário constava 6 perguntas e as respostas coletadas dos acadêmicos surdos escrita pelo entrevistado de forma on line. A primeira pergunta da entrevista, foi para ter o conhecimento se o acadêmico surdos da UFSM sente barreira na comunicação no meio acadêmico. As respostas dos estudantes, foram várias, alguns descontextualizada da pergunta feita. Mas as respostas de dois entrevistados, fala da dificuldade de comunicar tanto no sentido de compreensão como dar um retorno para a pessoa, onde se sente que a maior dificuldade é com os colegas de sala de aula. Teve ainda, um acadêmico que não sente a barreira de comunicação no meio acadêmico, sente-se normal na comunicação com as pessoas.

Na pergunta 2, a questão feita era para entender se os acadêmicos surdos, se teriam interesse em usar um aplicativo que reduzisse a barreira comunicacional no meio acadêmico. Podemos constatar com as respostas que, teve dois estudantes que não relatou nada sobre o assunto. A resposta de outro acadêmico, relata a experiência de usar o aplicativo do Hand Talk que auxilia a comunicação com um amigo. Já teve um estudante que fala da necessidade de se ter um aplicativo que traduzisse a fala dos colegas na produção de um trabalho em grupo. Tivemos ainda, estudantes que nunca experimentou um aplicativo. E por último, um estudante que, relata que o melhor aplicativo é o celular pois facilita a comunicação.

Na pergunta 3, tratou de problematizado a barreira de comunicação no ambiente de sala de aula, que pode ocorrer, por exemplo, na falta de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. Obtivemos várias respostas, deste a descontextualizou da pergunta inicial, somente fala da necessidade de se ter Intérprete. Outro estudante fala da sua autonomia, e que busca estratégias na forma de escrita para conversar com os professores e colegas. Ou ainda, relata que o professor fornece algo escrito e que os colegas ajudam na realização das atividades. E por último, usa o caderno para se comunicar, escrevendo para se comunicar.

A questão 4, questionava se um aplicativo que traduzisse a voz do professor ou dos colegas poderia auxiliar o seu desenvolvimento acadêmico, e entendimento de conteúdos que são explicados pelo professor. Obtivemos respostas descontextualizada da pergunta inicial. Falas relacionado a sua criatividade que é seu perfil, outro diz que pede para os colegas e que a resposta é não. Teve resposta que iria auxiliar sim e que o ajudaria a diminuir a sua dificuldade de comunicação no ambiente acadêmico. E por último, relata que nunca experimentou, porém, acredita que o ajudaria no seu desenvolvimento acadêmico.

A questão 5, pergunta se usaria ou é importante o uso. Alguns responderam que talvez usaria, alguns responderam somente sim, outros que usaria todos os dias, e vê a importância de usar na sua vida, que o ajudaria bastante. E, por último, a resposta do acadêmico é que é importante quando não tem Intérprete de Libras, ou quando tem alguma dúvida e quer perguntar para o colega, ou ainda pergunta diretamente com ao professor, favorecendo a autonomia do acadêmico, diminuindo a dependência de um profissional para mediar a conversa.

Na questão 6, foi oferecido um espaço para que os acadêmicos possam colocar sua opinião, com sugestões ou críticas sobre o uso de um aplicativo. Teve relatos interessantes sobre o APP, Que pode estudar como um reforço para a sua vida, mas complementa que a falta de paciência das pessoas ouvintes é algo presente, e que não é fácil. Teve ainda, acadêmicos que respondeu somente não ou não souberam responder

De acordo a coleta das respostas das perguntas, podemos constatar que ainda tem um desconhecimento por parte dos acadêmicos surdos da UFSM, sobre o uso de tecnologias que possam auxiliar e diminuir a barreira comunicacional no meio acadêmico. Ou ainda, uso de papel para escrever, diminuindo assim a barreira de comunicação.

Diante da coleta dos dados e das observações finalizadas, motivou para criar um projeto de tecnologia assistiva focada na necessidade que os acadêmicos surdos têm e que pode estar auxiliando na diminuição das barreiras comunicacionais existente em sala de aula, além de possibilitar ao acadêmico estudar em casa as explicações feitas pelo professor em sala

de aula. Pois com a transcrição do áudio em texto proporciona uma maior autonomia no tempo real para os surdos.

A transcrição de áudio em texto no tempo real é fundamental porque é capaz de reduzir esforços físicos e mentais para acadêmico surdo compreender o que acontece no ambiente da sala de aula. Amparando a comunicação com os professores e colegas falam em tempo real sem prejuízo de perda de informação, de como e quando deve ter trabalho para apresentar, data de prova, interagir no momento de construção de um trabalho em grupo.

Perspectiva da Tecnologia Assistiva para surdos

A tecnologia assistiva no Brasil tem um grande campo ainda para pesquisa que precisa de mais investigação e produções. A concentração de aplicativo que temos o uso de dispositivo móvel como o smartphones, tablets ou em notebooks.

As tecnologias têm apresentado algumas ferramentas fundamentais e mais usada pelos surdos para diminuir as barreiras comunicacionais existente no contexto com ouvintes, principalmente no meio social ou informal, o uso de aplicativos como o Hand Talk (HAND TALK, 2019), ProDeaf Móvel (PRODEAF MOVEL, 2019), Rybená (RYBENÁ 2019) e VLibras (VLIBRAS, 2019), são mais usados para as pessoas que tem dúvida em uma palavra específica, não fazendo relação com o contexto em que está sendo abordado, ou sentidos que a mesma palavra pode proporcionar (CORRÊA e CRUZ, 2019). O uso destes aplicativos é escrito em português e fornece o sinal em libras, sendo alguns deles de livre acesso, auxiliando na popularidade de uso.

Em alguns países como o Estados Unidos, já tem pesquisas com a transcrição de voz em texto no tempo real, agilizando, tais como Google Glass(GOOGLE GLASS, 2019), APP Live Transcribe(LIVE TRANSCRIBE, 2019), Sound Amplifier(SOUND AMPLIFIER, 2019) e Enssat (ENSSAT, 2019) para facilitar a comunicação entre duas línguas diferentes como oral e visual.

O Google Glass tem uma câmera embutida, um prisma de tela e alguns

sensores de movimento incorporados, proporcionando interação eficiente e sem uso das mãos. Além de peso leve, demonstrou grande potencial para aplicações assistivas. O Google Glass oferece grande funcionalidade para auxiliar o surdo, deficiente auditivo e com implante coclear sem interferir no seu aparelho auditivo. Essa pesquisa vem sendo desenvolvida pela Universidade da Geórgia.

O aplicativo usa o microfone embutido nos óculos do Google para captar o que as pessoas estão dizendo em forma de voz. E essa voz é transmitida em palavras são transcritas e exibidas como texto, em tempo real, na tela do Glass. Esses óculos têm embutido um microfone de áudio que capta a voz, mas o molde dessa ferramenta é feito exclusivamente para cada usuário, são projetos individuais. A ferramenta utilizada nesse projeto é o telefone celular, que coloca um microfone diretamente ao lado da boca do interlocutor, reduzindo assim, os ruídos de fundo, auxiliando na eliminação de erros (FOLEY e STARNER, 2014).

Outro aplicativo é o Enssat, que disponibiliza de duas opções: a tradução propriamente dita de voz ou ainda a transcrição em texto da voz. Trata-se de um aplicativo móvel, que apresenta ser mais completo para o usuário. Como seria então o funcionamento deste aplicativo. A ferramenta fornece a opção de transcrição em tempo real da voz árabe em escrita para a língua árabe (transcrição), ou ainda, a voz em inglês para a voz em árabe(tradução). Essas duas opções são fornecidas em tempo real para os usuários.

A Google Glass testou essa ferramenta, que é o aplicativo Enssat na comunidade acadêmica árabe, que são usuários da língua árabe, com os acadêmicos ingleses que frequenta esse espaço. A interface do Enssat é bilíngue, faz a compreensão das duas línguas, atendendo usuários de leitura em árabe e inglês. Caso o usuário não consiga obter o Google Glass, tem o aplicativo Enssat pode ser operado no dispositivo móvel, facilitando a vida do usuário.

Uma grande parte dos usuários, independentemente da idade e do nível de educacional, tem facilidade de compreensão com o Enssat, auxiliando na maior usabilidade. Porém, o principal público-alvo do APP

Enssat são estudantes universitários surdos e os deficientes auditivos. Pois a tradução em tempo real pode ser usada por qualquer usuário, surdos e deficientes auditivos ou qualquer outro público que necessite de apoio na barreira comunicacional. (SHURUG e ALKHALIFA, 2018).

A empresa Google tem evoluído, tecnologicamente falando, de certa forma isso auxilia a criação de novas ferramentas. Foi criado a recentemente o Live Transcribe, que é um aplicativo que transcreve automaticamente a fala em tempo quase real, permitindo que as pessoas se comuniquem em situações que possa ter algum tipo de barreira na comunicação, pois de outra forma não seria possível ser compreendido.

O aplicativo Sound Amplifier (SOUND AMPLIFIER, 2019), é um outro projeto que está sendo desenvolvido, seu público alvo são para as pessoas que têm perda auditiva, permitindo que o usuário ajuste as configurações de som para melhorar sua capacidade de captação de sons e auxiliando para melhor ouvir. Seu modelo é como um aplicativo de aparelho auditivo para o seu telefone.

Esses dois últimos aplicativos, são bem interessantes na sua usabilidade, com maior crédito é o Live Transcribe. Quando se abre o aplicativo, ele trabalha automaticamente, e começa a escrever o que ouve em um texto grande e fácil de ler. Tem um funcionamento notavelmente, incluindo a adição de pontuação e até mesmo entender alguns contextos. Outro exemplo, que o Google nos disponibilizou ultimamente, é um APP que foi capaz de captar corretamente a frase “Estou comprando uma camisa nova em Nova Jersey”. Mas tudo isso só é possível com uma conexão com a Internet para funcionar bem (BOHN, 2019).

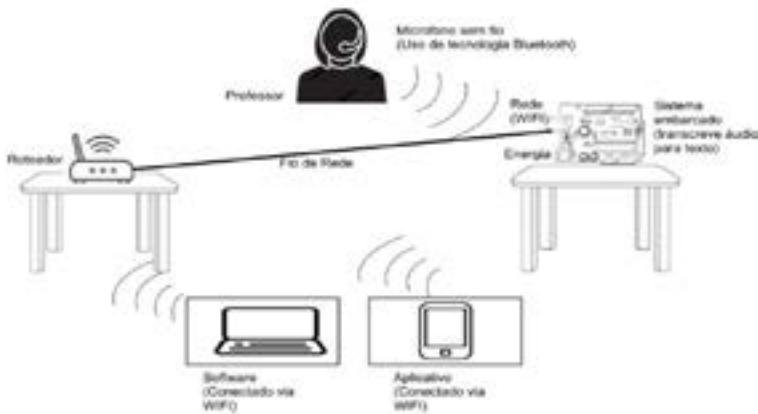
Outro fato importante que é importante salientar, na pesquisa, é que no Estados Unidos, o acesso a redes Wi-Fi é disponível em todos os lugares públicos, permitindo que o surdos e deficientes auditivos, possam estar acessando a conteúdos e a informações sem precisar pagar pelo provedor. Uma realidade muito diferente no Brasil, pois, a internet é paga e restrita em todos os espaços públicos. (GOETTERT, 2019).

Proposta de arquitetura tecnológica para auxiliar na barreira de comunicação

O resultado das discussões apresentadas ao longo deste artigo embasa o desenvolvimento de uma arquitetura tecnológica com enfoque inicial na realidade do contexto de estudantes surdos dentro da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo central é prover um sistema que auxilie estudantes surdos na aprendizagem, reduzindo as barreiras comunicacionais no espaço acadêmico.

Um dos requisitos básicos para o desenvolvimento desse sistema é a conexão com a Internet. É através dela que as transcrições de áudio para texto devem ser realizadas e repassadas para os estudantes. Dessa forma, a conexão com a Internet, juntamente com a biblioteca de programação (conjunto de códigos existentes), é fundamental para a programação dos softwares. Como foi citado nas pesquisas em outros países, hoje as tecnologias estão cada vez mais avançadas e a conexão de Internet deve ser um fator que afeta diretamente o bom desempenho ou falhas na captação e transcrição das informações de áudio em texto na tela dos estudantes. Esse ponto ainda deve ser melhor explorado junto a infraestrutura da UFSM (por exemplo, oferecendo reserva de banda de Internet para uso exclusivo pelo software).

Figura 01. Proposta de arquitetura tecnológica para a transcrição de áudio para texto em tempo real



Fonte: Autores

A proposta inicial da arquitetura considera um ambiente de sala de aula (um professor e estudantes), mas ela pode ser aplicada em outros ambientes. Conforme a Figura 01 apresentada, é possível visualizar os componentes básicos do sistema da seguinte forma:

a) Microfone sem fio: o áudio é captado por um microfone sem fio que transmite a informação diretamente a um sistema embarcado. Esse microfone usa tecnologia bluetooth para fazer a transmissão de dados sem fio;

b) Sistema embarcado: é um pequeno hardware com propósito específico de transcrever o áudio obtido através do microfone para texto. Para realizar essa transcrição, o software é projetado na linguagem de programação Python utilizando o site Google Cloud para a transcrição. Uma vez traduzido o áudio em tempo real, ele fica disponível para que outros softwares (aplicativos de celular ou software de computadores) obtenham a informação. Esse sistema embarcado é composto por uma placa processadora e conectado a Internet (via cabo);

c) Aplicativo ou Software: são os programas que permitem os alunos de obterem os dados em forma de texto já transcritos. Para isso, esses sistemas têm de se conectar ao sistema embarcado através de seu endereço na rede.

O uso de um microfone sem fio permite dar autonomia para professor mover em qualquer direção e também pode ligar ou desligar a captação quando quiser. Como o sistema embarcado fica relativamente próximo ao professor, isso garante que não ocorram problemas de recepção de áudio entre o microfone e o sistema embarcado (que realiza a transcrição). Uma vez que os dados foram transcritos através da Internet, imediatamente (em tempo real) eles ficam disponíveis para uso dos estudantes através de aplicativos ou softwares (em um laptop, por exemplo).

CONCLUSÃO

Na Universidade Federal de Santa Maria, têm-se observado alguns problemas de barreira comunicacional na vida dos acadêmicos surdos,

deficientes auditivos e com implante coclear, que impactam diretamente no desempenho dos acadêmicos. Alguns locais que os acadêmicos sentem uma certa barreira comunicacional incluem atividades em sala de aula, sala de convivência, reuniões semanais de projetos de pesquisa, participações em empresa júnior, entre outros lugares em comum na comunidade acadêmica.

Com o objetivo de prover uma tecnologia assistiva que auxilie os estudantes nessas barreiras de comunicação, o presente artigo realizou uma avaliação junto a estudantes surdos com o intuito de compreender melhor a necessidade e disponibilidade do uso de um aplicativo de transcrição de áudio para texto em tempo real.

A partir desses resultados, avaliou-se a literatura procurando tecnologias acessíveis e aplicáveis no contexto acadêmico da Universidade Federal de Santa Maria. Isso permitiu o desenvolvimento de uma arquitetura tecnológica que comprehende diferentes componentes de hardware e software integrados.

O próximo passo dessa pesquisa é implementar e avaliar os componentes da arquitetura. Problemas a serem resolvidos incluem: (i) a escolha da melhor biblioteca e linguagens de programação para o desenvolvimento do aplicativo e do software (desktop); (ii) problemas de conexão com a Internet; (iii) projeto físico do sistema embarcado (projeto de engenharia); (iv) programação e integração dos componentes do sistema embarcado.

Está sendo dado início a uma pesquisa necessária no contexto de estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria. Sabe-se que muitos problemas limitadores podem afetar o desenvolvimento da pesquisa, porém acredita-se que podemos fazer algum protótipo inicial para ser usado pelos acadêmicos surdos, deficientes auditivos, e com implante coclear auxiliando para diminuir as barreiras comunicacionais.

REFERÊNCIAS

ALKHALIFA, S. e AL-RAZGAN, M. **Enssat**: wearable technology application for the deaf and hard or hearing. Disponível: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11042-018-5860-5>>. Acesso: 08 de abril de 2019.

BOHN, D. **Google Live Transcribe could be a big help for people who are deaf or hard of hearing**. Disponível: <<https://www.theverge.com/2019/2/4/18209546/google-live-transcribe-sound-amplifier-accessibility-android-deaf-hard-hearing>>. Acesso: 19 de abril de 2019.

CAWTHON, S. W., SCHOFFSTALL, S. J., & GARBEROGLIO, C. L. **How Ready are Postsecondary Institutions for Students who are d/Deaf or Hard-of-Hearing?**. The University of Texas at Austin & Pepnet2, USA. Education policy analysis archives. Volume 22, Number 13, March 3, 2014. Disponível: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1277>>. Acesso: 23 de abril de 2019.

CORRÊA, Y. e CRUZ, C. R. (Orgs.). **Aplicativos de tradução automática português-Libras**: o que revelam as pesquisas científicas brasileiras? Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.

DA AGÊNCIA EFE. **OMS adverte que 900 milhões de pessoas podem ter surdez até 2050**. Disponível: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-03/oms-adverte-que-900-milhoes-de-pessoas-podem-ter-surdez-ate-2050>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ENSSAT. Disponível em:< <http://www.enssat.fr/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FOLEY, J. F. e STARNER, T. **Researchers create software for Google Glass that provides captions for hard-of-hearing users**. Disponível: <<https://www.news.gatech.edu/2014/10/02/researchers-create-software-google-glass-provides-captions-hard-hearing-users>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GOETTERT, N. As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuário de língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOOGLE CLOUD. **Como transcrever o áudio da entrada de streaming**. Disponível: <<https://cloud.google.com/speech-to-text/docs/streaming-recognize#speech-streaming-mic-recognize-python>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GOOGLE GLASS. Disponível: <<http://cog.gatech.edu/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

HALD TALK. Disponível: <<https://www.handtalk.me/app>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

KUH, G. D., KINZIE, J., SCHUH, J. H., & WHITT, E. J. **Student success in college: Creating conditions that matter.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

LIVE TRANSCRIBE. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.audio.hearing.visualization.accessibility.scribe&hl=en_US>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MANGILI, A. R. P. - **O que é o sistema FM?** E o sistema ROGER?. Disponível em: <<http://adap.org.br/site/conteudo/174-37-o-que-e-o-sistema-fm-e-o-sistema-roger.html>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PRODEAF MÓVEL. Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

RYBENÁ. Disponível em: <<http://portal.rybena.com.br/site-rybena/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SOUND AMPLIFIER. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.accessibility.soundamplifier&hl=en_US>. Acesso em: 23 abr. 2019.

VLIBRAS. Disponível: <<http://www.vlibras.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Deafness and hearing loss. Disponível: <<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

| 10 |

A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino fundamental

Clecimara Vianna

Pedagoga, Professora da rede municipal da cidade de Santa Maria

Aline Silveira Machado

Pedagoga, Professora na rede municipal da cidade de Santa Maria

Ana Paula Rodrigues Machado

Educadora Especial, Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede - UFSM

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Professora, Doutora em Informática na Educação, UFSM

A inclusão educacional das pessoas com deficiência visual tem passado por grandes transformações. Historicamente, muitos conceitos foram atribuídos às pessoas com deficiência em diferentes momentos da humanidade. Na antiguidade e na Idade Média, as pessoas com deficiência eram discriminadas e identificadas com palavras pejorativas: aleijadas, anormais ou deformadas. Após, a segregação que antes os impediu de ter uma formação educacional, voltou-se para a criação de instituições específicas para pessoas com deficiência, tendo seu início com a instituição de cegos criada por D. Pedro II, em 1854, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que hoje se chama Instituto Benjamin Constant (BRUNO e MOTA, 2001), sendo seguida pela criação de outras instituições com a mesma finalidade.

Desde então, a educação das pessoas com deficiência visual tem uma expressiva expansão no Brasil, com a criação da Fundação Dorina Nowill, a partir de publicações impressas de livros em Braille. A primeira política que fez menção à educação para todos, surgiu em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, a qual instituiu que “Todo ser humano tem direito à educação” (ONU, 1948).

No entanto, o marco inicial da educação inclusiva ocorreu a partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca (1994), que propõe em seu texto a Educação para todos, reconhecendo a relevância de incluir nos sistemas de ensino crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias” (p.08). A escola, neste sentido, é proposta como espaço para o ensino e aprendizagem, cultura, integração, socialização das diferenças e inclusão, onde todas as crianças devem aprender juntas.

Atualmente, a luta por direito à educação, igualdade, acesso e permanência de todos na escola, teve seu marco legal na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p.01), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, define:

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

A deficiência visual, que será abordada neste estudo, caracteriza-se pela perda total ou parcial da capacidade visual em um ou ambos os olhos, sendo este um comprometimento importante para a aquisição de informações, comunicação e mobilidade (SÁ et al, 2007). A deficiência visual divide-se em dois grupos: baixa visão e cegueira.

A baixa visão é definida por Gil (2000) como: “Alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (p.06). A cegueira é a alteração grave de percepção luminosa são definidas de acordo com Sá et al (2007, p.15) como,

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

Se a criança se torna deficiente visual após a primeira infância, nesta fase, ela já terá seu desenvolvimento intelectual e motor apurados, de outro modo, as crianças que nascem cegas ou perdem a visão ainda bebê terão dificuldades no desenvolvimento motor, no processo de ensino e aprendizagem e na interação com o meio.

No entanto, deve-se propor um currículo diferenciado de acordo com as necessidades do aluno com deficiência visual, com atividades, materiais e recursos que atendam às especificidades, como orientação e mobilidade, audiodescrição e materiais e recurso de Tecnologia Assistiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem atender as necessidades e especificidades dos alunos com deficiência visual, no contexto educacional.

A nota técnica conjunta N° 02 de agosto de 2015, define as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado

“os novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, a mudança da concepção e consolidação do direito da pessoa com deficiência, e a redefinição da educação especial, em consonância com a educação inclusiva” (BRASIL, 2015, p.6). O Atendimento Educacional Especializado permeia todas as modalidades de ensino, assegurando uma educação inclusiva, com matérias/recursos que atendam as especificidades dos alunos, acessibilidade e professores capacitados, assegurando uma educação de qualidade a todos.

Neste sentido, as metas da agenda da ONU (2015) para 2030 têm como objetivo assegurar uma educação inclusiva, qualitativa, equitativa, e promotora de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, em todas as etapas e modalidades de ensino. A partir do entendimento de que é necessária uma reflexão em torno da inclusão educacional dos alunos com deficiência visual, assim como os benefícios do processo de inclusão desse alunado, visando à equidade de direitos e oportunidades, este estudo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica da literatura sobre o tema deficiência visual e políticas públicas de inclusão educacional. Ao atingir o objetivo proposto, espera-se contribuir para as discussões e reflexões em torno da inclusão dos alunos com deficiência visual no sistema de ensino.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica do presente estudo é qualitativa, de natureza exploratória, que tem como principal finalidade, de acordo com Gil (2008, p.27) “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Para este estudo utilizou-se pesquisa bibliográfica, que para Gil (2008, p.50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] e complementa que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesta perspectiva, seguiram-se as seguintes etapas: fontes, coleta, análise e interpretação dos dados, e por fim discussão dos resultados.

Esta pesquisa teve um enfoque analítico, para análise das publicações encontradas, que, de acordo com Gil (2010, p. 122), “são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizados com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam”. Duas categorias foram propostas para a análise dos dados, são elas: Inclusão Educacional do Aluno Deficiente Visual e Políticas Públicas para a Inclusão.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO DEFICIENTE VISUAL

A inclusão educacional dos alunos com deficiência visual no ensino básico tem aumentado significativamente. De acordo com o Censo escolar da educação básica (2018), demonstra um significativo aumento de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, entre 04 e 17 anos, o percentual passou de 87,1% para 91,1%. Neste contexto, a escola atual precisa estar cada vez mais preparada para receber esse alunado, proporcionando condições para plena participação e inclusão escolar, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a inclusão não significa só o direito à matrícula na escola, mas direito a um ensino com dignidade, pautado no respeito às diferenças, ética, responsabilidade, de modo a formar cidadãos conscientes e participativos, contribuindo para uma sociedade mais justa. Carvalho (2014, p.29) discorre que “a escola inclusiva são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Ainscow et al (1997), defensor das escolas inclusivas afirma que é necessária a valorização profissional, inovação escolar, trabalho colaborativo entre todos os envolvidos e projeto político pedagógico que esteja de acordo com as necessidades educativas de todos os alunos.

Neste sentido, a escola precisa estar preparada para romper as barreiras da exclusão, proporcionando aos alunos com deficiência visual condições de acesso, ingresso e permanência no ambiente de ensino (CARVALHO, 2014). Para o acesso aos sistemas educacionais, primeiramente profissionais capacitados, que possam desenvolver atividades que atendam

as especificidades do aluno, atendimento educacional no contra turno como apoio ao ensino, matérias e recursos que ampliam as habilidades motora, cognitiva e comunicativa, como bengala, reglete, jogos educativos em Braille, softwares com síntese de voz, Tecnologias Assistiva e audiodescrição. Para garantir a permanência na escola, necessário ambiente acessível, seja na estrutura e mobiliário, nos transportes, e vias públicas, um ambiente agradável e receptivo, a inserção da família no processo de ensino, equipe multiprofissional, e principalmente respeito ao sujeito e as suas diferenças.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência ainda é um paradigma em nossa sociedade, o benefício de incluir os alunos com deficiência vai além do desconhecimento e dos processos discriminatórios que, mesmo diante de tantas reflexões, é constante em nossa sociedade. Para Castel (1997) e Ferreira (2002), é necessário sair da zona de conforto, onde a in/exclusão presente em nossa sociedade possa dar o lugar para uma nova sociedade, aberta e igual para todos.

A inclusão educacional do aluno com deficiência visual no sistema de ensino supera as reflexões, é necessário quebrar as barreiras do preconceito e da exclusão. Nesta perspectiva, Carvalho (2014) discorre que é necessária uma ruptura dos sistemas, tanto no discurso de anormalidade e deficiência, onde os rótulos não são mais necessários, mas sim, o encanto da diferença de ser e estar no mundo de igualdade. Essa ruptura não se faz sozinha, é necessário, poder políticas públicas e sociedade juntos, em prol de uma educação de qualidade, que atenda a todos os alunos, contribuindo para seu sucesso educacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O movimento da inclusão educacional iniciou-se com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas para a educação inclusiva. No mesmo ano, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994, p.19), orientando o processo de integração instrucional que

condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, mas esta prática não contribui significativamente para o processo de inclusão.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 59, define que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como oportunidades educacionais apropriadas, de acordo com suas especificidades, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora¹ de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Nesse movimento de inclusão, há uma mudança na perspectiva de assegurar uma educação para todos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Mas a garantia da matrícula, não garantiu o acesso e permanência ao sistema de ensino, o que gerou uma defasagem de alunos devido à falta recursos, acessibilidade e profissionais capacitados para atender a demanda da proposta.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, o que permitiu uma nova reflexão em torno da educação especial no Brasil. Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusivo: direito

¹ Neste trabalho não faço referência ao termo “portador” ou “portadora”. De acordo com Sassaki (2009) que diz: A tendência é no sentido de parar de dizer “portadora” (como substantivo e como adjetivo), a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência.

à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que possibilitou um avanço no processo formativo de gestores e educadores garantindo assim o direito de acesso de todos à escolarização, ao atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 14), que visa construção de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, “com objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino”. Garantindo assim, acesso ao ensino regular, transversalidade da modalidade de educação, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a luta por direito à educação, igualdade de condições para o acesso, ingresso e permanência de todos na escola, ainda se encontra em processo de reflexão e quebra de paradigmas, tendo seu marco legal na Educação Especial e na Inclusão. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.01).

Pressupondo, que as políticas públicas garantem um ensino de qualidade, com materiais e recursos que promovam a efetiva participação do aluno com deficiência visual na escola, professores capacitados, acessibilidade, faz-se necessário falar sobre o ensino colaborativo. O ensino colaborativo é definido de acordo com Mendes et al (2014, p. 46) “como uma

parceria entre professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução de estudantes dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais". Esta parceria deverá estar culminada em todas as escolas, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual na rede de ensino.

Diante do exposto, o processo da inclusão educacional perpassa décadas, e atualmente, é visto como um paradigma. Mesmo com um avanço nas políticas públicas para a inclusão educacional, ainda assim, a sociedade depara-se com diferentes realidades, que se torna necessário maiores reflexões em torno da inclusão educacional, não apenas como o "incluir" o aluno, público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, mas oferecer subsídios para sua efetiva participação no ambiente de ensino, sem discriminação ou exclusão.

CONCLUSÃO

Muito se discute sobre as políticas públicas na área da inclusão educacional dos alunos com deficiência visual, não só de leis e decretos se torna uma escola inclusiva, mas de trabalho em equipe, poder público e sociedade juntos por um sistema de ensino que atenda as diferenças e promova a igualdade de oportunidades a todos os alunos. O "estar" do aluno em sala de aula, não garante o "ser" aluno em sala de aula, que possa usufruir de um currículo educacional diferenciado que atenda suas diferenças, materiais específicos que possibilitem ver, ouvir e sentir o mundo que o rodeia.

Os estudos relacionados com o tema demonstram a fragilidade em relação a inclusão educacional, mesmo com tantas políticas, a realidade escolar é diferente da proposta em leis e decretos. É necessário o "pensar" e o "fazer", tornando a escola um local de todos, para todos, com ensino de qualidade, com professores formados e especializados, materiais e recursos que vão ao encontro das especificidades de cada aluno, ampliando suas habilidades comunicativas e motora, corroborando para uma sociedade em

que todos tenham oportunidades iguais, seja de ensino, cultura, esporte e lazer. Uma sociedade que não discuta mais a inclusão, mas que possa ser de todos e para todos sem distinção.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de inovação educacional, 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em < www.planalto.com.br> Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 a (iii) da assembléia geral das nações unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispões sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as normas de proteção, e da outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Brasília, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília; MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 Abr. 2019.

BRASIL. ONU. **Transformando Nossa Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 25 de setembro de 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. INEP. **Notas estatísticas**: censo escolar 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual vol. 1, fascículos I – II – III / colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial, 2001.

CASTEL R. **As armadilhas da exclusão**. In: CASTEL, R., WANDERLEY; L. E. BELFIORE, M. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997.

FERREIRA, M. D. P. **As armadilhas da exclusão**: um desafio para a análise. 2002. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KR__ap_SSQoJ:25reuniao.anped.org.br/monicaperegrinoferreirato6.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, M. (org.) **Deficiência visual**. Secretaria de educação à distância. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10º ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a**

Distancia de Professores para o Atendimento Educacional Especializado:
Deficiência Visual. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília, 2007.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 16op.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

11

A implantação da central de tutoria no CCNE: possibilidade de integração e aprendizagem colaborativa

Rozielei Bovolini Silveira

Psicóloga e Coordenadora da Unidade de Apoio Pedagógico do CCNE. UFSM

Daíse dos Santos Vargas

Mestranda em Enfermagem. Acadêmica do curso de graduação em Estatística e servidora na Unidade de Apoio Pedagógico do CCNE. UFSM

Tâmie Duarte

Mestre em Bioquímica Toxicológica e estudante de Química Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria

Roberta Hübner

Mestranda em Pós-graduação em Educação em Ciências:química da Vida e Saúde. UFSM

O presente trabalho descreve as atividades desenvolvidas no projeto de ensino “Central de Tutoria do CCNE: possibilidade de integração e aprendizagem colaborativa”, e apresenta as principais concepções teóricas e práticas do referido projeto, até o momento. A necessidade de ações institucionais em prol da diminuição das taxas de evasão e reaprovação é um dos desafios institucionais da UFSM, especialmente do CCNE e, em particular, nas primeiras etapas dos cursos deste centro. O acolhimento é feito tanto para os alunos dos cursos das ciências exatas e naturais (Matemática, Física, Química, Estatística, Meteorologia, Biologia e Geografia), quanto a diversos estudantes de outros centros, que cursam disciplinas vinculadas aos departamentos do CCNE.

Nessa perspectiva, no início do ano letivo de 2019 aplicou-se um questionário aos alunos ingressantes a fim de verificar os conhecimentos prévios em questões de Matemática e Física, aos níveis de Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de avaliar suas possíveis dificuldades e potencialidades. Em conjunto, implantou-se a Central de Tutoria, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o objetivo de oferecer um serviço de apoio pedagógico amplo e específico para as disciplinas vinculadas ao centro do CCNE. O espaço funciona como uma assistência a todas as disciplinas dos cursos do CCNE, com ênfase às dificuldades relativas aos conteúdos introdutórios nos currículos dos cursos. Além disso, em maio e setembro deste ano, serão oferecidas oficinas de planejamento de estudos, que tem por finalidade auxiliar os alunos na construção de um perfil estudantil protagonista. É importante salientar que o grupo de estudantes pertencentes à Central de Tutoria são capacitados para desempenhar suas funções, recebem cursos periódicos e possuem o acompanhamento da Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), bem como dos professores orientadores, em cada área do conhecimento.

O desenvolvimento deste projeto está engajado ao Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), especificamente, com o propósito de construir e estimular as ações de combate à evasão, vinculado ao Desafio nº 2 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM - Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica. Nesse sentido,

apresenta-se este relato de experiência contendo as principais concepções que embasam o trabalho realizado pela UAP, que faz do espaço Central de Tutoria um propulsor para o desenvolvimento de uma aprendizagem personalizada, compartilhada e por tutoria.

A CARACTERIZAÇÃO DO CCNE, DA EVASÃO E DA REPROVAÇÃO

O CCNE é um centro de educação que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão para 14 cursos de graduação nas áreas de ciências exatas e naturais, bem como atende estudantes de outros centros da UFSM. São 7 cursos de licenciatura plena, 9 cursos de bacharelado e 1 tecnológico, além dos cursos de pós-graduação. Somente no âmbito presencial de graduação - vinculados ao CCNE - são atendidos 1.212 estudantes com matrícula ativa em 2018 (UFSM, 2019). Porém, o índice de conclusão dos alunos é de apenas 31% contra 41% de conclusão dos alunos totais da UFSM. Essa é uma realidade que se repete em outras instituições, como o estudo publicado em 2017, na Universidade Estadual da Bahia, obtendo o resultado de evasão de 20,87% nos cursos das áreas das Ciências Exatas e da Terra (BARBOSA, CARNEIRO e NOVAES, 2017). Na pesquisa realizada por Davok e Bernand (2016), o índice de evasão nessa área de conhecimento é ainda maior atingindo 58,6% na Universidade Estadual de Santa Catarina.

Aderido ao planejamento da UFSM e do CCNE, o desenvolvimento da Central de Tutoria, especialmente com o “Desafio 2 - Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica” (PDI, 2016-2026), pretende subir o índice de conclusão dos cursos para pelo menos 51% como meta até 2021, deste modo, também contribui para elevar o patamar da UFSM para nível 5 de excelência - considerado o indicador máximo de excelência das universidades brasileiras.

A problemática da evasão não se restringe à área das Ciências Naturais e Exatas, mas atinge toda a Educação Superior. As políticas públicas de expansão do ensino superior, como o REUNI e a política de ações afirmativas, no setor público, e o FIES e PROUNI, no setor privado, ampliaram o acesso dos estudantes ao ensino superior, porém, ainda

permanece o desafio às instituições no sentido de favorecer a permanência e a conclusão dos cursos (COSTA e DIAS, 2015). Numa pesquisa realizada na UFSM, pelo Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (ÂNIMA) em 2014, buscou-se identificar as dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao seu curso. Os estudantes participantes da pesquisa apontaram as seguintes dificuldades, de forma decrescente: faltar às aulas ou chegar atrasado; deixar os trabalhos para serem realizados no último momento; dificuldade para acompanhar os conteúdos; pensar em mudar de curso; reprovar por nota ou frequência; não ter amigos ou não ser aceito em sala de aula (FIORIN e PAVÃO, 2015). São citados, ainda, os fatores que levam o estudante à evasão como:

dificuldade em se relacionar com colegas e/ou professores, problemas financeiros que impedem a continuidade dos estudos, dificuldade em compreender o conteúdo, reprovações frequentes, estar matriculado em um curso que não é do seu interesse, frustrações de expectativas relacionadas ao curso ou à universidade como um todo (FIORIN e PAVÃO, 2015).

É preciso considerar que a problemática da evasão é multifatorial, isso significa dizer que a decisão de abandonar o curso, geralmente, está relacionada a mais de um aspecto e que, embora as instituições não possam agir sobre todos os fatores, é necessário repensar e articular ações a nível institucional de permanência.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Pernambuco compilou e classificou os fatores de evasão em três categorias: causas internas à instituição, causas externas à instituição e causas individuais, conforme quadro abaixo.

Quadro 1. Fatores de evasão

Fatores Internos à instituição	Fatores Externos à instituição	Fatores individuais
<ul style="list-style-type: none"> -Estrutura física da instituição. -Falta de bibliotecas com acervo atualizado. -Falta de formação pedagógica dos professores. -Não reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do aluno por parte dos professores. -Política de permanência e às ações da IES para manter o aluno na universidade (bolsas) -Localidade da Instituição. -Relacionamento ruim com os docentes do curso -Dificuldades de adaptação às regras institucionais -Insatisfação com a instituição -Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, etc.. -Uso de metodologias tradicionais, repetitivas pelos professores -Curriculum do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Condições sociais, políticas e econômicas - Falta de recursos do aluno para manter-se na IES. -Incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho -Formação básica deficiente -Mudança de residência -Situação financeira do aluno -Dificuldades de Locomoção / Acesso à Universidade - Falta de subsídio ao Estudante (Financeiro, Alimentar, etc.) - Falta de Tempo para o Estudo pela necessidade de trabalhar Intercâmbio -Mudança de Instituição -Incompatibilidade de horário; -Visualização de dificuldades futuras no mercado de trabalho com a formação profissional do curso 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de vocação -Causas de ordem familiar -Problemas de saúde - Problemas de adaptação ao ambiente Universitário -Casamento e gravidez não planejados insatisfação com o curso -Estar cursando paralelamente outro curso superior de maior interesse -Dificuldade financeira -Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores -Condições físicas e psicológicas dos alunos -Desempenho acadêmico do aluno -Situação financeira do aluno -Condições físicas e psicológicas dos alunos Falta de identificação do aluno com a área que está cursando; -Dificuldades de Aprendizagem -Dificuldades de Locomoção / Acesso à Universidade -Problemas de saúde próprios/ familiar -Desmotivação -Insatisfação com o curso -Desilusão com o curso -Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso -Dificuldades de adaptação à vida universitária.

Fonte: Adaptado de UFPE (2016)

Dentre as ações que contribuem com a adaptação, aprovação e conclusão dos estudantes no ensino superior é possível atentar para “a motivação, as relações interpessoais, os problemas voltados à aprendizagem e organização [...]” (FIORIN e PAVÃO, 2015), como fatores favoráveis ao aumento dos índices de conclusão. Por isso, este projeto de ensino ampara-se no reconhecimento do papel da instituição no desenvolvimento de políticas de permanência que deem suporte material, social e pedagógico para os estudantes. Em suma, a criação da Central de Tutoria colabora com o desenvolvimento da cultura do estudo ativo, ou seja, o processo do qual o estudante é o protagonista na produção do seu conhecimento.

A aprendizagem personalizada não implica que o professor deixará de existir, pelo contrário, sua função torna-se mais desafiadora à medida que necessitará redefinir os papéis no processo de aprendizagem. Os fundamentos que orientam o trabalho na Central de Tutoria são: aprendizagem compartilhada, personalizada e por tutoria. A aprendizagem compartilhada, de acordo com Moran (2018), acontece de várias formas, com as pessoas próximas ou distantes e conectadas, que se agrupam de forma espontânea ou organizada, com ou sem supervisão em espaços de apoio e desafiadores. Alinha-se a perspectiva do estudo ativo, no qual o estudante tem a possibilidade de personalizar o seu caminho de construção de conhecimento, utilizando-se de técnicas e ferramentas mais efetivas e que estejam de acordo com o seu estilo de aprendizagem, seja ele visual, auditivo, cinestésico, misto, etc. Juntamente nesse espaço de aprendizagem compartilhada, os estudantes possuem contato com colegas mais experientes: os tutores. Eles têm a tarefa de ajudar o estudante a avançar no processo de aprendizagem, como reforça Moran (2018), sobre o papel do tutor.

Desempenham o papel de curadores para que o estudante avance mais na aprendizagem individualizada; desenham algumas estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida e conseguem ajudar os aprendizes a ampliar a visão de mundo que desenvolveram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações, práticas e sínteses (MORAN, 2018, p. 8-9).

Nesse sentido, cria-se um espaço no Centro de Ciências Naturais e Exatas com o objetivo de disponibilizar ao discente mais uma oportunidade de construir o conhecimento de forma personalizada, compartilhada e com o apoio de um colega mais experiente. Como os tutores também estão em formação, eles serão coordenados e orientados pelas servidoras da UAP e também pelos professores orientadores do projeto.

A IMPLANTAÇÃO DA CENTRAL DE TUTORIA

Como já mencionado, o projeto de ensino “Central de Tutoria no CCNE: um espaço para aprendizagem personalizada, compartilhada e por tutoria” tem como objetivo oferecer o serviço de apoio pedagógico amplo e específico para as disciplinas vinculadas ao CCNE. A proposta é expandir o serviço de apoio ao estudante - que já acontece nos Programas de Educação Tutorial (PETs), formados por alunos de graduação e um professor tutor, bem como monitorias ofertadas pelos departamentos de cada disciplina - como também concentrar tutores das áreas de matemática, química, física e estatística, nos três turnos (visto que há cursos noturnos). É importante ressaltar que os tutores passam por uma formação em que se trabalha aspectos como os métodos de ensino, gestão do tempo e técnicas de estudos.

Esse espaço funciona como suporte a todas as disciplinas dos cursos do CCNE, com ênfase às dificuldades relativas aos conteúdos introdutórios dos currículos dos cursos. Foi realizada a aplicação do questionário com o objetivo de avaliar essas possíveis necessidades e potencialidades dos estudantes, em relação às suas bagagens escolares (conteúdos do Ensino Fundamental e Médio). Como intenção secundária, as questões foram selecionadas para promover a busca ativa e antecipada do estudante perante às lacunas na formação anterior, e que serão conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do curso.

A construção das questões ocorreram com o suporte de professores que trabalham nas etapas iniciais dos cursos e também orientam monitores e coordenam os PETs. A aplicação do questionário sobre os conhecimentos prévios foi realizada pelos professores parceiros, logo nas primeiras semanas

de aula e após corrigido pelos tutores dos PETs. Os dados ainda estão em fase de análise e também servirão de referência para os minicursos que já são oferecidos pelos PETs e departamentos.

Responderam ao questionário 255 alunos de 11 cursos de graduação do CCNE, matriculados em disciplinas do primeiro semestre. Na Estatística, em particular, foram aplicadas 6 questões de matemática, enquanto os outros cursos tiveram um adicional de 5 questões de Física. Esta diferença se deve ao fato de o curso de Estatística ter disciplinas básicas apenas na área da Matemática. A média de acertos obtida foi de 36%. Em relação aos cursos de Matemática, houve em média 44% de acertos, enquanto o curso de Processos Químicos teve 24% de acertos. Estes foram os dois picos de médias. As respostas estão, no momento, em fase de análise quantitativa para verificar quais poderiam ser os possíveis erros dos alunos. Por exemplo, a terceira questão de matemática demonstrou um retorno de acertos dividido entre duas respostas, com apenas um sinal negativo de diferença. Isto revela que, possivelmente, houve uma desatenção de uma grande parte dos alunos. Em outras questões, ficou evidente a possível dificuldade dos alunos em relação a aplicação de propriedades matemáticas fundamentais.

Além desse teste de conhecimentos prévios e da Central de Tutoria, serão oferecidas oficinas de planejamento de estudos, que contarão com duas oficinas em cada semestre, previstas para iniciar em maio e setembro. Cada oficina será realizada ao longo de 5 semanas em encontros de aproximadamente 1h30min. Os temas a serem desenvolvidos são: autoconhecimento, estilos de aprendizagem, métodos de estudos, métodos de organização do tempo, entre outros. Os estudantes que já frequentam a Central de Tutoria terão preferência nas vagas para participarem da oficina.

Os tutores prestarão o apoio no desenvolvimento de estudos e da matéria específica, de acordo com o grau de conhecimento prévio e as demandas trazidas pelo próprio estudante. Os estudantes do CCNE e de outros Centros não necessitam agendar horários, pois a proposta é que sempre esteja disponível pelo menos um tutor de Física, Química, Matemática ou Estatística. Caso não for possível auxiliar o estudante na sua dúvida, o tutor informará os horários em que haverá tutoria da área requerida.

CONCLUSÃO

Esse trabalho teve como objetivo apresentar as atividades relacionadas ao projeto da Central de Tutoria no CCNE. Ainda é o momento inicial de implantação, porém é possível observar um aumento na procura dos estudantes por ajuda, especialmente dos calouros, que são o público alvo nesta ação. A busca pela Central de Tutoria se deu em parte pela autopercepção promovida pelo desenvolvimento do questionário de conhecimentos prévios, realizado logo no início do ano letivo.

Os diversos fatores que envolvem a permanência e as características dos cursos ofertados pelo CCNE, como cursos das áreas de exatas e naturais são desafios complexos, que necessitam uma amplitude de estratégias a fim de minimizar os índices da evasão e da reprovação. Por isso, a importância das concepções que embasam a implantação da Central de Tutoria, como a personalização, aprendizagem por tutoria e colaborativa, além do desenvolvimento da cultura do estudo ativo.

A formação com os tutores, uma das ações deste projeto, iniciou-se pelos aspectos de gestão do projeto, perpassando as questões de acolhimento, vinculação à Central de Tutoria e os tutores de diferentes áreas, conforme as necessidades do estudante, a concepção de personalização da aprendizagem, do estudo ativo e o papel esperado enquanto tutores. Como seguimento, os professores orientadores articularão momentos de formação com os tutores, relacionando ao ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. Avaliação da evasão nos cursos de graduação de oferta regular da UNEB. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. 2017.

COSTA, S. L da.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais** V. 9. N. 17 e 18. Janeiro- Junho e Agosto- Dezembro de 2015. p. 51-60.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. de O. **Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem na educação superior**. In.: PAVÃO, S. M. de O. et al. (Orgs.). Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade. 1. ed. Santa Maria: UFSM- Pró-Reitoria de Extensão, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In.: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 - 2026**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DокументoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Centro de Ciências Naturais e Exatas. **Plano de Desenvolvimento da Unidade**. 2018.

_____. **UFSM em Números**. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>> Acesso em: 06 mar. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE**. 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/371376/r_evaso_16.pdf/53642e52-41fb-4b43-bo98-98db6a470176>. Acesso em: 06 mar. 2019.

| 12 |

A realidade do atendimento educacional especializado na Rede Pública Municipal de Barra do Quaraí

Tailize Ferreira Dovigi

Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Barra do Quaraí-RS

Leandro Jacques Martins

Coordenador do Polo de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha em Barra do Quaraí-RS

A cidade de Barra do Quaraí é o município mais distante da capital do Estado do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – cerca de 700 (setecentos) quilômetros e faz fronteira com a cidade de Bella Unión, na República Oriental do Uruguai e com a cidade de Monte Caseros, na República Argentina.

O município de Barra do Quaraí possui uma população estimada em 4.000 (quatro mil) habitantes e a rede pública municipal de educação é composta por duas escolas municipais de educação infantil e duas escolas municipais de ensino fundamental.

Nos últimos anos, a rede publica municipal de educação de Barra do Quaraí convive com a constante falta de professores em diversas áreas do conhecimento, o que tem prejudicado às escolas municipais, gerado insatisfação e transtornos às direções das escolas e à comunidade escolar e provocado uma queda nos índices de avaliação da educação municipal aferidos pelo Ministério da Educação.

Em Barra do Quaraí, a carência de profissionais para o atendimento educacional especializado levou diversos pais à Câmara Municipal de Vereadores de Barra do Quaraí, em abril de 2018, com a finalidade de denunciar a falta desse profissional e exigir a garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes das escolas municipais.

Destaca-se que apenas uma escola municipal conta com sala de recursos multifuncional, onde, nos últimos anos, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais foi realizado por piscopedagogo, contratado emergencialmente pela Adminsitração Pública Municipal de Barra do Quaraí.

Percebe-se, ainda, um tratamento diferenciado entre as escolas municipais de Barra do Quaraí, problemas na gestão da educação municipal, ausência de uma eficiente e eficaz política municipal de educação e prejuízos ao atendimento educacional especializado na rede municipal de educação.

Este trabalho apresentará uma análise sobre a realidade do atendimento educacional especializado na rede pública municipal de educação de Barra do Quaraí e sobre a política municipal de educação, levando em conta as informações oficiais da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí, Poder Legislativo Municipal de Barra do Quaraí, as normas

constitucionais e a legislação educacional brasileira, bem como obras de reconhecido valor acadêmico que tratem sobre o tema e permitam uma análise pormenorizada.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARRA DO QUARAÍ

O atendimento educacional especializado nas escolas da rede pública municipal de Barra do Quaraí ocorre desde o ano de 2009, conforme informações obtidas junto às direções das escolas e no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí.

Apesar de o atendimento educacional especializado iniciar em 2009, na rede pública municipal de educação de Barra do Quaraí, apenas a escola municipal de ensino fundamental, localizada no perímetro urbano, conta com sala de recursos multifuncional e é a única que oferece atendimento especializado aos estudantes.

Aliás, constatou-se que, dos anos de 2009 a 2012, os profissionais que atendiam na sala de recursos multifuncional da escola municipal de ensino fundamental eram professores municipais de cargo efetivo e que recebiam convocação para horas suplementares e, assim, prestarem o atendimento, sendo que eram profissionais com formação em Psicopedagogia.

Com base nas informações publicadas no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí (www.barradoquarai.rs.gov.br), na aba denominada Processos Seletivos, verificou-se que, dos anos de 2013 até 2018, a Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí realizou diversos processos seletivos para contratação emergencial de profissionais para o atendimento educacional especializado na escola, onde foram abertas vagas para profissionais com formação em Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Educação Especial e/ou Libras e Atendimento Educacional Especializado.

Cabe informar que, conforme os resultados publicados no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí, os profissionais contratados emergencialmente para o atendimento educacional especializado dos anos de 2013 a 2018, possuíam formação em psicopedagogia.

Esclarece-se que a Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí nunca realizou concurso público para professor de atendimento educacional especializado, ocasionando que haja uma rotatividade no trabalho desenvolvido na única escola municipal que conta com o atendimento e, assim, prejudicando diretamente o planejamento pedagógico das ações e estratégias voltadas à educação inclusiva e especial durante o ano letivo.

É necessário destacar que a rede pública municipal de educação de Barra do Quaraí conta com uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no interior do município, e duas escolas municipais de educação infantil, mas que não contam com profissionais para o atendimento educacional especializado nem salas de recursos multifuncionais e não há sequer avaliação dos estudantes para identificação de possíveis necessidades educacionais especiais, evidenciando a ausência de uma política municipal de educação voltada à inclusão e à integração dos estudantes e a completa inobservância da legislação educacional brasileira:

O reconhecimento precoce das dificuldades de aprendizagem é essencial para preservar as potencialidades e a vontade de aprender do aluno e propiciar um ambiente inclusivo e acessível que respeite as características, os interesses, os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno. (PRESTES, 2017, p. 55).

Recorda-se que as determinações contidas no Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelecem que o “atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola”, demonstrando que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas deve levar em conta as necessidades educacionais especiais dos estudantes.

É incompreensível o tratamento diferenciado entre as escolas municipais de Barra do Quaraí e o total desprestígio e falta de atenção às necessidades da única escola municipal localizada no interior do município e das escolas municipais de educação infantil, prejudicando o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe mencionar que o art. 58, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, define educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, evidenciando o reconhecimento do Estado Brasileiro com relação à garantia de educação de qualidade, bem como a adoção de estratégias pedagógicas para a interação e o desenvolvimento dos estudantes.

É preciso considerar que o atendimento educacional especializado é previsto como um direito da criança e do adolescente e que deve ser garantido pelo Estado Brasileiro, conforme estabelece o art. 54, III, da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

É lamentável que haja a inobservância da legislação educacional brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente por parte da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí e deixe-se em segundo plano o atendimento às necessidades dos estudantes da única escola do interior do município e dos estudantes das escolas municipais de educação infantil:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p.1).

A ausência de uma política educacional voltada à inclusão escolar em Barra do Quaraí interfere no trabalho pedagógico das escolas municipais, obstaculiza o acesso à educação de qualidade e favorece a desigualdade dentro do ambiente escolar e vai à contramão dos propósitos e objetivos da educação:

não se pode furtar porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no espaço escolar, mas porque a questão do outro e da diferença não pode

deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (BRUNO, 2006, p.18).

Destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Quaraí não conta com profissionais formados, qualificados ou habilitados em educação especial ou atendimento educacional especializado, a fim de oferecer suporte, apoio e orientação pedagógica especializada às escolas municipais de Barra do Quaraí ou, ainda, propor estratégias e ações de inclusão escolar nas escolas municipais.

É necessário esclarecer que a Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí publicou, em 10 de abril de 2018, o Edital nº 003/2018, de Processo Seletivo Simplificado para Contratação por prazo Determinado para Professor de Atendimento Educacional Especializado, após dois meses do início do ano letivo de 2018, e, mesmo assim, em decorrência de denúncias e questionamentos de pais de alunos junto à Câmara Municipal de Vereadores de Barra do Quaraí, ressaltando-se que a contratação desse profissional foi para atendimento apenas na escola municipal de ensino fundamental, localizada no perímetro urbano.

Ora, vislumbram-se graves problemas na oferta de atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Barra do Quaraí, percebe-se um tratamento diferenciado entre instituições de ensino e a ausência de uma política educacional eficiente e eficaz voltada à inclusão e à integração escolar e ao apoio às necessidades dos estudantes barreenses.

Há um arcabouço legal que impõe à Administração Pública Municipal de Barra do Quaraí a responsabilidade legal com a oferta de atendimento educacional especializado à educação infantil e, evidentemente, à escola municipal de ensino fundamental, localizada no interior do município, mas isso é completamente desprezado pelo Poder Executivo Municipal:

a inclusão deve começar no próprio órgão gestor, integrando seus grupos numa grande equipe de educadores, preocupados em discutir aprendizagem, desenvolvimento, neurociência, prática pedagógica, fundamentos axiológicos da educação, dentre outros temas igualmente importantes, para o sucesso e felicidade na escola, de qualquer aluno (CARVALHO, 2011. p.137).

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma análise sobre o atendimento educacional especializado, na rede pública municipal de educação de Barra do Quaraí, demonstrando os graves para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais e revelando sérios problemas na gestão da educação no município.

Através da coleta e análise das informações oficiais disponibilizadas no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí e da Câmara Municipal de Vereadores de Barra do Quaraí e junto às escolas municipais, percebeu-se um tratamento diferenciado entre as escolas municipais com relação à oferta de atendimento educacional especializado e os prejuízos ao processo de inclusão e integração escolar e à qualidade da educação municipal.

Constatou-se que as escolas municipais de educação infantil e a única escola municipal de ensino fundamental localizada no interior do município de Barra do Quaraí não contam com salas de recursos multifuncionais e profissionais para o atendimento educacional especializado aos estudantes.

Percebeu-se que a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Quaraí não conta com estrutura nem profissionais para apoio, suporte e orientação às escolas municipais com relação ao atendimento educacional especializado e para a formulação de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Da mesma forma, verificou-se que, desde o ano de 2013, a Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí publicou Editais para Contratações Emergenciais de Profissionais para Atendimento Educacional Especializado, desprezando a realização de concurso público, o que evitaria transtornos à rede municipal de educação, a mudança (rotatividade) constante de profissionais e possibilitaria um planejamento melhor das ações pedagógicas voltadas à inclusão escolar para o ano letivo.

É fundamental e urgente que a Administração Pública Municipal de Barra do Quaraí reavalie as ações públicas voltadas à educação especial e inclusiva na rede municipal de educação, observe as normas legais, garanta

condições necessárias para a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil e na escola municipal localizada no interior do município e elimine quaisquer práticas diferenciadas entre as instituições e ensino.

Apesar dos graves problemas enfrentados pelas escolas municipais de Barra do Quaraí com relação ao atendimento educacional especializado, é preciso destacar que a resolução desses problemas passa necessariamente pelo empenho e pela observância da legislação educacional brasileira, por parte da Administração Pública Municipal de Barra do Quaraí, a fim de que haja, de fato, um compromisso com a melhoria da qualidade da educação municipal.

REFERÊNCIAS

BARRA DO QUARAÍ. Edital 003/2018 Processo Seletivo Simplificado para Contratação por Prazo Determinado Emprego: Professor de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em:<http://www.barradoquarai.rs.gov.br/processos_seletivos/processo_seletivo_2018/editais/edital_03_2018.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de Barra do Quaraí. **Processo Seletivo Simplificado.** Disponível em:<http://www.barradoquarai.rs.gov.br/processos_seletivos/processo_seletivo_2018/processo_seletivo_2018.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Lei Federal nº. 9.394**, 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>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil:** saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da Educação Especial.** Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

| 13 |

A deficiência intelectual na educação profissional técnica de nível médio e na educação superior: experiências da UFSM

Danieli Wayss Messerschmidt

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Bolsista do projeto Redes de Aprendizagem
do Núcleo de Acessibilidade/CAED, (UFSM)

Fabiane Vanessa Breitenbach

Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Acessibilidade/CAED,
(UFSM)

O ingresso de pessoas com deficiência intelectual nos níveis mais elevados de ensino cresce gradativamente e pode ser considerado um avanço político e social.

Com base na legislação vigente, esse público necessita de serviços específicos, os quais vinculam-se ao campo da Educação Especial buscando atender as demandas, de modo a auxiliar na permanência, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esse acompanhamento é oferecido pela Instituição de Educação Superior, a qual deve atender as necessidades e expectativas do público de forma geral.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pode ser considerada pioneira no que se refere a reserva de vagas/cotas para acesso e permanência de pessoas com deficiência. Através da Resolução nº 011/2007 (UFSM, 2007), revogada pela atual Resolução nº 002/2018 (UFSM, 2018), fica instituído o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, definindo reservas de vagas para pessoas com necessidades especiais (termo utilizado na época), estudantes de escola pública, indígenas e afro-brasileiros.

Em 2012, em nível federal, foi publicada a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, prevendo a reserva de 50% vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Destas vagas 50% devem ser destinadas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita e, cada instituição deve destinar a proporção de vagas para pretos, pardos e indígenas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Entretanto, essa política não contemplava as pessoas com deficiência, fato que só veio acontecer no final de 2012 com alteração da lei.

Para o ingresso nos cursos superiores a partir do ano de 2015 a UFSM passou a adotar o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que considera a nota obtida através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já para os ingressos no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos de nível Médio há um processo seletivo específico, publicado em edital próprio a cada ano. Conforme dados publicados nos relatórios do Núcleo de Acessibilidade da

UFSM é possível perceber que nos últimos anos tem aumentado o ingresso de estudantes com deficiência intelectual, tanto em cursos técnicos quanto em cursos superiores. Portanto, o cenário universitário vem se diversificando, contemplando uma gama de estudantes com histórias, objetivos e aprendizagens próprias, cada um com sua singularidade.

No caso da deficiência intelectual, é importante mencionar a existência de uma concepção histórica baseada em estigmas de não-aprendizagem e/ou de incapacidade de desenvolvimento por caminhos alternativos. Entretanto, contrariando esse discurso, os sujeitos com deficiência intelectual, seja em razão das políticas de inclusão na Educação Básica ou das políticas de reserva de vagas/cotas, estão atingindo os “níveis mais elevados de ensino”, chegando em cursos técnicos e superiores.

Neste artigo temos como objetivo contextualizar o ingresso de estudantes com deficiência intelectual na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Superior na UFSM, apresentando possibilidades de adaptações pedagógicas e flexibilização curricular, com base na experiência do Núcleo de Acessibilidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil o processo de escolarização da pessoa com deficiência tem o seu percurso histórico alinhado a diferentes modelos/modos de conceber a deficiência. As atuais políticas públicas educacionais são decorrentes de conquistas e lutas históricas. A inclusão educacional busca garantir o acesso e a equidade de oportunidades para todas as pessoas que de algum modo foram excluídas e/ou segregadas do/no sistema comum de ensino, dentre essas pessoas encontram-se as pessoas com deficiência.

No Brasil o processo de escolarização da pessoa com deficiência tem o seu percurso histórico alinhado a diferentes modelos/modos de conceber a deficiência, tais como médico-terapêutico, pedagógico e psicológico.

Dentre as atuais políticas públicas brasileiras é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008

marca a intenção do país em adotar a educação inclusiva como possibilidade de escolarização para os estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda que ela já viesse sendo mencionada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Na sequência desta Política, que não tem “força” de lei, foram publicados outros documentos que orientam e normatizam sobre as diretrizes fundamentais à constituição da Educação Especial no país.

O Decreto nº 6.571 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, dispôs sobre o atendimentos educacional especializado e o recebimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) duplamente para estudantes que frequentarem os serviços de atendimento educacional especializado e estão incluídos na classe comum de ensino.

Em 2009, o Parecer nº 013 (BRASIL, 2009) e a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), tematizaram e instituíram, respectivamente, as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No que se refere ao ingresso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Superior, as pessoas com deficiência não foram incluídas na Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que regulamentou a reserva de vagas. Somente em 2016, esse documento foi alterado pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) e passou a contemplar também as pessoas com deficiência.

Portanto, a partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), é possível identificar um rol maior de documentos educacionais tematizando a inclusão educacional dos estudantes, atualmente, público-alvo da Educação Especial. Todavia, nessas políticas públicas a inclusão na Educação Superior não vem sendo abordada com a mesma ênfase que na Educação Básica, nível da educação nacional que pertence a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com exceção da reserva de vagas para ingresso, às questões que dizem respeito a aprendizagem, a permanência e a conclusão dos cursos, são tratadas de modo diferente na legislação.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ainda que siga

as orientações e os regramentos da Educação Básica, possui diretrizes específicas que possibilitam uma flexibilização maior, principalmente frente a certificação e a conclusão dos Cursos, temas que geram mais preocupações no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

A Resolução nº 6 de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevê a organização dos programas por eixos tecnológicos a fim de possibilitar itinerários formativos flexíveis, possibilitando a emissão de “certificado de qualificação profissional técnica” para estudantes que não concluírem todos os eixos e “diploma de técnico de nível médio” para aqueles que concluírem todos os eixos tecnológicos. Ainda, considerando que alguns estudantes terão dificuldade em concluir os requisitos necessários para a obtenção de “certificado de qualificação profissional técnica” há a possibilidade da aplicação da “terminalidade específica” prevista para a Educação Básica e autorizada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Parecer CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2013).

Na Educação Superior ainda não existe a previsão legal de diplomação ou certificação diferenciada. Entretanto, existe a possibilidade de flexibilização curricular através de itinerários formativos diferenciados, visto que não há uma matriz curricular única para os mesmos cursos de graduação nas diferentes Universidades, ainda que o título seja igual. Todavia, deve existir o cuidado para que essa alternativa não seja tomada como regra, criando-se assim uma matriz curricular totalmente diferente para os estudantes que possuam alguma deficiência. Portanto, ela poderá ser utilizada apenas em prol de estudantes que não conseguirem, apesar da adoção de diferentes adaptações pedagógicas, construir os conhecimentos mínimos necessários para alguma disciplina ou, em razão da deficiência, não consigam fazê-lo.

Sobre as adaptações pedagógicas na Educação Superior, embora não tenhamos muitos documentos que tratem desse tema, diferente da Educação Básica, o Decreto nº 3.298 de 1999, traz uma garantia no que se refere às possibilidades de adaptações das avaliações/provas, prevendo em seu artigo 27, que as:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. (BRASIL, 1999).

Portanto, esse decreto possibilita uma adaptação pedagógica muitas vezes necessária, especialmente, para os estudantes com deficiência intelectual, que podem demandar maior tempo para realização de avaliações ou mesmo outros formatos.

O ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior é uma realidade, a qual demanda de ações para atender as especificidades, a fim de promover a aprendizagem, permanência e a tão sonhada e esperada formação acadêmica. Portanto, promover (re)ajustes neste espaço são primordiais, uma vez que, potencializam o acesso para além da garantia e exigência legal.

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A identificação de pessoas com deficiência intelectual está pautada em déficits no funcionamento e no desenvolvimento abaixo da média nos domínios cognitivo e adaptativo.

A Associação Americana sobre Retardo Mental (AAIDD, 2010), em sua 11ª edição, traz a definição conceitual e propõe diretrizes para o diagnosticar e classificar pessoas com essa especificidade, assim como, orienta a elaboração de manuais clínicos.

Conforme o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM V, 2013), o sujeito deverá preencher três critérios, sendo os quais: 1) funções intelectuais abaixo do esperado em conformidade ao grupo cultural em que se insere; 2) déficits em funções adaptativas com prejuízos

para atingir os padrões de desenvolvimento esperado; e 3) características devem ser apresentadas antes dos 18 anos de idade, ocorrendo ao longo do desenvolvimento.

Em linhas gerais, essa condição não é determinante para o desenvolvimento, mas acarreta em outras possibilidades e formas de se relacionar com o conhecimento formal, social e vida prática. Neste sentido, essa condição é o reflexo dos investimentos, vivências e estímulos ao longo de todo o desenvolvimento definindo de forma positiva e qualitativa as funções mais elaboradas do pensamento.

Esse público, por vezes, tem o seu processo de escolarização marcado, por discursos de descrença, pois acredita-se que não existe possibilidades de aprendizagens das habilidades tipicamente acadêmicas. Conforme os estudos Vigotskianos há um equívoco nessa concepção, pois para ele essa opinião é compreendida como um problema biológico. Assim, é necessário superar o “senso comum” e as práticas pedagógicas devem ser organizadas nas possibilidades reais de desenvolvimento.

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski está alicerçada no desenvolvimento do homem enquanto ser histórico e social, pois mesmo que tenha sua trajetória marcada e influenciada por questões de descrença, no entanto, pode agir e transformar a sua realidade.

Podemos afirmar, conforme Breitenbach (2018),

que os estudantes com deficiência intelectual estão hoje no espaço da universidade porque – historicamente, socialmente e culturalmente – aconteceram mudanças e o Estado, influenciado por organismos internacionais e segmentos sociais, implementou, ao longo das últimas décadas, políticas públicas educacionais para oportunizar esse acesso. (BREITENBACH, p. 34 ,2018).

Portanto, a possibilidade de escolarização e conclusão da Educação Básica, bem como a adoção de políticas de reservas de vagas para pessoas com deficiência destacam-se como ações que possibilitaram/favoreceram o ingresso de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Na UFSM, com relação específica ao caso do ingresso das pessoas

com deficiência intelectual na Educação Superior, constata-se um crescente de matrículas nos diferentes níveis - técnico e superior - os quais demandam ações de acompanhamento, a fim de favorecer às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante.

Essas ações são organizadas e promovidas por meio do Núcleo de Acessibilidade que é vinculado à Coordenadoria de Ações Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria. O Núcleo de Acessibilidade da UFSM foi criado em 2007, com a finalidade de orientar e facilitar encaminhamentos das demandas de acessibilidade dos alunos e servidores com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao longo desse período, muitas ações e serviços vem sendo proporcionados para garantir a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, retomamos novamente o Artigo nº 27 do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que prevê a oferta de diferentes recursos, como: adaptação de prova; tempo adicional nas atividades avaliativas; e quaisquer apoios com solicitação prévia do estudante. O Núcleo de Acessibilidade através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realiza o acompanhamento do estudante, realizando, em alguns casos, reuniões com a família, com a finalidade de compartilhar informações relevantes e também fornece orientações sobre os serviços e ações desenvolvidas para aprendizagem, participação e permanência do estudante. A partir disso, o profissional avalia o estudante e identifica/mapeia quais sugestões metodológicas/adaptações pedagógicas são necessárias para compor o processo de aprendizagem.

Estas sugestões são organizadas em um memorando e encaminhadas às coordenações dos Cursos, que são solicitados a enviá-las aos docentes dos estudantes com deficiência intelectual. Este documento poderá ser alterado, conforme as demandas apresentadas ou até mesmo superadas, além disso é revisto e reenviado a cada novo semestre, considerando o caráter processual da aprendizagem e do desenvolvimento humano, bem como a alteração de disciplinas e professores. Além disso, busca-se realizar reuniões periódicas com professores e Coordenações de Curso a fim de apresentar essas sugestões, esclarecer dúvidas e ouvir as experiências dos

docentes.

Com base no exposto e na experiência da UFSM, de modo geral tem-se sugerido, dentre outras, as seguintes adaptações pedagógicas:

- 1) Ampliação do tempo para realização das atividades avaliativas descritivas e práticas. Esse tempo pode variar de acordo com o estudante e com as características das disciplinas.
- 2) Nas avaliações teóricas/descritivas organizar questões diretas, com uma solicitação/pergunta de cada vez, fragmentar as questões, evitando questões muito extensas, por exemplo, uma questão que teria quatro linhas deve ser reduzida pela metade.
- 3) Utilizar recursos visuais na elaboração das avaliações.
- 4) Oportunizar trabalhos de pesquisa e em grupo, de modo a incentivar os estudantes a buscar novos conhecimentos e trocar experiências com os colegas. Orientar para que eles tenham de fato uma função/atividade dentro do grupo.
- 5) Ao final das atividades avaliativas descritivas, revisar as mesmas oralmente e individualmente, utilizando as respostas orais para atribuição da nota.
- 6) Ao elaborar as aulas utilizar, sempre que possível, materiais visuais extras, como imagens, vídeos e/ou outros recursos para favorecer a apreensão de conteúdos expostos verbalmente.
- 7) Incentivar a participação nas apresentações orais, a fim de estimular a contribuição e posicionamento nas discussões.
- 8) Observar desde o início do semestre o desempenho dos estudantes nas atividades do curso, considerando sempre que possível, não apenas aquilo que eles conseguem realizar sozinhos, mas também o que realizam com auxílio/mediação do professor ou colegas. Esta avaliação contínua e qualitativa poderá auxiliar na posterior aplicação da nota.
- 9) Sempre que possível, relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula com atividades práticas que fazem parte do exercício profissional do egresso do curso, tornando o conteúdo menos abstrato.

Essas possibilidades quando postas em práticas têm demonstrado efeitos positivos no desempenho acadêmico, sendo potencializadoras

não apenas da aprendizagem mas da autonomia e independência desses estudantes.

CONCLUSÃO

Neste artigo, em específico, contextualizamos algumas das nossas experiências com estudantes com deficiência intelectual, a partir das políticas públicas que orientam e normatizam a inclusão destes estudantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Superior. Essas experiências, foram analisadas à luz dos conceitos elaborados por Vigotski, os quais permitem compreender a necessidade de outros espaços, outras possibilidades, outros caminhos para atingir o conhecimento acadêmico e científico.

É de conhecimento que os processos inclusivos de estudante com deficiência intelectual, no que tange o ensino-aprendizagem, por vezes, se tem a crença e preocupação com as questões típicas - orgânicas, biológicas - dos sujeitos. Ou seja, enquanto profissionais do Núcleo, somos questionadas como esses estudantes irão desenvolver as aprendizagens acadêmicas necessárias e após a conclusão do Curso como será o seu desempenho profissional.

Acreditamos, por fim, que esse assunto não se esgota por aqui, mas enfatizamos que essa condição não é determinante, sendo que em algumas áreas não há necessidade de compensar, mediar e apoiar os déficits decorrentes, por vezes, do contexto social. Concordamos, que é de suma importância produzir conhecimento e compartilhá-lo.

REFERÊNCIAS

AAIDD, Association of Intellectual and Developmental Disability. **Intellectual disability:** definition, classification, and systems of supports/The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 11th Ed. 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** DSM - 5 / [American Psychiatric Association, tradução Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpatto

Cordioli... [et al]. POryp Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 – Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13_09_homolog.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/>>

rceboo4_09.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

_____. Decreto n. 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rcebo06-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 02/2013. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pcebo02-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 06 maio 2019.

BREITENBACH, F. V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior:** obstáculos e possibilidades. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria, 2018.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Os caminhos das classificações, diagnósticos e identificações. In.: **Processos de Identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS (Tese de Doutorado). 2012.

DAMBRÓS, A. R. T.; SIERRA, D. B.; NETO, D. G.; MORI, N. N. R. Atendimento Educacional Especializado à Pessoa Com Deficiência Intelectual: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, 2011.

LEV, Semionovitch Vigotski. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, nº 4 diciembre, 2011, p. 863-869, Universidade de São Paulo - Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução nº 011, de 03 de agosto de 2007. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Resolução nº 02, de 08 de fevereiro de 2018. Regulamenta as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução nº 011/07. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=242103>> Acesso em: 20 abr. 2019.

| 14 |

Acessibilidade dos surdos no ensino superior: realidade da UFSM

Mariléia Lúcia Stoltz

Mestranda em Psicologia – UFSM

Joelaini Martins dos Reis Brasil

Especialização em Libras – UFSM

Raquel Pereira Job

Especialização em Educação de Surdos – UFSM

Silvia Nara Fagundes Domingues

Especialização em Educação Inclusiva – UFSM

O acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior tem se modificado com o passar do tempo, principalmente pela interferência das políticas de inclusão educacional e a atual conjuntura sócio-cultural e econômica do nosso país. Hoje o espaço acadêmico é feito de diversidades, por pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior tem acontecido graças às Ações Afirmativas, que foram implantadas em algumas universidades brasileiras, com o objetivo de atender a todos.

Nesse contexto de diversidades estão inseridos os acadêmicos surdos, buscando uma formação profissional, e ao entrar neste espaço universitário, o acadêmico surdo se depara com uma nova realidade, distinta da qual estava familiarizado no ensino médio. Neste novo contexto, não conta com alguém da família por perto, tampouco com professores que falam em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No caso dos acadêmicos surdos, que acessam a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizado na região central do Rio Grande do Sul, muitos são oriundos da escola bilíngue da própria cidade e de outros estados brasileiros. Alguns destes estudantes têm o primeiro contato com a inclusão apenas na universidade, onde o espaço majoritário é de ouvintes, dessa forma, um dos primeiros obstáculos a serem enfrentados por esses estudantes surdos no contexto universitário é a barreira comunicacional, a adaptação para se comunicar com os professores e colegas ouvintes.

A UFSM, por ser uma instituição pioneira em Ações Afirmativas (Resolução nº 11/2007), por meio de resoluções internas que foram implantadas na instituição, que reserva 5% das vagas de ingresso para esse público antes mesmo da Lei Federal ser aprovada. A Lei de Cotas, nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, dispõe sobre o ingresso em Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio. As cotas são divididas em relação à renda, escolarização pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, não sendo obrigatória a destinação de vagas às pessoas com deficiência.

Observa-se, no contexto histórico da UFSM, que esta é uma instituição preocupada com a acessibilidade pois, foi pioneira ao criar o vestibular em libras para os surdos, garantido a presença de Tradutor Intérprete de Libras

no momento da prova em vídeo na língua de sinais , o que diminui a barreira comunicacional destes acadêmicos no processo seletivo. Essa iniciativa colaborou para aumentar o índice de procura de vestibulandos surdos pela instituição, por atender as necessidades básicas de inclusão.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, desde 1961, através da Lei de Diretrizes de Base (LDB), nº 4.024, a LDB nº 9.394/96, com o intuito de amparar e integrar o educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino, seguida pela Constituição Federal(1988), abordam sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais, nos mais diversos âmbitos nacionais.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, toma força sobre questões relacionadas à inclusão, abrangendo também os surdos, no Brasil foi criada e oficializada a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, Lei da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que passa a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão da Comunidade Surda Brasileira, e logo sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2004, no referido decreto, há uma previsão de planejamento linguístico, propondo a educação bilíngue aos surdos (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita), a formação de professores de Libras, de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e de professores de Língua Portuguesa como segunda língua.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 28 de maio de 1999, na Convenção de Guatemala, apontaram como foco de suas discussões a necessidade de atendimento especializado para a aprendizagem a todos os sujeitos.

Os movimentos sociais de inclusão, entre 1980 e 1990, propiciaram discussões voltadas para a inclusão, impulsionando a organização de lideranças surdas, que se mobilizaram e se manifestaram em favor da educação bilíngue de surdos no Brasil. Foi por meio desses movimentos que os surdos têm se apresentado de forma mais atuante na elaboração de

propostas para uma educação que respeite a diferença linguística, além disso, propuseram mudanças políticas que mobilizaram e pontuaram a diferença surda, reconhecendo a cultura, a própria língua de sinais, mostrando a importância da experiência visual, a participação de tradutores intérpretes de Libras (TILS) nos diversos ambientes da sociedade como forma de reduzir as barreiras comunicacionais, o uso de novas tecnologias, da criação de comunidades, associações e espaços educacionais para os surdos.

O movimento surdo no Brasil entende que a escolarização deve respeitar as condições linguísticas da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva e singular de ler e entender o mundo.

Torna-se necessário que a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa demande profissionais bilíngues que entendam e definam uma participação das duas línguas na escolarização do estudante surdo, legitimando o direito linguístico em LIBRAS, como um língua presente na grade curricular, integrando o processo de subjetivação da pessoa surda (MÜLLER, KARNOPP, 2016).

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens e os surdos ao ingressarem na universidade, se deparam com as primeiras barreiras que são evidenciadas no dia a dia do estudante, como a adaptação à vida acadêmica e às próprias obrigações, acompanhadas da comunicação interpessoal, da compreensão do novo espaço em que está inserido, sem a presença de um mediador da comunicação em determinados momentos e, isso contribui para que o estudante se isole e se frustrre (ALKHALIFA e AL-RAZGAN, 2018)

Quando se pensa em todo o processo que uma pessoa passa na sua formação, muito pouco se fala em propostas que discutem questões relevantes referentes a permanência e até mesmo da conclusão do curso de graduação dos acadêmicos surdos. Outra situação muito presente é a dependência da mediação do intérprete na comunicação entre aluno-professor, professor-aluno, aluno-colega, colega-aluno e assim por diante, nos espaços de formação profissional e no ambiente institucional de ensino superior.

A dissertação de Goularte (2014) esclarece que “no acesso [à

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde se dá a pesquisa], há todo um investimento na Libras para que o sujeito surdo seja capturado para ingressar na Universidade; após o ingresso, as estratégias mudam" (GOULARTE, 2014). Na pesquisa realizada, o foco era o acesso desses acadêmicos surdos ao ambiente educacional superior; pois, neste período, a preocupação institucional estava centrada na oferta de acesso ao surdo no ES. Com o crescente aumento do número de matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES), aumentaram também as demandas de ações, políticas de governo e políticas institucionais.

Em outro estudo feito sobre a vivência de estudantes surdos no ensino superior, Foster, Long e Snell (1999) ressaltam a importância da comunicação em sala de aula e que o envolvimento desses alunos com a aprendizagem é igual ao dos colegas ouvintes, percebe-se que eles se sentem menos integrados à vida universitária. O estudo revelou ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que possam favorecer os estudantes surdos, e que esse dado pode contribuir para o sucesso ou fracasso acadêmico.

A Figura 1. evidencia as informações de matrículas de acadêmicos surdos nos anos de 1982 à 2018 no espaço universitário da UFSM.

Figura 01. Matrículas de estudantes surdos/ Tradutor Intérprete de Libras

Ano	Estudantes									Tradutor Intérprete de Libras					
	Tecnólogo			Graduação			Pós-graduação			Contratado		Concursado		Bolsista	
	A*	I**	F***	A*	I**	F***	A*	I**	F***	A*	I**	A*	I**	A*	I**
1982				1											
1984				1											
1985							1								
1987							1								
2002				1											
2006							1								
2007								1							
2009										1	1	1			

2010				6								2			
2011				5			2					2	1		
2012				11	5										
2013	1			4	6				2	5	5	6	1		
2014				8	6	1						1	1	4	4
2015	1			7	3	1	1					2		8	8
2016	3	2		3	4	1		1					1	10	10
2017	3			2	3							3			
2018	1		1	3			1					2			
Total	9	3	1	52	27	6	5	1	3	6	6	18	4	22	22

* Ativo/Ingresso

** Inativo (Desistência, Abandono, Exoneração)

*** Formado

Fonte: Autora Mariléia L. Stoltz (Dados da Dissertação de Mestrado).

A figura 01, mostra uma tabela atualizada com os dados disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade e relatórios da CAEd, que estão disponíveis no site da instituição. Podemos constatar, um crescente acesso de estudantes surdos no período de 2010 até 2014, em que era ofertado o vestibular em libras pela UFSM, isso é, prova em vídeo na Língua Brasileira de Sinais, proporcionando com isso um número significativo de surdos ingressando nos mais variados cursos de graduação da Instituição. Percebe-se ainda na tabela, um número significativo de evasão e desistências destes acadêmicos entre os anos de 2012 a 2018. Outra informação importante, é a presença de tradutores e intérpretes de libras atuando na demanda dos ingressos na instituição, diminuindo a barreira comunicacional no espaço acadêmico.

Com os dados apresentados, foi necessário realizar medidas de acompanhamento, por meio do atendimento especializado e individualizado para esses acadêmicos. Ofertando atendimento especializado com educadora especial, psicopedagoga, psicólogos, além de orientações dirigida aos departamentos dos cursos, atendimento individualizado com orientação aos professores, com detalhes mais específicos relacionados às demandas

que o estudante surdo apresenta, com o intuito de melhorar o desempenho deste acadêmico.

Juntamente com esse atendimento especializado, foi criado por um grupo de Tradutoras Intérpretes de Libras, um Projeto com objetivo de acompanhar o desempenho acadêmico e dar orientações necessárias aos estudantes surdos em parceria com a equipe de Tradutores Intérpretes de Libras. Conseguimos proporcionar ações e estratégias para ajudá-los na melhoria do aprendizado e conseguir atingir os objetivos que é a aprovação e conclusão do curso dentro dos prazos legais de formação..

É importante ressaltar, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Decreto nº 3.298/99, regulamentado pela Lei nº 7.853/89, que fala sobre as adequações que garante a permanência no ensino deste público alvo.

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para o ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999).

O Programa Incluir (2013), que propõe orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), requerendo a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, informa sobre a disponibilidade de materiais de comunicação e materiais pedagógicos, mas não se refere ao profissional responsável, nem sobre a formação profissional deste para atender esse público.

Essa é uma ação que vem sendo desenvolvida pela UFSM, em proporcionar esse espaço de atendimento individualizados para os estudantes, que necessitam de um suporte para sanar as lacunas no seu aprendizado. Conforme consta no documento do Programa Incluir, este pode ser interpretado como eliminando as barreiras pedagógicas, mas não

apresenta nenhuma informação de como deve ser feito esse atendimento aos acadêmicos..

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Percebe-se de maneira geral que a lei indica tais serviços e apoio às pessoas com deficiência, mas não indicam o lugar e qual profissional para desenvolver este trabalho. É importante lembrar que no Ensino Superior, não existe profissional efetivo, para desempenhar esse trabalho de AEE, na UFSM esse atendimento acontece com as acadêmicas que estão na Pós Graduação mestrandas e doutorandas que recebem bolsa para desenvolver o trabalho com os acadêmicos surdos, juntamente com o acompanhamento dos Tradutores e Intérpretes de Libras para dar o suporte comunicacional, caso algum destes bolsistas sejam fluentes na libras poderá atender diretamente o estudante surdo.

Ainda sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), em relação à disponibilização de Tradutores e Intérpretes de Libras, percebe-se que há um avanço no ES, considerando que esses profissionais deverão ter Ensino Superior, com habilitação prioritária na Tradução e Interpretação em Libras. Teoricamente, esse fato assegura ao estudante surdo usuário da Libras um trabalho com qualidade.

A Lei ainda sugere a adoção de atendimento aos estudantes, criação de exames com campos específicos para que o candidato informe suas necessidades, provas acessíveis e outros recursos acessíveis, uso de Tecnologia Assistiva (TA), ampliação de tempo para provas, avaliações escritas na modalidade do português considerando a singularidade linguística da pessoa surda.

Essa Lei ainda contempla outras áreas ligadas à pessoa com deficiência, como reabilitação, trabalho, saúde, cultura, entre outras.

Entrando na ótica da formação inicial e continuada de professores, a Lei nº 13.146/2015 sugere ainda que sejam adotadas práticas pedagógicas inclusivas, bem como para o AEE, devendo o poder público assegurar e disponibilizar professores para o atendimento educacional especializado, Tradutores e Intérpretes de Libras, guia- intérpretes e de profissionais de apoio.

Antes de disponibilizar esses profissionais para realização destes serviços, é necessário refletir sobre sua formação e especificamente na UFSM e em outras IES inexiste o cargo do Educador Especial (este cargo existe nos Institutos Federais), e consequentemente, as necessidades de apoio educacional especializado (AEE) são atendidas por profissionais sem a formação específica.

Na educação superior a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

No contexto acadêmico a equipe multidisciplinar se faz necessário na atuação das ações de atendimento especializado, desde educadores especiais, pedagogos, psicólogos, visando o melhor atendimento do estudante surdo. As instituições de ensino superior precisam compreender os desafios enfrentados por estes estudantes, no que tange o processo de ensino e a aprendizagem devendo identificar as dificuldades que estes enfrentam no dia a dia no ambiente acadêmico. Portanto é importante entender a cultura surda, a identidade surda, e saber que as experiências cognitivas de aprendizagens são visuais, ter um novo olhar sobre a inclusão dos surdos no ensino superior.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi abordar brevemente sobre as políticas públicas e as Leis vigentes da educação inclusiva, analisar os documentos institucionais que apresentam dados informativos sobre a situação dos acadêmicos surdos na UFSM. Com esta análise, foi possível verificar que a universidade foi pioneira ao criar o vestibular em Libras para os surdos e se preocupa com a inclusão e acessibilidade dos mesmos, que ao ingressarem na universidade tem o desejo em obter um aprendizado acadêmico e o conhecimento científico, conquistar sua autonomia, o desenvolvimento profissional e realização pessoal.

A universidade proporciona a estes estudantes o Intérprete de Libras para acompanhá-los na sua formação acadêmica, desenvolve projetos e ações de acompanhamento via Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), com atendimento especializado AEE e uma equipe multiprofissional para dar o suporte necessário aos estudantes visando pela permanência e conclusão dos estudos.

REFERÊNCIAS

ALKHALIFA, S; AL-RAZGAN, M. **Enssat: wearable technology application for the deaf and hard of hearing.** Multimedia Tools and Applications, setembro, 2018, volume 77, Issue 17, pp 22007 - 22031 Link: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11042-018-5860-5>>. Acesso em: 11 abr. 2097.

BRASIL. **Lei nº 10.436**/ 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomposta.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Decreto nº 5.626**/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Lei nº 12.711**/ 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>

ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.146/2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. **Lei nº 4.024/1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. **Lei nº 9.394/ 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Resolução Nº 11/2007**. UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Convenção de Guatemala. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso: 18/04/2019.

Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. **Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

GOULARTE, R. B. **Acesso e permanência no ensino superior**: estratégias de governamento da conduta dos alunos surdos incluídos. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7106/GOULARTE%2c%20RAVELE%20BUENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B.; Educação Bilíngue: um olhar para escolas de surdos. **7º SBECE – 4º SIECE** – Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação. Jun/2017. Canoas/RS: ULBRA. Disponível em:<http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495334553_ARQUIVO_MULLER_KARNOPP_SBECE2017.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

15

A LEITURA NA ARTE DA EDUCAÇÃO

Elsbeth Léia Spode Becker

Professora Adjunta III – Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN

Taís Steffenello Ghisleni

Professora Adjunta II – Curso de Publicidade e Propaganda e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN

Pâmela Moreira de Mello

Acadêmica do Curso de Publicidade e Propaganda - UFN

Carlos Henrique da Costa Barreto

Acadêmico do Curso de Publicidade e Propaganda - UFN

A leitura estimula a imaginação e cria oportunidades de suscitar questionamentos e a busca por novos conhecimentos. Amplia a consciência humana, desenvolve a linguagem oral e escrita e amplia o conhecimento sobre o meio em que vivemos e a nossa condição humana. A leitura, portanto, é um processo de cognição associado à aquisição de conhecimento e, também, um método para a metacognição.

O processo de cognição é uma atividade da mente humana que se lança em uma sequência de eventos necessários para a formação de qualquer conteúdo do conhecimento, sendo desenvolvido por qualquer ser humano desde a primeira infância até a fase de envelhecimento. Todo processo cognitivo é imbuído de funções cognitivas, entre elas, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a aprendizagem. A leitura, no processo cognitivo, estimula de forma eficiente todas estas funções e alcança a metacognição.

A metacognição se refere àquilo que transcende a cognição, sendo tão importante quanto o que foi aprendido, a reflexão, por parte do leitor, sobre a própria aprendizagem. Segundo Mota (2017, p. 47), a metacognição “é a prática consciente do aprender a aprender, despertando a percepção do aprendiz acerca de como se aprende”.

Mota (2017) ainda comenta que, no século XX, as metodologias centradas nos processos cognitivos representaram o apogeu no ensino e na aprendizagem e alcançaram resultados eficientes para as demandas daquele século. No mundo contemporâneo, há necessidade de ir além e alcançar a reflexão diante da complexidade do mundo vivido. E, nesse sentido, a metacognição estabelece com o mundo contemporâneo pertinência diferenciada, mostrando-se indispensável para se pensar os dilemas humanos no mundo interativo e interconectado.

A leitura é o mais eficiente hábito para aprimorar a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos. A grande vantagem da metacognição, proporcionada pela leitura, é dar condições aos sujeitos leitores, que tem habilidades de raciocínios legítimos que levem a conclusões respeitáveis, ainda que diversas entre si. Segundo Mota (2017, p. 49), “a postura

metacognitiva, que transcende a solução simples, resultou em aumento de níveis de tolerância e da capacidade de entender o outro por se colocar na posição do outro”.

A linguagem proporcionada pela leitura é mediadora entre o leitor e o mundo em ebulação, as complexidades humanas e as diferenças sociais e culturais. A leitura oportuniza que a metacognição explore elementos que a cognição pode, eventualmente, desconsiderar. Sob este aspecto, percebe-se que a leitura é um importante aditivo das funções cognitivas que estimulam a metacognição e, portanto, o hábito e o exercício da leitura devem, cada vez mais, ser incentivados, tanto pela família, quanto pela escola.

O hábito de ler melhora o aprendizado dos estudantes, pois estimula o bom funcionamento da memória, aprimora a capacidade interpretativa, pois mantém o raciocínio ativo, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos. Quem lê muito conversa sobre qualquer coisa, consegue formar opiniões bem fundamentadas e interage com as diferenças e as multiculturalidades, essenciais para o mundo contemporâneo.

LEITURA E METACOGNIÇÃO

A leitura é a maneira mais eficiente e mais antiga de adquirir conhecimento. Na atual sociedade, fluída e instantânea, é necessário desconstruir a ideia de que ler é um hábito chato e monótono. Também é preciso afirmar, ao contrário do que muitas pessoas acreditam, que ler revistas, sites, gibis, entre outras leituras de entretenimento, é tão eficaz quanto ler um livro de literatura ou técnico. A diferença é que ler sobre algo técnico oferece conhecimento sobre um determinado assunto, enquanto ler sobre outras culturas e outras épocas, passadas ou futuristas, estimula o raciocínio e melhora o vocabulário e, em decorrência, resulta em uma expressão melhor tanto no campo da oralidade quanto no campo da escrita.

No mundo atual, volátil e instantâneo, o hábito da leitura constitui-se em uma importante tecnologia educacional e um excelente instrumento para preparar-se para a cidadania do mundo e saber interagir em diferentes

espaços e oportunidades.

A tecnologia educacional é a incorporação de tecnologias da informação e comunicação na educação para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos de educação formal e não formal. Entende-se por tecnologia o resultado da fusão entre ciência e técnica.

O termo tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. Significa, portanto, usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento social e educativo e mais acesso à informação. Este é, com certeza, um dos grandes desafios que estamos vivendo e faz parte da terceira grande revolução da humanidade, na qual estamos mergulhados. Segundo António Nóvoa (2013), a primeira grande revolução foi a escrita, que mudou toda a forma de pensar, de se relacionar; a segunda, o livro. O livro, cuja impressão, há 500 anos, democratizou e popularizou a escrita; a terceira, o digital. A atual fase está mudando valores a forma de pensar e já influenciou na forma como os sujeitos se relacionam. A instantaneidade da informação e a facilidade de armazenamento e difusão do digital oportunizam, também, o acesso a novas plataformas de leitura: o digital. E, nesse sentido, o livro permanece como um incremento da terceira revolução, no sentido de preparar o cidadão do mundo, crítico, tolerante e versátil.

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) tem como objetivo principal a ampliação do uso das tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem de todo o país. Segundo Ferreira e Valdemarin (2017), ainda há resistência por parte de alguns profissionais da educação, que temem ser substituídos pela tecnologia. Mas é preciso saber que tecnologia é apoio e não substituta da ação. Aliar tecnologia educacional a bons professores é a solução para o ensino, tanto da rede pública, quanto da rede particular. Somado a isso, pode-se inferir que o livro sempre foi um grande aliado da aprendizagem e nunca substituiu o professor, pelo contrário, trouxe ricos subsídios para a dinamização dos temas abordados e para a formação de sujeitos interativos e qualificados.

De acordo com Castells (1999, p. 21), “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base

material da sociedade em ritmo acelerado". Para perceber isto, basta olhar ao redor e deparar-se com o ritmo acelerado que Castells (ibid) descreve e que está presente em quase todos os lugares. As pessoas não desligam mais seus smartphones e wi-fi, parecem possuir certa necessidade de estarem conectadas ao mundo virtual a todo instante.

Com a tecnologia fazendo parte das famílias cada vez mais cedo e de forma mais abrangente, é preciso dar atenção especial às crianças e inserir o hábito da leitura na vida delas desde bem cedo. Sob este aspecto, a influência da família e da escola é primordial. A criança geralmente é um espelho dos pais, por isso é importante que o exemplo venha da família. A leitura, com os filhos, deve começar cedo, desde pequenos, e cabe à família mostrar como a leitura pode ser um hábito divertido. Os resultados virão adiante, com bons desempenhos escolares e adultos muito mais seguros e bem preparados.

Neste artigo, o objetivo é evidenciar a influência da família nos hábitos de leitura dos estudantes do 5º ano nas escolas públicas do Rio Grande do Sul – Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia está embasada na pesquisa bibliográfica sobre o tema, na perspectiva da pesquisa qualitativa que relaciona a cognição, a metacognição e a tecnologia educacional com o hábito da leitura. Para as análises faz-se uso de dados da Prova Brasil-2015, do Questionário do Aluno – 5º ANO – Ensino Fundamental, das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, em 497 municípios, para ilustrar, por meio de gráficos, a influência da família no hábito de leitura das crianças respondentes da Prova Brasil. O trabalho de campo, as entrevistas com os (as) diretores (as) e coordenadores (as) de escolas foi realizada via skipe e as entrevistas com uma amostra de alunos de 45 escolas foi realizada in loco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O hábito de leitura é essencial para melhorar o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, no contexto do mundo contemporâneo, ampliar

a metacognição dos jovens brasileiros, para estabelecer a indispensável criticidade consciente na sociedade do pensamento híbrido. Incentivar a leitura é fundamental para melhorar o desempenho educacional dos alunos, bem como desenvolver sua capacidade de raciocínio, análise e debate sobre os diversos assuntos. Incentivar a leitura nas escolas é uma boa alternativa, assim como incluir leitura no currículo escolar, estabelecendo metas a serem cumpridas pelos alunos, apoiados e incentivados pelas famílias.

No Questionário correspondente ao Aluno – 5º ANO – Ensino Fundamental, das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 497 municípios participaram da aplicação da prova, com 2.815 escolas participantes e 101.600 alunos respondentes. O Questionário do Aluno é composto por 57 questões de caráter socioeconômico e, nas questões de número 19 até 29, são investigados os contextos familiares, especialmente dos pais, e sua influência e incentivo nos hábitos de leitura das crianças.

O Questionário do Aluno (questão 19) indaga “Até que série a mãe ou mulher responsável por você, estudou?” No universo da pesquisa, dos alunos respondentes, em relação à mãe ou à mulher responsável, foi possível apurar a seguinte estatística: 4% não respondeu; 2% nunca estudou; 9% não completou a 4ª Série/5º Ano; 12% completou a 4ª Série/5º Ano; 9% completou a 8ª Série/9º Ano; 16% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade; 12% completou a Faculdade; 36% não sabem (figura 1).

Figura 1. Grau de Instrução Formal da Mãe ou Responsável



Fonte: Questionário do Aluno – 5º Ano/Prova Brasil – Rio Grande do Sul

Em relação ao pai ou ao homem responsável, foi possível apurar a seguinte estatística: 4% não respondeu; 1% nunca estudou; 9% não completou a 4^a Série/5º Ano; 10% completou a 4^a Série/5º Ano; 8% completou a 8^a Série/9º Ano; 11% completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade; 10% completou a Faculdade; 47% não sabem (figura 2).

Figura 2. Grau de Instrução Formal do pai ou responsável



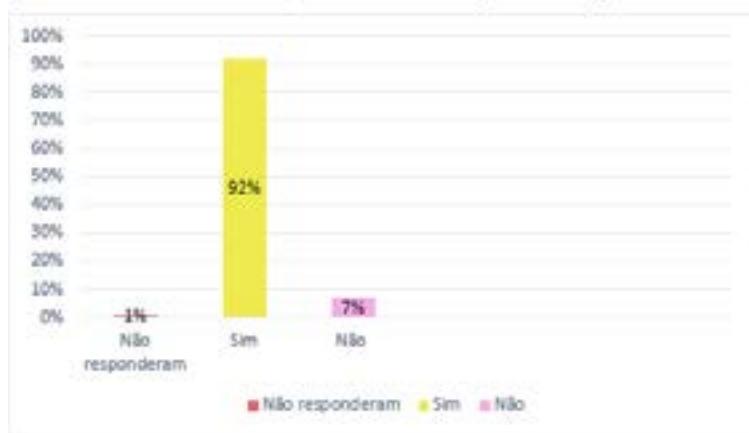
Fonte: Questionário do Aluno – 5º Ano/Prova Brasil – Rio Grande do Sul

A partir dos dados evidenciados pelo Questionário do Aluno, pôde-se verificar que grande parte dos respondentes desconhece a escolaridade dos pais, sendo que 36% respondeu que “não sei” à escolaridade da mãe ou da mulher responsável. Da mesma forma, desconhecem a escolaridade do pai ou homem responsável, uma vez que 47% respondeu “não sei”. Em entrevistas realizadas, por meio do skipe, com as diretoras e coordenadoras pedagógicas de escolas, uma em cada uma das 39 Coordenadoras Regionais de Educação (CREs) do Rio Grande do Sul, confirmou-se que os alunos desconhecem a escolaridade dos pais. As crianças não sabem até que Série/Ano os pais ou responsáveis estudaram na escola formal e, consequentemente, não conversam sobre a realidade das escolas e do ensino em décadas passadas e quais os conteúdos que eram estudados, como eram os professores e quais as principais práticas no dia a dia da escola, na prática do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, infere-se que uma sequência importante na história

individual e familiar é perdida do processo escolar vigente em cada época e, também, não se estabelece um vínculo de incentivo e de memória, que poderia, certamente, vir a fortalecer o incentivo à leitura entre todos os integrantes da família e criar um maior vínculo de prosperidade entre família e escola. Na pergunta do Questionário do Aluno que indaga “Você vê sua mãe ou mulher responsável por você, lendo” (figura 3) e “Você vê seu pai ou homem responsável por você, lendo” (figura 4), verifica-se que apenas 1% e 3%, respectivamente, não responderam.

Figura 3. Você vê sua mãe, ou mulher responsável, por você lendo?



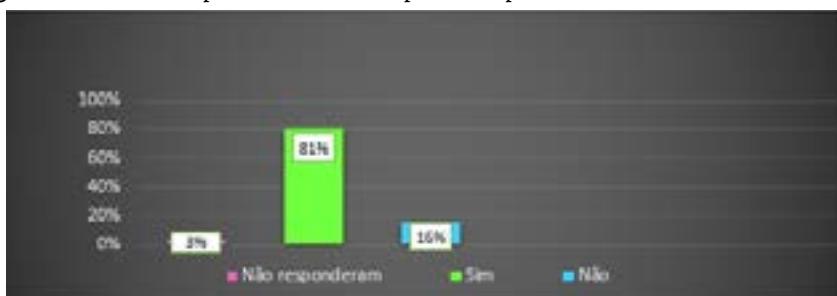
Fonte: Questionário do Aluno – 5º Ano/Prova Brasil – Rio Grande do Sul.

Observa-se que, as respostas dos alunos, indicam que 92% das mães ou responsáveis leem. Sob este aspecto, foram realizadas entrevistas in loco em 45 escolas, sendo 15 pertencentes aos municípios da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (sede em Santa Maria), 4 aos municípios da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (sede em Caxias do Sul) e 25 escolas na 1ª divisão da Coordenadoria regional de Educação (sede em Porto Alegre). Nestas entrevistas, os alunos respondentes, quando indagados sobre os tipos de leituras que as mães ou mulheres responsáveis fazem indicam revistas, sites e blogs, mas não sabem explicitar os temas ou as preferências de leitura. Não há, portanto, indicativo de leituras em livros ou jornais, seja

impresso ou digital. As crianças não percebem que as mães ou as mulheres responsáveis leem no cotidiano e que exercitam o hábito da leitura em casa, na família.

De forma semelhante, observou-se que os pais ou os homens responsáveis, segundo a percepção dos alunos respondentes, são vistos lendo, ou seja, 81% leem (figura 4). No entanto, a amostra dos entrevistados aponta para leituras em sites e blogs a partir do celular. Não há indicativo, nas entrevistas, que os pais ou homens responsáveis leem livros ou jornais.

Figura 4. Você vê seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

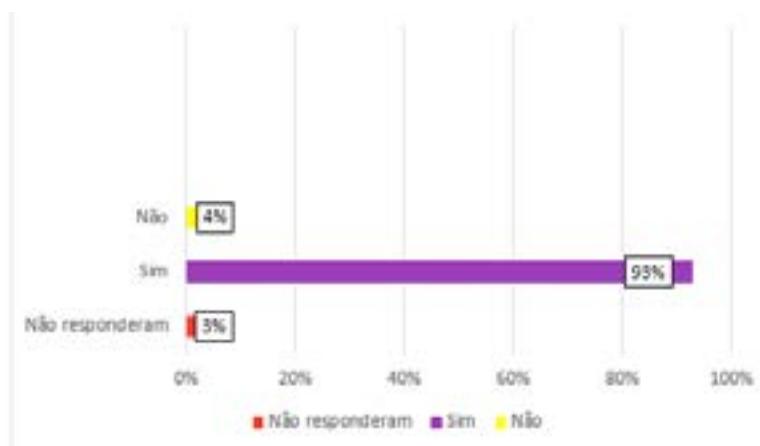


Fonte: Questionário do Aluno – 5º Ano/Prova Brasil – Rio Grande do Sul.

Talvez, se olhados isoladamente, estes dados não suscitem uma necessidade de reflexão. No entanto, quando se analisa a influência dos pais ou responsáveis na vida e na formação da criança, é importante refletir sobre o hábito (ou não) da leitura e de como a leitura é um importante processo de metacognição.

Percebeu-se, nos alunos entrevistados, a confirmação dos dados apurados no Questionário do Aluno, que indicou que 93% dos pais ou responsáveis incentivam a leitura (figura 5). No entanto, quando indagados sobre o tipo de leitura, não sabiam responder ou lembrar de um livro que tivessem lido (impresso ou digital).

Figura 5. Seus pais ou responsáveis, incentivam você a ler?



Fonte: Questionário do Aluno – 5º Ano/Prova Brasil – Rio Grande do Sul.

O ato de ler principia com a criança em suas primeiras visões do mundo. Lê-se o rosto da mãe, os objetos para o sustento, o ambiente de crescimento, os gestos dos outros, e dessa leitura primária surgem os primeiros sons que dão origem às palavras, já que a criança começa a falar imitando a fala do adulto (ECO, 1990). Entende-se, dessa forma, que a leitura participa do desenvolvimento do homem, pois permite ao sujeito conhecer e compreender a sociedade e seu momento histórico e social. Assim, a leitura não é passiva, ela envolve os conhecimentos do leitor, do contexto de produção, da mensagem do autor e do texto em si.

CONCLUSÃO

Constatou-se que os alunos respondentes afirmam que são incentivados à leitura pela família, mas não cultivam o hábito da leitura, pois não veem e não percebem que os pais ou responsáveis leem. As leituras que praticam são efêmeras e caracterizadas por pequenos textos em sites e blogs. Conclui-se que há necessidade de incentivar para a leitura em livros que potencializam o processo de metacognição, pois a leitura continua sendo uma importante tecnologia educacional,

A recomendação é dar atenção especial às crianças e inserir o hábito

da leitura na vida delas desde bem cedo. Portanto, a influência da família e da escola é primordial. A criança geralmente é um espelho dos pais, por isso é importante que o exemplo venha da família.

REFERÊNCIAS

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

ECO, Umberto. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LOPES, Eduarda Escila Ferreira; VALDEMARIN, Vera Teresia. Tecnologia digital com parte da cultura escolar contemporânea. **Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**. Ano XLVI, nº 216, jan/mar. 2017. Disponível em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/08/216.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MOTA, Ronaldo. **A arte da educação**. Rio de Janeiro: Obliq, 2017.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

| 16 |

Acessibilidade como um viés de permanência de acadêmicos com deficiência no ensino superior: estudo de caso de uma biblioteca universitária

Luciléia Bechmann Saldanha

Acadêmica do curso de graduação em Educação Especial - UFSM

Tiane Pumes da Costa

Acadêmica do curso de graduação em Educação Especial - Noturno - UFSM

Sabrina Fernandes de Castro

Professora do Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, UFSM

A acessibilidade e inclusão vêm ganhando espaço nos debates em todos os níveis educacionais nos últimos anos. No Ensino Superior, as discussões são ainda mais recentes, sendo acompanhados por políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015. Art. 27) que assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

Políticas como essas visam garantir e oportunizar ao sujeito com deficiência a possibilidade de ter acesso a uma formação superior e estar em sala de aula junto aos demais.

Garantido o ingresso no ensino superior, supõe-se que os acessos a locais de estudo e lazer educacional passaram a se adequar para receber o diverso público que essas políticas englobam, pensando na permanência desses sujeitos, imagina-se que todos os ambientes na universidade são acessíveis para os mesmos. Nesse contexto, um dos ambientes ofertados para educação, estudo e, até mesmo, lazer é a biblioteca.

Assim quando fomos instigadas a pensar em um tema de pesquisa, na disciplina de Investigações e Orientação na Educação Especial I, disciplina obrigatória do Curso de Educação Especial/Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria, surgiram problemas como: seria a biblioteca universitária um lugar acessível? Quais as barreiras encontradas pelos sujeitos que necessitam de acessibilidade? Qual o preparo dos servidores para atender esses sujeitos? Dando origem a essa pesquisa definiu-se como principal objetivo investigar a acessibilidade em uma Biblioteca de uma Universidade pública do interior

do Rio Grande do Sul.

Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) falam sobre a escassez de dados a respeito da efetivação na permanência dos sujeitos com deficiência no ensino superior e reiteram a importância de pesquisar para averiguar se as leis estão existindo na prática.

Pensando no que gera possibilidade de permanência de alunos nas instituições de ensino superior, são dispostos vários locais e serviços para que os alunos tenham acesso à informação, refeição e, em alguns casos, moradia. Todos os itens que buscam gerar a permanência de alunos no ensino superior visando garantir a formação. Dentro desses espaços, destacam-se as bibliotecas universitárias.

Sasazawa (2005) realizou uma pesquisa com intuito de verificar e avaliar o atendimento aos alunos com necessidades especiais e a existência de algum serviço de apoio a eles na Universidade Estadual de Maringá (UEM), a devolução dos livros na biblioteca foi apontada como sendo um dos principais pontos que dificultam o bom aproveitamento dos conteúdos acadêmicos.

A biblioteca universitária e sua relação com os alunos com deficiência visual foi o foco da pesquisa de PELA (2006), os resultados apontaram que os estudantes reconhecem a biblioteca como um espaço formativo. No âmbito das dificuldades, a mais frequente está relacionada ao acesso à literatura de apoio às disciplinas do curso.

É necessário que o aluno exista de fato, além do número de matrícula de quem entrou e está ocupando uma vaga reservada. Esse aluno deve existir quanto pessoa física, autônoma e independente na universidade. Do aluno autônomo espera-se que consiga locomover-se pelo campus sozinho de forma independente, frequente diferentes espaços acadêmicos sem constrangimentos, tenha acesso aos conteúdos de aulas, realize suas refeições em restaurantes universitários com seus colegas, vá à biblioteca e realize empréstimos dos livros que desejar, entre tantas outras coisas cotidianas vividas dentro do meio acadêmico.

Assim, esta pesquisa que ora se introduz buscou conhecer a realidade de pessoas que necessitam de acessibilidade e possíveis barreiras existentes

dentro de um dos espaços mais importantes na vida acadêmica universitária: a biblioteca. Buscou, também, conhecer sobre o preparo dos servidores da biblioteca para atender esse público.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para a coleta de dados, além de observação direta realizada no ambiente, foi elaborado dois roteiros de entrevista semiestruturados para que os participantes respondessem. Em tratando-se de uma atividade de uma disciplina de pesquisa, os roteiros de entrevistas foram elaborados, passaram pelo crivo de juízes, pela análise da professora da disciplina. Também, foram atentados para os cuidados éticos, como elaboração, apresentação e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde se reiterava a importância da participação voluntária e assegurava a preservação de identidade dos participantes.

Em se tratando de um roteiro semiestruturado, as perguntas principais deixaram em aberto espaço para novas perguntas que, previamente, não estavam no roteiro, soando assim algo mais “natural” e menos padronizado.

Ao total, foram quatro participantes: dois alunos com tipo de deficiência distinta que serão identificados como A1 e A2; e dois servidores da Biblioteca que serão identificados como S1 e S2. Durante as falas, será utilizado o “@” como forma de não distinguir o gênero dos participantes. Ressaltamos que os excertos das falas dos participantes foram feitos de forma literal, mesmo que em oposição ao entendimento teórico das autoras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscamos identificar o número de alunos com deficiência que frequentam o local, mas os servidores não souberam o número exato, relatando apenas que a presença de sujeitos com deficiência não é muito frequente, gerando a hipótese de que isso se deve, também, pela falta de acessibilidade. Essa suspeita foi confirmada com A1 que afirma ter

diminuído a frequência com que vai a Biblioteca pela questão dos espaços não serem acessíveis. Moreira (2004) evidencia que “a falta de acessibilidade, a impossibilidade de frequentar a biblioteca da universidade são barreiras à aprendizagem do aluno com comprometimentos motores e físicos” (p. 81).

Acessibilidade trata-se da viabilização de espaços e serviços, seja público ou privado, para que todos utilizem de forma segura e autônoma (BRASIL, 2010). Para A2 esse conceito é de:

[...] democratização desses espaços, que é algo que realmente provê à participação de todas as pessoas, tanto pessoas com deficiência, quanto pessoas sem nenhum tipo de deficiência.

Parreira et al. (2018) diz que “acessibilidade busca atender às dificuldades de pessoas com deficiência em interagirem com a sociedade” (p. 730). Essas dificuldades de interação com a sociedade não são resumidas exclusivamente na questão de locomoção. É importante destacar que, não se trata apenas do espaço físico, seja ele público ou privado, mas também de viabilizar o acesso à comunicação, informação, entre outros.

Mazzoni et al. (2000, p. 22) apontam que:

Dentro da estrutura de uma biblioteca universitária, a acessibilidade envolve tantos aspectos urbanísticos (estacionamento e caminhos de acesso), como aspectos arquitetônicos (iluminação, ventilação, espaço para circulação entre ambientes, banheiros, rampas adequadas) e aspectos de informação e comunicação (sinalização, sistemas de consulta e empréstimos, tecnologia de apoio para usuários portadores de deficiências, sistemas para acesso remoto).

Nesse sentido, A1 ressalta que:

Quando as pessoas falam em acessibilidade a gente fala só em arquitetônico, aí lembra de rampa, rampa, rampa, rampa nas escolas, rampa nos “lugar”. Mas não né? É isso também, óbvio. Mas tem toda uma questão metodológica, atitudinal, comunicacional... Enfim, todas essas formas. Então, eu entendo como acessibilidade tu tentar tornar o mais possível tentando chegar no 100% acessível pra qualquer pessoa e isso se fala numa pessoa obesa, numa criança, numa pessoa com cadeira de roda, num deficiente visual, enfim.

Lembrando que acessibilidade permite que todos tenham convivência de forma natural, ou seja, a ideia é assegurar que todos possam utilizar com igual segurança e autonomia espaços construídos e objetos. O conceito de acessibilidade não refere-se somente a deficiência física, mas também a por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida como idosos, obesos, crianças, gestantes. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação e pedagógica.

Isso fica evidente na fala dos dois acadêmicos que remetem a um acesso que seja possível ser feito por qualquer pessoa, sejam com deficiência ou não. A1 dá destaque para o senso comum, que relaciona acessibilidade diretamente ao arquitetônico. Algo que é possível perceber na fala dos servidores, S1 acredita que “acessibilidade é quando tu é tratad@ de maneira igual, quando que tu vai num determinado local e foi pensado na acessibilidade, então tu vai entrar pela porta ta frente” enquanto S2 diz que “quando digo que existe acessibilidade, qualquer pessoa vai fazer uso desse ambiente”.

Na questão arquitetônica, o que mais aborrece A1 é depender de terceiros até mesmo em coisas qual é possível realizar de forma independente:

[...] uma coisa que eu consigo é abrir e fechar uma porta [...] Então esse tipo de ajuda me incomoda porque te tira a autonomia, a independência e as pessoas elas querem fazer de boa vontade [...] elas dizem “mas eu quero ajudar” só que, tipo, às vezes já tem tanta coisa que eu já não consigo fazer que, aquilo que eu consigo fazer, eu gosto de fazer, sabe?! [risos] Então, é que pra ti fazer não é um incomodo [...] mas aí eu faço o que da vida, sabe?! Fico só recebendo ajuda das pessoas.

A1 ressalta, ainda, que nessas situações, há sempre uma mobilização de pessoas para fazerem tarefas que, se o ambiente tivesse acessibilidade o suficiente, os próprios sujeitos autônomos realizariam sozinhos, sem precisar parar servidores e/ou setores. Esses empecilhos, além de causar desconforto, acabam tirando a autonomia e a liberdade do sujeito.

Quando questionados a respeito de se a biblioteca é um lugar acessível, os estudantes concordaram em ser pouco acessível. Os estudantes apontam a inexistência de piso tátil tanto pelo lado de fora, onde indicaria

o caminho e a entrada, quanto pelo lado de dentro para guiar pessoas com deficiência visual nos corredores.

Os servidores ratificam as afirmações dos acadêmicos e não consideram a biblioteca um ambiente acessível. S2 justifica com:

Eu acredito que não até pelo fato de ter três andares e a gente só ter acesso a ele através de escadas.

Deixando novamente evidenciado que os sujeitos com mobilidade reduzida, deficiência física e, até mesmo, visual não têm acesso a determinados espaços do local. Não de forma independente.

Os participantes da pesquisa de Castro (2011) também apontam as bibliotecas como espaços que precisam investir em melhoria das condições de acessibilidade.

Mesmo com relatos evidenciando essa necessidade de depender de terceiros, os acadêmicos relatam a boa vontade dos servidores em atender de forma adequada. Já os servidores, quando questionados se sentem-se aptos a atenderem pessoas com deficiência, relatam dificuldades:

Não, eu não me sinto não! Porque eu não sou capacitad@, eu não fiz curso, eu não fiz nada, o que eu faço, eu faço o que eu posso, entendeu?! Mas é assim, na vivencia mesmo, eu não fui treinad@, preparad@ para isso. [...] Eu me desespero quando vem um surdo [...] Eu recorro aos colegas que tem um pouco de experiência, por convivência com deficientes surdos, colegas que fizeram curso de Libras, então entende um pouquinho de linguagem de sinais, um pouquinho né porque fizeram aquele curso meio relâmpago, fizeram mais para conhecimento mesmo, querer ter o conhecimento básico, não foi uma coisa exigida pela Biblioteca, por exemplo. (S1)

Enquanto S2 relata:

Eu tenho uma certa dificuldade. Eu acho que, assim, a gente não tem um treinamento para isso, sabe?! Eu acho a questão de Libras, assim, é difícil de se comunicar, mas a gente faz o possível [...]

Assim, podemos concluir que a maior dificuldade apontada por S1 e S2 é a questão de Libras para viabilizar a comunicação com os acadêmicos

surdos.

Os servidores reatam não haver treinamento para lidar com o público com deficiência, quanto a isso, A1 acredita que:

Parece, então vamos fazer uma formação para os diferentes, sabe?! Quando na verdade, é uma questão de educação [...], bom senso, aí tem que começar lá na escola... [...] Uma formação mais atitudinal, de como não é... Não é nem tratar as pessoas, mas entender a pessoa, respeitar o espaço dela quanto pessoa.

Com a fala de A1 pode-se inferir que encontrar um meio de conscientização, de sensibilização da comunidade acadêmica de como atender/lidar/conviver com alunos com deficiência seria o mais cabível, principalmente pela questão de como tratar os alunos.

Paula (2009) propõe uma disciplina que ajude na formação do bibliotecário para o atendimento da pessoa com deficiência nas bibliotecas universitárias. A autora aponta que as barreiras encontradas envolvem o acesso físico ao ambiente universitário e à biblioteca, situações essas passíveis de soluções se houver vontade política, organização do espaço e condições apropriadas à clientela heterogênea que deseja e necessita estudar. A autora coloca que a inclusão já é uma preocupação em algumas IES e que em dois cursos de graduação em biblioteconomia há disciplinas relacionadas à inclusão.

A1 ainda complementa que é na forma de tratarem que el@ vê o despreparo:

É mais no diminutivo, falando com criança, tipo: "eu não posso machucar el@, então eu falo bonitinho. Pobrezinh@, el@ já sofre tanto" e esse tipo de coisa.

A1 relata, também, sobre ser comum essa forma mais infantilizada, como se estivesse falando com criança, quando vão dirigir-se a el@.

Utilizando do viés de analisar a acessibilidade como um dos meios de permanência do acadêmico com deficiência no Ensino Superior, A2 relata:

[...] Esses lugares, por não serem acessíveis, acabam implicando direto

na permanência do aluno dentro da Universidade, porque a gente tem várias barreiras dentro da Universidade que os deficientes têm que ir quebrando dia pós dia, isso desmotiva e acaba não garantindo a permanência do estudante. [...] A gente não tem infraestrutura para um cadeirante, para um deficiente auditivo, um deficiente visual, um deficiente intelectual [...] tem a cota, a gente coloca o estudante dentro da graduação [...] só que vai chegar lá na frente e vai ver quantos se formaram, pouquíssimos concluíram, porque dentro da graduação, da sua vivência aqui, não tiveram políticas públicas e políticas de assistência estudantil efetivas que garantissem a permanência do indivíduo [...].

O relato de A2 evidencia o quanto essas barreiras acabam interferindo na permanência do acadêmico, afinal, como relatado, são diversas que são enfrentadas dia após dia, gerando desmotivação. Destaca-se também a importância de haver políticas públicas, como as políticas de assistência estudantil, pois é com elas que se têm subsídio para lutar pela democratização dos espaços inclusivos e acessíveis.

CONCLUSÃO

Durante as entrevistas realizadas foi perceptível na fala dos sujeitos sem deficiência a relação direta entre acessibilidade e os aspectos arquitetônicos, ou seja, a tendência em limitar a acessibilidade apenas aos aspectos físicos.

Mesmo quando questionados a respeito do que poderia ser modificado buscando tornar o local mais acessível evidencia-se que as maiores barreiras são físicas: a questão do elevador, onde todos os entrevistados acreditam que seria um avanço na questão arquitetônica, pois assim todos os sujeitos poderiam circular por todos andares. O piso tátil, a rampa e o corrimão foram citados pelos alunos participantes, não somente dentro da Biblioteca como também no caminho para chegar até ela.

Os dois itens citados como sugestão, que fogem da questão arquitetônica, foram citados pelos acadêmicos: a letra ampliada e/ou Braille para a localização de livros e a questão atitudinal de tratamento a esses sujeitos, como já citado anteriormente, trata-se de utilizar o bom senso

de ver esses sujeitos além das suas deficiências, como quaisquer outros acadêmicos.

Ainda quanto ao preparo dos servidores para trabalharem com sujeitos com deficiência, mais especificamente com surdos, evidencia-se a falta de conhecimento em Libras para, minimamente, facilitar o atendimento.

Desse modo, foi possível perceber que, mesmo com políticas de inclusão e ingresso no Ensino Superior, os espaços internos das universidades podem não estar aptos para receber as pessoas com deficiência, bem como os servidores não se sentem preparados para atendê-los. Como relatado por A2, que evidenciou que o estudante ingressa na universidade pela cota, mas que a cada barreira, que seria solucionada se houve acessibilidade, acaba desmotivando a continuar.

Uma das finalidades da pesquisa que originou o presente artigo foi de entender a escassez de circulação de sujeitos com deficiência pelos campi universitários, visto que, legalmente é lhes concedido esse acesso. Como já dito por Dantas (2018, p. 535) “a chegada nessa etapa de ensino significa que precisou superar diversas barreiras sociais e apresentou capacidade não só de estar ali, mas de, futuramente, atuar no mercado de trabalho”.

Sendo assim, entende-se que mais do que uma superação de barreiras ao sujeito com deficiência, é uma perspectiva de haver um futuro profissional para o mesmo, contradizendo o senso comum da sociedade. Reafirma-se assim a importância de prosseguir com pesquisas que acompanhem o desenvolvimento de formar efetivas das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior para pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 525-538, ago. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2018.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. **Revista ACB**, [S.l.], v. 5, n. 5, p. 120-130, ago. 2005. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/352>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PARREIRA, Douglas Silva et al. Acessibilidade de pessoas com deficiência física a escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v.11, n.3, p.729-742, set./dez. 2018. Disponível

em: <<http://srvo2.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/792/440>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PAULA, Sonia Nascimento de. Acessibilidade à Informação em Bibliotecas Universitárias e a Formação do Bibliotecário. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas. 2009.

PELA, Mary Arlete Payão. A Biblioteca Universitária, Espaços Formativos e Inclusão: a Perspectiva de Graduandos com Deficiência Visual. 2006. 93f. (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SASAZAWA, Fabiana Harumi. Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá: Algumas Reflexões. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

17

Aceitação e uso de tecnologias por estudantes do ensino superior

Mario Vásquez Astudillo

Doutor em Educação, Universidade Tecnológica de Chile INACAP

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Maria

Danilo Ribas Barbiero

Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho é resultante das atividades de estudo, questionamentos e discussões do grupo de pesquisa GPKOSMOS, coordenado pela Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga (UFSM/CE). O objetivo é analisar uma parte dos resultados do questionário Estudantes e Tecnologias da Informação no Ensino Superior, aplicado durante 2018, na UFSM.

O rápido surgimento de inovações tecnológicas no último meio século (particularmente tecnologias digitais) teve um enorme impacto sobre as possibilidades de aprendizagem presencial e on-line, aproximando os dois ambientes. As tecnologias de comunicação nos permitem ter interações em tempo real com quase os mesmos níveis de fidelidade que no ambiente face a face. Como é observado por Graham (2005, p.78):

Embora seja impossível ver tudo o que o futuro nos reserva, podemos visualizar com confiança a tendência de que a combinação de sistemas de aprendizagem aumentará. Eles serão até tão onipresentes que, finalmente, talvez paremos de usar as palavras: aprendizado combinado, misturado, misturado ou misturado. Mas, independentemente do que você decidir chamar de b-learning no futuro, está claro que o fenômeno de integrar ambientes virtuais à sala de aula está aqui para ficar.

Precisamente, uma dessas inovações tecnológicas faz parte de um conjunto de tecnologias organizadas em plataformas denominadas *Learning Management System* (LMS). O Moodle, um acrônimo para *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* é um software livre para suportar o aprendizado virtual e um dos LMS virtuais mais usados. Conforme o site oficial do Moodle, há 108.767 plataformas atualmente ativas registradas de 228 países no site de AVA Moodle. O Brasil conta com 5.054 plataformas Moodle cadastradas (MOODLE, 2019).

Um LMS possibilita a configuração de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que consiste de um conjunto de recursos tecnológicos que integram o ensino em sala de aula, oferecendo ferramentas aos professores.

Conforme Duart e Gil (2008), este conjunto de recursos tecnológicos resultam na facilitação ao acesso em altos níveis de informação; expansão

de oportunidades de aprendizagem; crescimento da comunicação entre os alunos; novas interações entre o conhecimento e as estratégias para avaliar.

Um AVA pode servir para a gestão e distribuição de materiais educativos em formato digital, integração de conteúdo relevante, a participação igual de todos os membros de uma seção do curso, a implementação do apoio especial estratégias metodológicas, tecnologia e monitoramento e avaliação do progresso do aluno. Do ponto de vista didático, um AVA oferece o suporte tecnológico mais adequado para professores e alunos realizarem atividades que possibilitem um real progresso na dinâmica de ensino-aprendizagem (SILVA, 2012).

O uso de um AVA parte da premissa de que a aprendizagem é um processo de construção social, onde a relação entre professores e alunos ocorre por meio de dinâmicas que podem ser favorecidas com a incorporação de tecnologia. Neste sentido, as formas e a qualidade das interações no AVA é base para os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Alvarez e Guasch (2006) “a interação entre professor e alunos, entre alunos, entre alunos e conteúdo, e o apoio prestado pelo professor neste processo, são fundamentais para a apropriação de conteúdos”.

A experiência de ensino no ambiente virtual é relativamente recente e que aumenta a cada ano, com resultados positivos, permitindo às modalidades mistas ou híbridas, de acordo com González-Videgaray (2007), uma entrada “suave” no mundo da aprendizagem on-line. Sendo assim, evita-se a percepção de que este método pode ser de qualidade inferior do que a educação em sala de aula, oferecendo aos alunos os benefícios de ter um grupo e atenção pessoal, e como apontado por Martin-Garcia (2014), não significa o abandono do método convencional e suas vantagens.

Enquanto metodologia da pesquisa, com o questionário, coletamos informações sobre as dimensões relacionadas ao uso e propriedade de dispositivos tecnológicos, uso de tecnologia e experiência acadêmica, experiência em ambientes de aprendizagem presencial e tecnologia avaliação on-line em preparação acadêmica e de utilidade e facilidade percebida a partir do AVA Moodle da UFSM.

Os dados foram coletados por meio do aplicativo Google Forms,

que faz parte do pacote *Google Drive*. A amostra contém 100 estudantes dos seguintes cursos: Arquivologia (21), Pedagogia Noturno (18), Programa Especial de Graduação do Centro de Educação (34), e Programa de Pós-Graduação em Educação (29).

Referindo-se à validade de conteúdo do questionário, é feito com base no questionário, traduzido do Inglês, do estudo anual ECAR *Study of Undergraduate Students and Technology* (EDUCAUSE, 2016), que em 2018 participou uma ampla amostra de instituições dos Estados Unidos de América (EUA) e nove países, e de mais de 64.000 alunos; e o questionário *Technological Acceptance Model* (TAM), (DAVIS, 1989), sendo o mais amplamente utilizado e apoiado por numerosas pesquisas, e que essencialmente indica que pelo menos haveria três variáveis que influenciam a adoção individual de uma nova tecnologia: utilidade percebida, facilidade de uso percebida e intenção de uso. Com esses dois questionários, formou-se o questionário final, que foi submetido à validação por especialistas, que fizeram recomendações e sugestões que foram incorporadas ao referido instrumento.

Posteriormente, para avaliar a confiabilidade do instrumento de medição da pesquisa, foi realizado o levantamento de 100 alunos dos cursos de graduação já citados, para o qual utilizamos o coeficiente alfa de Cronbach para medir a consistência interna, estimando a confiabilidade. Para isso, requer uma única administração do instrumento de medição e produz valores que oscilam entre 0 e 1, onde um coeficiente de 0 significa confiabilidade nula e 1 representa um máximo de confiabilidade. Quanto mais próximo o coeficiente se aproxima de zero, maior o erro na medição (SAMPieri, 2010). No caso do nosso questionário, o Alpha de Cronbach obteve um valor de 0,909, segundo os critérios de George e Mallery (2003) e Sampieri (2010), é considerado é excelente.

Na fase inicial da pesquisa, considera-se a análise exploratória dos dados, principalmente com base no uso de softwares de análise estatística (Excel e SPSS), referentes a dois pontos principais. A primeira tarefa é a análise descritiva dos dados por cada variável; em referência ao nível de medição de cada variável, por exemplo: nominal, ordinal ou intervalos. Essa análise será realizada por meio de frequências, medidas de tendência

central, como média, moda e mediana, além de estimadores de variabilidade ou dispersão, como desvio padrão e variância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado faz referência ao uso e propriedade de dispositivos tecnológicos, a qual é dominada por notebooks e telefones celulares. Quase todos os alunos (98%) possuem celulares e 86% no caso de notebooks, chegando a 91% com os que pretendem comprar um no ano seguinte. Por outro lado, o leitor de livros digitais, um número reduzido de alunos possui (12%) e um número alto não pretende comprá-lo no ano seguinte (68%). Essa disponibilidade de dispositivos tecnológicos representa a mesma tendência dos resultados de estudos internacionais (GALANEK, 2018; ARANCIBIA, 2019).

A maioria dos dispositivos tecnológicos é utilizada para fins acadêmicos, com maior uso do notebook e celular. O baixo uso de tablets e computadores de mesa coincide com a tendência descendente internacional (GALANEK et al, 2018, ARANCIBIA, 2019).

Na dimensão da tecnologia com relação a experiência acadêmica, descobrimos que todos os estudantes que participaram do estudo dão importância ao uso de tecnologias como disponíveis para aprender, estudar e concluir um trabalho acadêmico (93% diz que é muito importante e 7% moderadamente importante). A tecnologia faz sentir mais conectados aos alunos com o que acontece na UFSM a um 76% e sentir mais conectado com outros alunos e um 60% sentir-se mais ligado aos seus professores.

Os dispositivos tecnológicos específicos mais valorados nesta experiência para o sucesso acadêmico, o celular e o notebook são os que têm a maior valorização, porém, como para uso na sala de aulas, apenas 47% dos estudantes acredita que pode melhorar sua aprendizagem e apenas um 16% aponta que seu uso nas salas de aulas é incentivado ou requerido pelos professores, um dos mais utilizados. Por sua vez, o notebook foi incentivado ou exigido por 38% (Tabela 1). No estudo ECAR quase metade dos alunos concordou que os professores os incentivavam a usar seus próprios notebooks

para melhorar a aprendizagem em sala de aula, mas apenas um quarto disse que eles eram incentivados a usar seus smartphones (GALANEK et al, 2018). Para Arancibia (2019) o uso de tecnologias pelos estudantes limita-se a tarefas de treinamento, como participação em atividades relacionadas à aula ou acesso a recursos digitais.

Tabela 01 – Importância dos dispositivos tecnológicos no sucesso acadêmico

<u>Dispositivos tecnológicos</u>	<u>Valoração</u>		Total
	Importante	Não é importante	
<u>Notebook</u>	88%	12%	100%
<u>Tablet</u>	16%	84%	100%
<u>Celular</u>	90%	10%	100%
<u>Leitor de livros digitais</u>	28%	72%	100%
<u>Computador ou PC</u>	58%	32%	100%

Fonte: Autores

Conforme Pittinsky (2003), a primeira dimensão que as universidades abordaram para integrar a tecnologia nos processos de aprendizagem é a habilitação de equipamentos e acesso, através do investimento econômico (computadores, servidores, redes sem fio e contratos de rede de Internet).

Neste contexto, globalmente, a experiência relacionada com a tecnologia tem sido descrita pelos alunos como muito boa (61%) neutra ou ruim (39%). Analisando detalhadamente algumas variáveis que moldam essa percepção de experiência, geram desafios de gestão política, administrativa, financeira e pedagógica, conforme o caso, para que todos os alunos da universidade tenham uma experiência positiva no uso de TICs.

Como já vimos nos resultados anteriores, a maioria dos usuários fornece o equipamento de TICs, com o qual o foco e o papel da universidade é garantir um acesso adequado a recursos disponíveis on-line (plataformas institucionais, textos e livros digitais, espaços de trabalho colaborativos, aplicativos para comunicação e específicos em diferentes disciplinas, etc.) através dos próprios dispositivos dos alunos.

Quando perguntamos aos alunos sobre sua experiência com redes sem fio ou Wi-Fi, nas salas de aula e espaços públicos, temos um promédio

de 30,1%, como muito boa e ruim 52,8%. Quanto à confiabilidade do acesso da Wi-Fi, nas salas de aula apresenta indicador com a avaliação mais negativa (56%), que representa uma dificuldade estrutural para professores e alunos utilizarem tecnologias para apoiar atividades em sala de aula (Tabela 2).

Tabela 02 – Acesso ao Wi-Fi na universidade

	Muito boa	Neutra	Ruim	Total
Confiabilidade do acesso ao Wi-Fi nas bibliotecas	37%	26%	37%	100%
Confiabilidade do acesso ao Wi-Fi nas salas de aula	30%	14%	56%	100%
Confiabilidade do acesso ao Wi-Fi espáciais públicos	30%	18%	52%	100%
Confiabilidade do acesso ao Wi-Fi em espaços ao ar livre	28%	19%	53%	100%
Facilidade de login na rede Wi-Fi fornecida pela instituição	38%	12%	50%	100%
Desempenho da rede: alta velocidade, sem interrupções	18%	13%	69%	100%
Promédio	30,1%	17%	52,8%	

Fonte: Autores

Esta percepção como usuários pelos estudantes está longe de ser a avaliação ótima feita pelos alunos no estudo ECAR (GALANEK et al, 2018). Nas questões abertas de nosso estudo, a predominância é a solicitação da necessidade de melhorar a conexão das redes sem fio ou Wi-Fi, especialmente em sala de aula. O potencial representado pelo Moodle como AVA é limitado na perspectiva de melhorar os processos de ensino-aprendizagem e melhorar os resultados acadêmicos (por exemplo, assegurar a obtenção de competências, aprendizado, otimização de recursos, aumento nas taxas de aprovação, diminuição da evasão).

Concordamos com Galanek et al. (2018) que estamos usando principalmente as funções mais básicas do AVA Moodle. Talvez o AVA Moodle realmente não precise de uma revisão, mas de uma maneira inovadora que se afaste do usuário para se conectar e compartilhar o conteúdo convenientemente. Precisamos reconhecer o que pode (e não pode) fazer e incorporar suas melhores características em novos modelos de aprendizado

digital.

Em relação ao uso das tecnologias na experiência acadêmica nos dois últimos semestres, segundo a percepção dos alunos apenas alguns professores utilizaram a tecnologia de forma eficiente para apoiar seu sucesso acadêmico (53,5%) e fornecem treinamento para usar tecnologias pertinentes na disciplina. Os resultados são positivos, pois há um grupo muito pequeno de alunos (7,5%) que aponta que nenhum professor utiliza a tecnologia no contexto das variáveis apresentadas na Tabela 3.

Os estudos anuais aplicados pela organização Educause descobriram que os estudantes aumentariam sua eficácia em empregar tecnologias para aprender se os professores fossem mais qualificados e os usassem com mais frequência nos cursos (DAHLSTROM et al, 2015).

Tabela 03 – Professores e tecnologia na experiência acadêmica dos alunos

	Maioria	Alguns	Nehum	Total
Apoio no sucesso acadêmico	52%	47%	1%	100%
Forneceram treinamento no uso das tecnologias	22%	56%	22%	100%
Possuem as habilidades tecnológicas adequadas	38%	59%	3%	100%
Usaram as tecnologias adequadas	43%	52%	5%	100%
Promédio	37,7%	53,5%	7,5%	

Fonte: Autores

A variável em que a maioria dos professores não atua eficientemente segundo os alunos, é sobre sim forneceram treinamento para o uso das tecnologias na disciplina, reflete que o professor deve fornecer treinamento, o que se fundamenta na falta de preparação dos alunos. Ao entrar na UFSM, 54% dos alunos não se sentem preparados para usar a tecnologia necessária para as disciplinas.

Os alunos nas formas de comunicação preferem que seus professores usem mais o e-mail (64%), a comunicação cara a cara (59%), o AVA Moodle (60%). Os alunos preferem as modalidades formais vinculadas ao âmbito acadêmico, só 19,5% dos alunos querem que seus professores utilizem mensagens de textos e redes sociais. Sobre a vida social, 43% deles preferem mantê-la separada da vida acadêmica na comunicação com os professores.

Quando os alunos respondem sobre a importância dos recursos e ferramentas para alcançar o sucesso acadêmico, o AVA Moodle é considerado por um (95%) assim como os livros e textos digitais (89%) e o site da UFSM (88%) (Tabela 4). Entre os distintos recursos ou ferramentas que os alunos querem que seus professores usem mais, destacam-se o AVA Moodle (67%) e os livros ou textos digitais (63%).

Tabela 04 – Importância de recursos/ferramentas para o sucesso acadêmico

	Importante	Não é importante	Total
<u>Site on-line da biblioteca da UFSM</u>	69%	31%	100%
<u>Moodle</u>	95%	5%	100%
Ferramentas da Web para bibliografia (EndNote, Mendeley, CiteULike, OttoBib, etc.)	64%	36%	100%
<u>Site da UFSM</u>	88%	12%	100%
<u>Livros e textos digitais</u>	89%	11%	100%
Conteúdo dos assuntos disponíveis fora da UFSM (<i>Open Course, Khan Academy, iTunes U, YouTube, etc.</i>)	73%	27%	100%
<u>Simulações ou jogos educativos</u>	58%	42%	100%

Fonte: Autores

Esse contexto tecnológico permite a integração pedagógica de atividades ou aprendizado misto ou estratégias híbridas. Quando os alunos são consultados sobre qual tipo de ambiente de aprendizagem eles preferem, 61% indicam o b-learning ou híbrido, e 65% indicam que nesse ambiente de aprendizagem eles tendem a aprender mais. Coincide com os resultados apresentados por Galanek et al (2018) em que a maioria dos alunos prefere alguma forma de ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo Galanek et al (2018), quando controlam uma série de fatores, o preditor mais significativo para a preferência do ambiente de aprendizagem foi a experiência nos últimos dois semestres no ensino superior. As preferências dos alunos são polarizadas: aqueles que nunca tiveram uma experiência completamente online são significativamente mais propensos a preferir cursos presenciais e vice-versa. No entanto, os alunos que tomaram pelo menos alguns de seus cursos on-line são

significativamente mais propensos a preferir ambientes b-learning ou híbridas e menos propensos a preferir cursos puramente cara a cara (face-a-face). Ao perguntar aos alunos da UFSM, se no ano passado fizeram alguma disciplina totalmente on-line, 87% respondem não, e 13% respondem sim, seja na UFSM ou em uma instituição diferente.

Além da oferta virtual das disciplinas da UFSM, a possibilidade de fazer Cursos On-line Abertos e Massivos, Massive Open Online Courses (MOOC), no último ano, 87% não fez ou não sabe que é um. Aqui está uma oportunidade importante para gerar experiências on-line integradas em disciplinas presenciais envolvendo o uso de MOOCs.

A valoração global dos alunos sobre o AVA Moodle da UFSM é positiva, 74,1% encontram que é fácil de usar, porém a valorização da utilidade diminui para 56%. A disponibilidade de tecnologias e ampla importância que os estudantes lhe outorgam para seu sucesso acadêmico, representa uma oportunidade para os professores para avançar, na perspectiva da inovação de seus usos com finalidade pedagógica, especialmente na sala de aula.

CONCLUSÃO

Os resultados do estudo apresentado, em termos gerais, estão correlacionados na tendência internacional quanto ao uso de tecnologias em disciplinas presenciais no ensino superior. As tecnologias oferecem oportunidades para alcançar os diversos desafios institucionais, que no contexto deste estudo podemos salientar a oferta de uma educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica. Desafios surgem para a universidade no campo diretivo e no acadêmico. Os diretivos devem gerenciar o aumento do alcance das redes Wi-Fi, especialmente na sala de aula.

A qualidade do acesso às redes Wi-Fi da UFSM constitui uma barreira ao uso pedagógico das tecnologias disponíveis pela própria universidade e dos dispositivos tecnológicos de propriedade dos estudantes.

No campo do ensino, são apresentadas oportunidades de recursos para integrar as diversas tecnologias da informação e comunicação de forma

mais ampla e sistemática para facilitar o trabalho docente e melhorar os resultados acadêmicos dos alunos. Os resultados deste estudo mostram, por um lado, a avaliação positiva feita das tecnologias, mas também querem que os professores usem mais essas tecnologias e oferta de formação aos alunos nas tecnologias relevantes para a disciplina.

O AVA Moodle é avaliado positivamente pela maioria dos estudantes, no entanto, os desafios são para avançar na sua utilização como ambiente virtual de aprendizagem vinculado às atividades presenciais, o que demanda orientações e formação pedagógica dos professores.

A plataforma Moodle e os dispositivos tecnológicos têm alta aceitação pelos estudantes para seu sucesso acadêmico, o que representa um potencial que não está sendo aproveitado em sala de aula pelos professores, o que demanda orientações e formação pedagógica dos professores.

As projeções do estudo é aplicar o questionário na comunidade da UFSM durante os meses de abril e maio de cada ano, sendo parte de um estudo longitudinal, a uma amostra estatisticamente representativa de professores e estudantes, considerando um erro de 2% e um índice de confiabilidade de 95%. Algumas das percepções do estudo do acesso à tecnologias e usabilidade do Moodle podem ser contrastadas com as bases de dados fornecidas pelas distintas unidades da instituição.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Ibis; GUASCH, Teresa. Diseño de estrategias interactivas para la construcción de conocimiento profesional en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, n. 14, 2006.

ARANCIBIA, María Luisa; CABERO, Julio; VALDIVIA, Ismael. Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno. *Apertura*, v. 11, n. 1, 104-119, 2019.

DAHLSTROM, E.; WALKER, J. D.; DZIUBAN, C. **ECARS study of undergraduate students and information technology, 2013**. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2015.

DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user

Mario Vásquez Astudillo; Adriana Moreira da Rocha Veiga; Danilo Ribas Barbiero

acceptance of information technology. **MIS Quarterly**, p. 319-340, 1989.

DUART, Josep María; GIL, Marc. **La universidad en la sociedad red: usos de Internet en educación superior**. Grupo Planeta, 2008.

EDUCAUSE. **Student Study, 2017**, Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2016.

GALANEK, Joseph D., GIERDOWSKI, Dana C.; BROOKS, D. Christopher. **ECAR study of undergraduate students and information technology, 2018**, Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2018.

GEORGE, Darren. MALLERY, Paul. **SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 11.0 update**. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GONZÁLEZ-VIDEGARAY, Maricarmen. Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. **RELIEVE**, v13, Nº1, p. 83-103, 2007.

GRAHAM, Charles. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Em BONK, Curtis, **Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs** (p. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

MARTÍN-GARCÍA, Antonio; GARCIA DEL DUJO, Ángel; MUÑOZ-RODRÍGUEZ, José. Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. **Educación XXI**, v. 17, n. 2, 2014.

MOODLE. **Moodle.net. Courses and content**. Disponível em: <<https://moodle.net/sites/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

PITTINSKY, Matthew. **La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior en EUA**, Ediciones Aljibe, Málaga, España, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SILVA, Juan. **Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)**. Barcelona, UOC, 2012.

| 18 |

Atividades de integração e formação pessoal e profissional dos estudantes nas disciplinas de introdução aos cursos do CCR/UFSM

Venice Teresinha Grings

Doutora em Educação, Pedagoga na Unidade de Apoio Pedagógico CCR/UFSM

Janer Cristina Machado

Mestra em Letras, Técnica em Assuntos Educacionais na Unidade de Apoio Pedagógica CCR/
UFSM

Claudia Angelita Antunes Silveira

Mestra em Física, Técnica em Assuntos Educacionais na Unidade de Apoio Pedagógico CCR/
UFSM

Atualmente, a Universidade recebe estudantes com idades cada vez mais precoces, a maioria estando nas faixas etárias da adolescência e da jovem adultez. Esses jovens muitas vezes não possuem a maturidade suficiente para a escolha acertada da sua futura profissão. Muitos têm problemas com a adaptação à sua nova vida por se afastarem do seu grupo de referência - família, escola básica - alguns até mudando de cidade ou estado e se distanciando bastante de tudo que conheciam e vivenciavam até o momento. Outros ainda precisam conciliar trabalho e estudo, pois as premências econômicas impedem que se dediquem exclusivamente ao curso superior.

Todas essas situações podem interferir no cuidado com a vida pessoal e conciliação da mesma com as rotinas de estudo e/ou eventualmente de trabalho. Verifica-se ainda, em boa parte do alunado, um déficit de habilidades básicas, as quais não foram convenientemente trabalhadas no ensino fundamental e médio, e que nem sempre a universidade se dispõe a reconhecer e a surpreender. Como agravante, percebe-se ainda em muitas instituições e cursos uma ênfase à técnica e aos conteúdos puramente profissionalizantes, em detrimento da formação humana e do desenvolvimento de atitudes e habilidades que formem tanto a pessoa como o profissional, construindo valores e comportamentos que estimulem a qualidade de vida e de relacionamentos interpessoais no ambiente universitário e futuro contexto profissional do estudante. Tais fatores, aliados ainda a uma eventual não-identificação com o curso e à falta de perspectivas profissionais, podem conduzir ao abandono da graduação ou a um protelamento de sua conclusão, com o acadêmico acumulando trancamentos, reprovações por nota ou frequência e consequente repetência de disciplinas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados em matéria no site do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) atestam, com relação às taxas de conclusão de curso superior nas universidades públicas federais para o início da década de 2010:

No caso específico das universidades federais, aliás, apenas 22% dos alunos que se matricularam no primeiro ano, em 2010, conseguiram formar-se em 2014 – uma taxa considerada muito baixa pelos especialistas. Os demais alunos nem abandonaram os estudos nem concluíram o curso cinco anos após terem sido aprovados no vestibular. Na prática, isso significa que, por motivos que vão do despreparo para acompanhar as aulas à falta de identificação com o curso e desinformação na opção por uma carreira profissional, os alunos das universidades públicas estão levando mais tempo para se formar do que as autoridades educacionais esperavam (COMUNICAÇÃO CRUB, 2018).

Evidencia-se ainda, nos últimos anos, atrelado à problemática da permanência no ensino superior, mas também vinculado à história pessoal de cada estudante e à faixa etária à qual pertence, um recrudescimento nos casos de adoecimento físico e mental e consequente afastamento ou queda de rendimento nos cursos. Não são poucos os casos de stress, depressão, transtornos de ansiedade, pânico e mesmo tentativas de suicídio entre os estudantes de diversas universidades brasileiras (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2018).

Logicamente que as dificuldades de ambientação na vida universitária, de planejamento das rotinas acadêmicas e de identificação com o curso escolhido interferem na condição socioemocional do estudante, contribuindo para o abandono principalmente nos meses seguintes ao ingresso, ou conduzindo ao adoecimento ao longo do curso. Por sua vez, o uso de metodologias de ensino inadequadas e dificuldades de relacionamento com professores e turma acarretam baixo desempenho acadêmico, respondendo em longo prazo pela descontinuidade do curso ou pelo retardamento em sua conclusão.

Diante desse contexto, algumas instituições de ensino superior têm promovido ações destinadas a minimizar essas situações e favorecer a integração do aluno e melhor aproveitamento de seus estudos. Em um âmbito pedagógico, investem-se em cursos de nivelamento, grupos de estudos, reforço acadêmico e recuperação/reformulação de diretrizes curriculares. Já em um viés socioemocional, surgem programas de boas-vindas e

acolhimento dos calouros, tutoria/mentoria afetiva por docentes, palestras, oficinas e atividades de coaching. Como elemento comum aos diversos tipos de iniciativas, destaca-se a necessidade de que o aluno se comprometa com a instituição e com seu próprio sonho e objetivos de vida para que permaneça e conclua satisfatoriamente seu curso.

Na Universidade Federal de Santa Maria, essa problemática tem preocupado diversas instâncias e fomentado ações de apoio aos estudantes, mas ainda não contempla suficientemente a superação das causas psicossociais de forma preventiva. Especificamente para o Centro de Ciências Rurais, os níveis de reprovações em algumas disciplinas, sobretudo as do núcleo básico dos cursos, aliada ao aumento de casos de adoecimento psíquico de estudantes, vêm merecendo uma atenção maior tanto por parte de docentes como de técnicos em educação.

Nessa perspectiva, a Unidade de Apoio Pedagógico, tendo a responsabilidade de auxiliar na programação, desenvolvimento e avaliação didático-pedagógica dos cursos do CCR, insere-se como instância de acolhimento e apoio ao estudante, assumindo seu papel de auxiliar na prevenção e minimização das problemáticas de adaptação ao curso e à universidade. Para isso, promove, entre outras atividades, encontros de reflexão sobre as percepções dos estudantes quando de seu ingresso e ambientação na graduação, propondo a construção, a partir dessas reflexões, de um projeto de formação pessoal e profissional que responda pelo compromisso do aluno com a gestão de sua história de vida. Esses encontros acontecem no início de cada semestre, nas turmas das disciplinas de Introdução aos cursos, contando com a disponibilidade e colaboração dos professores que ministram essas disciplinas. A metodologia utilizada nesses encontros é predominantemente participativa, abrindo-se à escuta do aluno, que é o protagonista da atividade tanto quanto se espera que seja o protagonista de sua própria formação.

QUEM É O ALUNADO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As duas primeiras décadas do século XXI tem evidenciado um

público diferenciado no Ensino Superior brasileiro do que foi habitual nos anos 1980 e 1990. O ingresso de adolescentes na faixa dos 16 aos 18 anos aumentou, assim como a prevalência de uma camada de jovens adultos (19 a 25 anos) que assumiu um status de amadurecimento tardio: muitos permanecem morando com os pais até bem mais dos 20 anos de idade, dependendo economicamente, quando não emocionalmente da família. Esses adolescentes e jovens adultos, inseridos em um mundo de tecnologia efervescente, calcado na liquidez de relacionamentos e no individualismo, muitas vezes têm sua primeira experiência de autonomia quando do ingresso no ensino superior. A entrada na universidade representa, nesse sentido, um ritual de passagem que nem sempre é dos mais tranquilos, pois demanda o afastamento de uma realidade familiar mais confortável e segura, de par com o vislumbre de um contexto acadêmico e de um mundo do trabalho que se revelam por vezes agressivos e extremamente exigentes.

Nogueira secunda o pensamento do psicanalista alemão Erik Erikson, que aborda o fenômeno da adolescência prolongada como algo típico das sociedades modernas, permitindo-se ao jovem um período de moratória psicosocial, no qual se inscreve a procura por um lugar na sociedade. É nessa fase que se consolidam os principais traços da personalidade de cada um, incluindo a gestão das emoções e a relação com o grupo e com o ambiente. O fechamento desse período supõe a definição identitária do indivíduo, compreendendo as experiências do passado como uma ponte para a construção do próprio futuro (NOGUEIRA, 2017).

Esse prolongamento da adolescência, permeando a primeira adultez, caracteriza o jovem adulto como alguém que já alcançou a condição legal de maioridade, mas ainda não se assumiu como um adulto de fato - um sujeito com uma carreira construída e um novo núcleo familiar constituído. Jeffrey Arnett, professor-pesquisador em psicologia na Clark University (Massachusetts, EUA), denomina essa época de transição de emergência da idade adulta (NOGUEIRA, 2017).

A inclusão definitiva na Idade Adulta propriamente dita demandará do jovem ações como o estabelecimento de relações íntimas com um grupo maior que o familiar, a definição de uma carreira a ser seguida, os primeiros

passos na direção da independência financeira e - fator considerado básico para muitos - a saída da casa dos pais. Evidentemente, tais ações não ocorrem no mesmo ritmo para todo mundo, sendo a dinamicidade e fluidez características desse momento de ser e estar no mundo. Em suma, a emergência da adultez e princípios da Idade Adulta Jovem compreendem:

Um período de exploração de opções, tanto no domínio afectivo como ocupacional, vivido longe do “controlo” das normas sociais relativas à vida adulta. Este período de transição, conforme vimos, implica sentimentos de insegurança e auto-centração que se manifestam em cenários de oportunidades e de desafios face ao futuro (ANDRADE, 2010, p.265).

A inquietação e expectativas diante do “novo mundo” que se descontina ganham peso ainda maior em uma sociedade que cobra resultados de eficiência e uma permanente imagem de sucesso e felicidade, promovendo as interações tecnológicas tanto quanto parece dificultar o estabelecimento de uma intimidade verdadeira, um face a face com os seus pares e a partilha de experiências. O adulto emergente vive em um contexto social de modernidade líquida (BAUMANN, 2001), no qual as relações pessoais se fragilizam, se liquefazem. O desejo de intimidade, de continuidade existe, mas a temporariedade dos contextos relacionais impera. Tudo precisa ser rápido, tudo flui, tudo muda a cada instante.

Tanto quanto o universo relacional, o mundo do trabalho também se transforma a cada dia, gerando insegurança e dificuldade de se apreenderem as suas diversas demandas. Toda essa fluidez gera angústia, a qual, por sua vez, pode resultar em um sentimento de impotência, na incapacidade de agir, na recusa em assumir responsabilidades e, em última instância, no adoecimento individual e/ou no ódio por tudo e por todos (BAUMANN, 2001). Esses problemas se agudizam ao encontrarem-se uma idade de transição com um locus de transição, qual seja o espaço acadêmico e as múltiplas indagações vivenciais que o mesmo comporta.

O espaço acadêmico como locus de transição

O ambiente acadêmico conforma por si só um espaço novo e desafiador para o jovem no momento de seu ingresso. Trata-se de um período de muitas e intensas mudanças na rotina do estudante, as quais se revelam mais críticas durante os primeiros anos de faculdade. Tais transformações envolvem desafios como o estabelecimento de novas relações, a integração ao ambiente acadêmico, as cobranças de desempenho por parte da família e do próprio curso, a administração de questões financeiras e responsabilidades em geral. O cotidiano acadêmico requer um sujeito autônomo, responsável e assertivo, capaz de tomar decisões e resolver problemas por si mesmo (NOGUEIRA, 2017).

Para Cunha e Carrilho (2005), a maior parte dos jovens que ingressam na universidade tem expectativas positivas em relação à sua futura experiência acadêmica. No entanto, na medida em que surgem divergências entre essas expectativas e a realidade que a universidade oferece, podem se anunciar dificuldades na adaptação, na satisfação e no desempenho do aluno, que deixa de ser exitoso para se tornar problemático.

Por outro lado, a entrada na universidade e o despertar da autonomia que lhe vem atrelado oportunizam ao jovem a vivência de diversas situações que podem lhe ser novidade, como a expansão das relações interpessoais e a ritualização do ser adulto. O contato com a diversidade e as novas oportunidades de aprendizagem tendem a ser benéficos, porém, existe uma fronteira tênue entre as experiências positivas e as que acarretam problemas à saúde e à qualidade de vida, como a desmedida frequência a festas, bares, consumo de drogas lícitas ou ilícitas, comportamentos sexuais de risco, entre outras. Hábitos alimentares e ritmos de sono também podem ser alterados, o que pode prejudicar o organismo em bem curto prazo.

Enfim, o estudante se encontra diante de desafios de natureza desenvolvimental, acadêmica e emocional, perante os quais pode se desencantar ou recuar, refugiando-se em condutas pouco saudáveis, comprometendo seu rendimento e, em última instância, adoecendo e mesmo abandonando o curso.

O ideal é que o aluno encontre apoio para enfrentar suas dificuldades na própria instituição, em seu curso e na sua turma. Nesse sentido, é fundamental que as universidades promovam a ambientação de seus calouros, oportunizando a discussão e a troca de experiências, conduzindo à percepção de que outros estão passando pela mesma situação e, principalmente, que o estudante precisa ter um projeto de vida. Nesse projeto, sinalizam-se metas para a formação pessoal e profissional do jovem, identificando-se os pontos fortes e fracos, com quem ele pode contar, quais as concessões que terá que fazer e quais as vantagens que advirão de cumprir as metas a que se propõe. É importante ainda que esse projeto seja aberto, passível de transformações e de complementações, em suma, que se revele dinâmico e vivo como o próprio jovem.

A atividade da UAP/CCR nas disciplinas de introdução aos cursos

O projeto de formação dos estudantes, no qual se insere a atividade nas disciplinas de Introdução aos cursos do CCR, acontece desde o final da década de 1990, passando, ao longo do tempo, por diversas transformações relacionadas às demandas dos currículos, de professores e da diversificação das características do alunado ingressante no centro. Nessas primeiras duas décadas do século XXI, aos já tradicionais bacharelados na área das rurais - agronomia, medicina veterinária, zootecnia e engenharia florestal - juntaram-se dois cursos tecnológicos - tecnologia em alimentos e tecnologia em agronegócio - os quais agregaram diferentes perspectivas de formação e expectativas de inserção no mundo do trabalho às já associadas aos alunos da unidade universitária. Os cursos tecnológicos, por serem mais curtos e com um viés profissionalizante mais direto, demandam, em alguns aspectos, um trabalho diferenciado por parte de professores e instâncias pedagógicas.

Ao mesmo tempo, alguns dos cursos tradicionais do centro estão passando por reformulações curriculares, as quais nem sempre contemplam com suficiente ênfase uma formação mais humanística, preocupando-se mais com os conteúdos técnicos e realinhamento de cargas horárias de disciplinas. Nesse sentido, as atividades do projeto de formação da UAP

sofreram alterações em seu desenvolvimento, relacionadas à disponibilidade de horários junto a professores e ao interesse dos mesmos e do curso como um todo em manter a realização desse trabalho junto ao seu alunado. De modo geral, as coordenações manifestam cada vez mais interesse em realizar atividades formativas com seus estudantes, porém, é algo que, em última instância, ainda depende do acordo e agenda de disciplinas e de professores.

No tocante ao alunado do centro, os últimos dez anos vem registrando mudanças significativas de público relacionadas à faixa etária, gênero e situação socioeconômica e cultural. Se até os anos 1990 a maioria dos estudantes do centro tinha de 20 anos para cima, vinha de famílias campesinas e era do sexo masculino, os últimos dez anos registraram um aumento no ingresso de jovens entre 16 e 18 anos, além de uma prevalência do sexo feminino e crescimento de procura dos cursos por parte de moradores de zonas urbanas. Esse fenômeno parece, em um primeiro momento, inusitado para cursos tidos como tradicionalmente pesados, vinculados à zona rural e voltados para um público masculino. Atualmente, cursos como Medicina Veterinária contam com uma maioria de mulheres entre seus ingressantes, boa parte delas bastante jovem e vindas de famílias de cultura urbana, diferentemente da predominância de oriundos de famílias do meio rural, como acontecia anteriormente. Também se observa maior diversidade de comportamentos entre os estudantes dos cursos do centro: a tradicional vinculação à cultura gauchesca permanece, mas já se nota uma presença expressiva de praticantes de culturas alternativas, principalmente entre jovens vindos de outras partes do país e mesmo de fora do Brasil.

Todas essas especificidades são acompanhadas pela UAP em seus momentos de interação com os estudantes, sobretudo durante as atividades nas disciplinas de Introdução aos cursos, quando a unidade se apresenta oficialmente aos estudantes e promove reflexões e discussões a partir da escuta ativa dos mesmos.

Os encontros nas disciplinas de Introdução aos cursos duram de 2 a 3 horas/aula, conforme a carga horária da disciplina e a disponibilidade de cada professor. Em alguns cursos acontecem até dois encontros, mas isso também depende da agenda programada para a disciplina no semestre em

questão. A metodologia utilizada é participativa, incentivando-se os relatos de experiência e partilha de ideias entre os estudantes. Habitualmente, organizam-se grupos de debate que, ao final de pequenas rodadas de discussão, externam suas conclusões ao grande grupo da turma, disposto em formação circular, a qual favorece as percepções de igualdade e rotinas de apresentação dos alunos. As proposições que fomentam o debate entre os estudantes ligam-se a questões como: o que caracteriza a presença do estudante na família, na escola, no mundo; que lugar ele deseja ocupar na universidade e na sociedade; quais as competências que ele já possui/precisa desenvolver; qual o poder que ele possui e como pode exercê-lo; quais as dificuldades que irá encontrar; quais os limites que deverá respeitar; se ainda tem dúvidas em relação à sua escolha de curso, entre outras. A pergunta-chave que resume todos os questionamentos e abre espaço para a exposição de outras interrogações e descobertas é o que significa ser estudante em uma universidade pública.

De modo geral, as respostas dos estudantes remetem à percepção da responsabilidade, autonomia, compromisso com a sociedade, valorização da diversidade e da solidariedade entre colegas que devem permear a experiência na universidade. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de dedicação às rotinas de estudo e de reconhecimento das diversas oportunidades que a universidade oferece, tais como o envolvimento com grupos de pesquisa e atividades de extensão, a participação em cursos extracurriculares de interesses diversos, entre outros. Conforme o semestre, acrescentam-se discussões sobre interesses e premências da turma em questão ou mesmo da universidade e sociedade naquele momento. Nos quatro últimos semestres, por exemplo, debateu-se sobre saúde mental na universidade e os desafios de uma universidade pública no atual contexto sociopolítico. Também podem ser apresentados vídeos sobre assuntos relacionados às discussões ou convidarem-se pessoas que contribuam de alguma forma para o trabalho realizado.

Ao encerrar-se a atividade é entregue um questionário para que o aluno construa, a partir das respostas às suas perguntas e das reflexões realizadas durante o encontro, o seu projeto de formação pessoal e

profissional. O documento pode, eventualmente, ser entregue ao professor da disciplina e repassado à UAP, mas seu principal objetivo é incentivar o estudante a dedicar um momento para (re) pensar sua escolha pelo curso, o compromisso que a mesma envolve e os passos necessários para que possa obter sucesso em sua experiência acadêmica.

A cada semestre, a UAP realiza a atividade em 5 cursos do centro; a participação junto ao curso de Engenharia Florestal, porém, inviabilizou-se a partir do ano de 2018, devido a mudanças na carga horária e agenda da disciplina de Introdução ao curso. No entanto, a unidade envia, através de e-mail aos estudantes do referido curso, o mesmo material que disponibiliza para os outros estudantes do centro, aproveitando a ocasião para apresentar seu trabalho e colocar-se à disposição do alunado daquela graduação. Considerando-se os cursos atendidos durante a atividade, envolvem-se a cada semestre aproximadamente 230 alunos e cinco professores, além das três técnicas em educação da unidade e acadêmicos bolsistas que auxiliam a conduzir os encontros.

Os resultados configuram-se como positivos através da participação expressiva dos alunos durante a atividade. A maioria revela interesse pelas discussões e destaca a importância de se ter um espaço para reflexão, partilha de vivências e exposição de dúvidas e mesmo angústias pertinentes ao momento que vivem, algo nem sempre possível durante as aulas das outras disciplinas, quando a preocupação conteudística e técnica parece predominar.

CONCLUSÃO

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM 2016-2026, ao abordar o Projeto Pedagógico da Instituição, enfatiza a necessidade de fomentar no acadêmico a noção de responsabilidade pública, por que:

Esse sujeito deve conhecer a realidade e as possibilidades de inserção e atuação social, o que é condição para assumir um compromisso transformador das situações que hoje retiram a humanidade dos sujeitos, que desmantelam o meio ambiente,

que não respeitam a diversidade e que não se pontuam pela ética (UFSM, 2016, p.136).

A UAP/CCR entende que esse processo de assunção da responsabilidade pública e conscientização humanística somente se viabiliza através da percepção do ser estudante como um ser integral - pessoa, futuro profissional e cidadão -, capaz de assumir um compromisso consigo mesmo e com o mundo, mantendo sua qualidade de vida e sentimentos de realização durante a construção de sua história. Nesse sentido, seria oportuno que esses encontros fossem retomados em outros momentos da trajetória acadêmicas das turmas - ao final de dois anos e no penúltimo semestre, por exemplo - para que as reflexões e questionamentos dos alunos fossem atualizados conforme os novos contextos vivenciados.

Em um âmbito institucional, o anseio da Unidade de Apoio Pedagógico é que trabalhos como o que realiza possam se tornar rotina entre outras instâncias na universidade, não apenas as pedagógicas. A ideia de iniciativas como essa é a de uma qualificação permanente enquanto proposta de escuta do alunado, e de reforço ao protagonismo do estudante diante da sua história de vida e do papel fundamental que a experiência acadêmica representa na tessitura da mesma.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica** (2010), 2 (XXVIII): 255-267.

BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Opinião: a evasão no ensino superior. 20.jan.2018. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/a-evasao-no-ensino-superior/> Acesso em: 18 abr.2019.

CUNHA, S.M.; CARRILHO, D.M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico: adaptação e rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, V. 9 N. 2 215-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf> Acesso em: 20 abr.2019.

NOGUEIRA, M.J. **Saúde mental em estudantes do ensino superior:** fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. Tese de Doutorado apresentada à Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. Universidade de Lisboa, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026.** Santa Maria: UFSM, 2016.

XAVIER, A., NUNES, A. I. B. L., & SANTOS, M. S. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na universidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, 8(2), 427-451. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482008000200008 Acesso em: 18 abr.2019.

| 19 |

Arte e técnica: uma experiência mediada pelo cinema com alunos da Rede Pública Municipal de Santa Maria - RS

Sabrina Copetti da Costa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria

Viviane Meili

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria

Valeska Fortes de Oliveira

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da
Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho visa compartilhar e discutir a experiência com a sétima arte vivida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sério Lopes, localizada no bairro Renascença do município de Santa Maria - RS. A ação extensionista é desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nossa grupo vem nos últimos vinte anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior.

As ações realizadas na EMEF Sérgio Lopes fazem parte do projeto de extensão “Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”, o qual é um dos projetos desenvolvidos pelo GEPEIS. Além das atividades na escola citada, em 2018, esse projeto de extensão também desenvolveu ações na ULBRA Santa Maria e na escola Olavo Bilac também da mesma cidade e com alunos do 5º ano. Deu andamento, ainda, ao sub-projeto “Cine Intervalo”, um espaço dedicado a apreciação de curta-metragens pelas funcionárias terceirizadas da Sulclean, responsáveis pela limpeza do Centro de Educação. Nesses momentos são exibidos curtas que são seguidos de rodas de conversa entre o GEPEIS e as servidoras, as quais sempre se mostram bastante participativas. Muito aprendemos com elas nesses momentos pois é “no olhar do outro que vê-se tudo aquilo que não alcançamos com os nossos olhos” (FRESQUET, 2007, p. 38).

Nos anos anteriores o projeto, a partir da ação Cinema Itinerante, realizou formações com professores em escolas de Santa Maria RS em que também se buscou saber como o cinema fazia parte da vida desses profissionais, suas concepções, saberes e fazeres docentes com relação à sétima arte buscando colocar em voga a Lei 13.006/2014 que obriga a exibição de duas horas mensais de cinema nacional nas escolas brasileiras.

Para este texto optamos pelo recorte de compartilhar uma das ações do projeto “Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar” que refere-se ao trabalho que

foi desenvolvido quinzenalmente na EMEF Sérgio Lopes durante o segundo semestre de 2018 com alunos e alunas do 5º ano. Lá desenvolvemos oficinas de cinema na perspectiva de entendê-lo não apenas como metodologia mas como arte e, portanto, com valor em si. Um cinema que é arte e tecnologia e não apenas metodologia a ser utilizada para ensinar o que realmente se tem instituído como importante nas escolas. Trabalhamos, antes, como um cinema instituinte, capaz de provocar, de movimentar, de romper e construir.

UM CINEMA INSTITUINTE

Cornelius Castoriadis (2004) nos coloca que devemos "...admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma vis formandi, que eu chamo de imaginário social instituinte" (CASTORIADIS, 2004, p. 129). Essa "faculdade constitutiva das coletividades humanas" teorizada pelo autor em pauta e chamada por ele de imaginário social instituinte foi um conceito que mobilizou nossas ações na escola. Trabalhamos na EMEF Sérgio Lopes com um cinema que acreditamos instituinte, capaz de promover criação, rompimentos, questionamentos. Um cinema capaz de questionar se o que se tem como imaginário social instituído nos serve ou se desejamos mudar o que está posto. Ainda segundo Castoriadis (2004):

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras (CASTORIADIS, 2004, p.130).

Realizamos as oficinas quinzenais com uma perspectiva de cinema instituinte, um espaço de criação e reflexão sobre o que está instituído socialmente, um momento de aprendizagem sobre como reproduzimos as formas de vida. Acreditamos, portanto, na potência da sétima arte enquanto

experiência estética capaz de movimentos instituientes na escola e, por conseguinte, fora dela. Sobre essa potência instituente do cinema afirma Duarte (2008):

Essa me parece ser uma das principais características do cinema, seu caráter socializador, que se efetiva tanto na perspectiva mais ou menos hegemônica de conservar e difundir valores instituídos, quanto na de criticar e questionar esses valores, de modo a transformar o instituído que é também o que caracteriza todas as formas de arte (DUARTE, 2008, p. 12).

A partir da experiência estética vivida por meio da sétima arte procuramos fazer movimentos instituientes na escola em que os estudantes pudessesem ter momentos de criação, imaginação, autonomia e acesso à arte e à técnica. Sobre essa característica de ser arte e técnica, Duarte (2008) aponta:

O cinema tornou-se, muito rapidamente, uma das mais potentes formas de expressão de ideias e sentimentos de que a humanidade dispõe, pois compõe suas obras em uma linguagem que se configurou universal. Desse ponto de vista, pode ser definido, de forma exemplar, pelo conceito grego de *techné*. No mundo grego, esse termo era empregado para definir a realização material e concreta de algo, a partir da possibilidade, exclusivamente humana, de transformar realidade natural em realidade artificial, o que é válido tanto para a técnica quanto para a arte. Cinema é *tchné*, porque é técnica, mas também é arte, dimensões absolutamente indissociáveis uma da outra. Um completo sistema simbólico que articula luz, ângulo de visão, som ambiente, música e palavra (falada e escrita) a partir de uma mesma técnica, mas com propósitos fundamentalmente distintos (DUARTE, 2008, p. 13).

Pelo seu potencial enquanto arte, tecnologia e linguagem vimos no cinema uma possibilidade de alcançar a tão almejada interdisciplinaridade nas escolas. Percebemos nas oficinas as dificuldades dos alunos em utilizar programas simples como o Power Point, então, os incentivamos e possibilitamos que todos pudessesem usar o programa com a nossa ajuda na edição de um Stop Motion criado por eles.

Durante nossas ações de extensão no ano de 2018 pudemos ver com clareza essas potencialidades do cinema em cada oficina que desenvolvíamos com os estudantes. Percebemos movimentos instituintes na relação entre os professores da turma (a turma vive uma experiência de bidocência em que um dos professores é deficiente visual) e os alunos em que os docentes saem do papel de centro da aula e deslocam o protagonismo para os discentes. Além disso, o deslocamento dos alunos pela escola à procura de matérias para a oficina de sonoplastia, por exemplo, fez com que os professores percebessem estar em certo desconforto por perder “o controle da turma”. São novos arranjos, novos tipos de relações interpessoais que vão se construindo mediadas pelo trabalho com o cinema, possibilidades de repensar o instituído e abrir caminhos para o instituinte.

Os alunos do 5º ano tiveram, a partir das oficinas, diversas oportunidades de experiência estética. A partir de nossa concepção de cinema como arte, oportunizamos momentos de apreciação e também de produção. Os alunos assistiram a diversos curta metragens e também realizaram produções em que foram protagonistas de todo o processo de criação, indo desde o story line, passando pela audiodescrição, a confecção de personagens com massa de modelar, a decupagem, a edição etc. Nas oficinas de story line e audiodescrição foram desenvolvidos conteúdos de linguagens onde tomamos o cuidado de produzir com eles o melhor texto possível trabalhando para isso as conexões entre as frases, pontuações, ortografia, entre outros aspectos da escrita. Vimos a sétima arte facilitando o desenvolvimento de propostas interdisciplinares na escola bem como uma aprendizagem significativa para os alunos.

Outro aspecto observado foram as mudanças que iam acontecendo no comportamento de alunos mais tímidos e que se sentiam no início incapazes. Aos poucos, envolvidos pelas oficinas de cinema, iam começando a se expressar mais e acreditar que podiam produzir algo. A oficina de sonoplastia foi um bom exemplo disso, pois a turma realizou em conjunto quase todos os sons do curta La Luna, dirigido e escrito por Enrico Casarosa. Os discentes assistiram ao curta, depois pensaram juntos em cada trecho como produziriam os respectivos sons. Procuraram para isso materiais

no pátio; voltaram à sala e então começamos as gravações em aparelho de celular. Colocamos os sons criados por eles no curta e exibimos para a turma na oficina seguinte. Pudemos perceber o quanto a turma gostou do resultado e como propostas como essas podem fortalecer a autoestima dos alunos, especialmente em meios como o que desenvolvemos o projeto em que os alunos vivem uma realidade socioeconômica bastante difícil.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO CAMINHO PARA A ABERTURA AO OUTRO

O Grupo de Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) ressalta a potência do cinema em produzir vivências em que experiências estéticas aconteçam, bem como suas positivas consequências para uma formação, tanto de alunos quanto de professores, que leve em consideração também o sensível e não apenas a razão. Nas oficinas realizadas na escola Sérgio Lopes durante o ano de 2018 tivemos a oportunidade de ver na realidade escolar muito do que líamos no grupo. Uma dessas observações foi a abertura ao outro possibilitada pela arte, no nosso caso o cinema. Sobre essa possibilidade de abertura afirma Hermann (2014):

Os estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções (HERMANN, 2014, p. 131).

Por isso, poderíamos pensar na possibilidade de alcançar avanços na tão almejada alteridade pelas vias da sensibilidade a partir da arte e não apenas com discursos e tentativas de convencimento a partir da razão, como é mais comum observarmos nas escolas. Ainda sobre essa experiência a autora em pauta continua:

...a experiência estética se dá no relacionamento entre o sujeito e o objeto estético, e isso implica compreender que o sujeito

se transforma nessa experiência, é tocado por ela a ponto de modificar sua compreensão sobre aquilo que a experiência lhe indica (HERMANN, 2014, p. 134).

As experiências estéticas são, portanto, possibilidades de instituirmos novas formas de ver o outro e a diferença. Pudemos observar isso na escola durante as oficinas. Na turma havia uma aluna e um professor com deficiência visual. Após o trabalho realizado sobre audiodescrição percebemos uma maior sensibilidade, uma maior abertura da turma para colocarem-se no lugar do professor e da colega. Isso ficava claro, por exemplo, na preocupação deles de ajudar a descrever pra o professor e para a colega como o espaço estava organizado quando os mesmos chegavam na sala. Exibimos, nessa oficina, o curta metragem brasileiro “No seu lugar” da diretora Mariana Polo Garotti, no qual Laura, uma menina de 9 anos, busca compreender a perda de visão do avô e cria situações para se aproximar dele e de sua limitação. A turma ficou visivelmente sensibilizada pela curta e, a partir de então, pareciam mais sensíveis ao assunto demonstrando isso em suas relações com a colega e o professor citado e fortalecendo as práticas de audiodescrição propostas pelo grupo.

Nesse sentido reforçamos a partir de Hermann (2014) que:

A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade (HERMANN, 2014, p. 123).

Conforme percebemos em nossas ações envolvendo a temática cinema e educação, temos a sétima arte não só como possibilidade de um despertar sensível mas também de autoria e coautoria dos estudantes em sala de aula, fazendo com que os alunos tomem frente da maior parte do processo de criação de suas produções, uma vez que, compreender os saberes intrínsecos nas linguagens midiáticas assim como o modo de criar e co criar gera uma maior possibilidade de expressão dos saberes construídos além da reafirmação da identidade autoral daqueles que se encontram envolvidos e

da construção de novos conhecimentos.

De acordo como a professora da turma relata em sua dissertação, na qual usou o cinema como possibilidade metodológica dentro de seus planejamentos:

Nesse cenário, a autoria e coautoria, ao dirigir seu próprio filme, permitiu que cada estudante, experimentasse a aprendizagem que resulta do processo, de cada tomada de decisão, da criação, da construção de roteiros, do percurso de construir-se, de eleger preferências, de decidir os rumos do trabalho, de buscar alternativas, de recrutar colaboradores, experimentando as sensações de frustração, curiosidade, surpresa, descontentamento, superação. O empoderamento que somente estudantes que se colocam de forma ativa no processo de construir conhecimentos podem experimentar (SACCOL, 2018, p.80-81).

Nesse sentido encontra-se clara a busca pela autonomia dentro de sala de aula, possibilitando que os estudantes sejam constituintes de seu aprendizado junto aos docentes acreditando-se na capacidade de autoria do estudante, na leitura sensível dos filmes e nos seus processos criativos como um todo.

QUESTÕES QUE NOS FIZERAM PENSAR A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E INCLUSÃO: A RELAÇÃO COM A AUDIODESCRIÇÃO

O cinema dentro da escola ainda é um grande desafio se levarmos em conta a falta de equipamentos para produção e a estrutura monótona e reprodutiva que muitas vezes a caracteriza, ainda mais quando se fala em cinema inclusivo. O cinema surge como uma ótima alternativa para promover a inclusão dentro da sala de aula, ainda mais com a oportunidade de trabalhar não somente os conceitos de audiodescrição, mas produção cinematográfica com audiodescrição auxiliada por um professor e uma colega estudante, ambos portadores de deficiência visual.

Assim, percebemos um outro lugar do qual se fala, além da experiência filmica com o assunto, mas também produzindo filme audiodescrito e compartilhando experiências, enquanto produz as filmagens juntamente

com o público referente a essa audiodescrição.

Unindo-se a toda essa construção coletiva e multiplicidade de aprendizagens, a acessibilidade tem ganhado cada vez mais força dentro da escola, do cinema e por consequência torna-se dia a dia mais frequente dentro das produções artísticas, sendo elas de qualquer formato.

Além da democratização da Lei Nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas, experienciamos as temáticas de cinema e inclusão, amparados pela Lei Nº 10098/2000 – de 19 de dezembro, que estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Esta lei, passou a ter importantes mudanças nos anos de 2006 com a portaria 310 – de 27 de junho; que aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. 2010 com a Portaria nº 188 – de 24 de março, que altera o subitem 3.3 e o item 7 da Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006.

E por último, no ano de 2012 com a portaria 312 – de 26 de junho, que altera texto do item 7.1 da Norma Complementar nº 1/2006, estabelecendo valor mínimo de horas para veiculação obrigatória do recurso de legenda oculta para emissoras do serviço de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Com tudo isso, a acessibilidade é cada vez mais presente nos meios audiovisuais o que é de suma importância para a integração de qualquer espectador ou possível participante dessas produções.

Falando especificamente da audiodescrição, no Brasil temos a LIC (Lei de Incentivo à cultura) que por meio de empresas privadas e estatais aportam grandes valores e por consequência grande apoio para o desenvolvimento de cinema acessível principalmente com esse mecanismo que trata-se de como o próprio nome já diz, audiodescrever as imagens silenciosas que estão sendo retransmitidas em qualquer produção audiovisual.

Cabe ressaltar a importância deste mecanismo de descrição de imagens, pois com isso um maior número de espectadores com alguma deficiência visual passou a ter mais acesso às produções cinematográficas e televisivas com melhor compreensão dos fatos e cenas que estavam sendo retransmitidas.

Cientes dessas leis e aparadas por elas, desenvolvemos nossas atividades na escola Sérgio Lopes levando para a turma questões que talvez ainda não recebessem importância por parte dos alunos e que, por outro lado, estavam tão próximas a eles.

CONCLUSÃO

A experiência na escola Sérgio Lopes, assim como as demais vividas no Projeto “Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” foi muito rica para o grupo e acredito que também para as escolas. No caso das ações desenvolvidas na escola Sérgio Lopes, podemos destacar a importância do cinema arte a fim de construir nos discentes uma abertura ao outro. Percebemos o cinema como potente dispositivo para a promoção da alteridade na educação, por outras vias que não só a racional.

É importante colocar também o quanto os espaços de criação oportunizados nas disciplinas colaborar na criação de movimentos instituintes em prol de uma escola com mais espaço para a imaginação, a criatividade e o protagonismo. E durante o segundo semestre de 2018 podemos afirmar que durante as oficinas de cinema os alunos criaram, e muito. Criaram, se empoderaram, desenvolveram sua autonomia. Autonomia essa que será necessária para toda a vida do aluno e que ficamos satisfeitos em ter colaborado de algo forma para que eles experimentassem essa autonomia e acreditem que ela é possível.

Por fim, também desejamos colocar da importância de trabalhar com as tecnologias nas escolas com uma postura crítica frente a elas, mas as tendo como aliadas e não como inimigas. Esperávamos menos dificuldade dos alunos para manusear a câmera e os programas de computador utilizados

nas oficinas. As dificuldades deles eram grandes, mostrando que apensar da idade a exclusão social a que estão submetidos ficou nítida nas oficinas. Procuramos mostrar que eram capazes de aprender a utilizar as mídias e buscamos dar um atendimento mais individualizado nesse sentido.

Por tudo isso, afirmamos que nas oficinas vivemos uma experiência com um cinema que é potente, que é arte, técnica, linguagem. Um cinema instituinte que oportunizou a criação, a problematização, a abertura ao outro e a autonomia.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DUARTE, Rosália. Prefácio. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Novas imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

FRESQUET, Adriana (org.). **Novas imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SACCOL, Lilian Roberta Ilha. **A produção audiovisual no ensino fundamental: uma aposta na autoria e coautoria dos estudantes**. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

| 20 |

Atividade física e Síndrome de Down: uma revisão integrativa

Thalia Costa Ferrari

Graduanda em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria

Andressa Machado

Pós-graduanda em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria

Morgana Christmann

Doutora em Educação, Professora na Universidade Franciscana

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação, Professora na Universidade Federal de Santa Maria

Considerada uma condição genética, a Síndrome de Down é resultante da presença de uma cópia extra do material genético do cromossomo 21, com um predomínio mundial de um a cada 700-1000 nascidos vivos. A expectativa de vida de pessoas com Síndrome de Down continua crescendo, sendo, atualmente, cerca de 55 a 60 anos, em média. Entretanto, está constantemente associada às morbidades ou condições clínicas desfavoráveis à saúde (LEITE, et al., 2018).

A Síndrome de Down remete pensar em diferentes níveis de comprometimentos, apresentam em geral dificuldades nos processos de integração sensorial, em consequência disso, a evolução do controle postural é mais lenta em relação à população geral, até na fase adulta (LEITE, et al 2018).

Este controle postural é afetado, dentre outros motivos, devido à co-contração muscular inadequada, sequência limitada de movimentos, alterações osteomioarticulares e alterações no sistema nervoso central. Deste modo, a habilidade de controlar o equilíbrio postural é uma condição importante para os afazeres da vida diária, principalmente para evitar quedas e limitar o desempenho funcional (LEITE, et al 2018).

A literatura tem recomendado que crianças e adolescentes pratiquem no mínimo 60 minutos de Atividade Física moderada, diariamente. Os jovens com Síndrome de Down em geral não atendem a essa recomendação, conforme sugere Leite et al. (2018). No entanto, não existem diretrizes exclusivas que conceituem as suas particularidades, tais como, menor condicionamento cardiovascular, resistência e força muscular e baixa densidade mineral óssea (LEITE, et al., 2018).

Reflexões acerca das possibilidades de ingresso da pessoa com deficiência intelectual em todos os níveis de ensino exige, antes de tudo, revisão de pré-conceitos acerca das suas possibilidades, a partir da reflexão do conceito de inclusão educacional como “reconhecimento das desigualdades que nos constroem enquanto humanos e sociais, através da valorização das diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano” (PIRES, 2006 p. 29).

Este estudo faz refletir sobre os processos de escolarização quanto ao

acesso ao ensino e educação, em todos os níveis, são direitos da pessoa com deficiência e deveres dos grupos sociais das instituições: o desenvolvimento do potencial e do senso de dignidade e autoestima; o fortalecimento do respeito, o estímulo para o fortalecimento e desenvolvimento da personalidade, criatividade e habilidades físicas e/ou intelectuais; a participação efetiva na sociedade; medidas ou adaptações para que a educação seja facilitada de acordo com as dificuldades individuais e o apoio necessário do sistema educacional (BRASIL, 2009).

Desta forma, o problema que oferta base para este estudo se estrutura a partir da seguinte pergunta: A aquisição do hábito de prática de atividade física na infância influência o desenvolvimento saudável das pessoas com Síndrome de Down contribuindo para melhores condições de autonomia e independência? Para responder tal questionamento o objetivo que permeia essa discussão é conhecer o que as pesquisas têm apresentado sobre os principais benefícios da prática de atividades físicas regulares para crianças e jovens com Síndrome de Down.

MÉTODO

Este estudo trata de uma revisão integrativa, entendida como um método próprio, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para transmitir um entendimento mais abrangente de um fenômeno pessoal (BROOME, 2006). Esse método de pesquisa objetiva elaborar uma análise sobre o conhecimento já produzido em pesquisas anteriores sobre um determinado assunto. Deste modo, a revisão integrativa oportuniza a síntese de diversos estudos já publicados, possibilitando a criação de novos conhecimentos, listados nos resultados exibidos pelas pesquisas anteriores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

As etapas da Revisão Integrativa envolvem a identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos materiais; Identificação dos estudos pela pré-seleção e seleção; categorização dos estudos e, análise e interpretação dos resultados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Desta forma, seguindo as etapas apresentadas, com objetivo e problema já traçados pautados os critérios de inclusão e exclusão de artigos. Então, utilizou-se como fonte de busca para revisão base para esta pesquisa o Sistema da Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS), e Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE), tendo como descritor de pesquisa “Síndrome de Down” e “Atividade Física”, utilizando o operador booleano “AND”. Ainda, os estudos selecionados não correspondiam diretamente o objetivo do estudo, deste modo foram selecionados três artigos que abordavam o assunto em questão. No que se refere ao público abrangido pela pesquisa, esta se aplica a crianças e jovens (quatro a 21 anos). Além disso, para qualificar o referido estudo utilizou-se como critério de inclusão somente artigos de acesso gratuito, datados dos últimos cinco anos e de revistas avaliadas pelo Qualis Capes (A1 ou A2 na área interdisciplinar), ou que apresentem fator de impacto superior a 2000 pontos.

A análise das informações contidas nos artigos foi realizada a partir de categorias criadas a priori, buscando por meio destas categorias, responder ao objetivo do artigo. Portanto, as categorias criadas foram: Deficiência intelectual e a Síndrome de Down; Desenvolvimento por meio da prática da atividade física para pessoas com Síndrome de Down.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa retornou um total de 182 artigos (Lilacs e Medline) com os descritores Síndrome de Down e Atividade Física. Seguindo o critério de exclusão, foram elencadas etapas para realização da análise. Na primeira foram excluídos 33 artigos que não correspondiam o objetivo do estudo, na segunda etapa foram excluídos quatro artigos que se tratavam de revisões de literatura ou relato de caso e na terceira e última etapa foram excluídos 140 artigos que não são dos últimos cinco anos, obtendo então, um total de cinco artigos que foram selecionados para análise e discussões.

Deficiência Intelectual e a Síndrome de Down

No ano de 2010, foi publicada a 11^a edição do manual “Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Níveis de Suporte” (SHALOCK et al., 2010) pela AAIDD (Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento), que manteve a definição de 2002, mas incorporou a mudança do termo “retardo/ deficiência mental” para deficiência intelectual com a seguinte redação:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SHALOCK et al., 2010, p. 06).

Frequentemente a deficiência intelectual é associada a Síndrome de Down. Dalla Déa, (2009) refere que a síndrome de Down causa limitações no desenvolvimento físico e intelectual. Desta forma, a intensidade dessas limitações, até hoje, não fora definida. Portanto é impossível, traçar limites máximos às pessoas com síndrome de Down, o que é positivo, uma vez que é importante oferecer-lhes possibilidades a fim descobrir suas potencialidades. Com as estimulações precocemente iniciadas e com o aumento das oportunidades oferecidas para a pessoa com síndrome de Down, suas condições ampliam-se.

Desenvolvimento por meio da prática da atividade física para pessoas com Síndrome de Down

A prática de atividade física tem sido considerada um fator fundamental para a qualidade de vida das pessoas. Incentivar essa prática desde a infância é uma forma de desenvolver hábitos de vida saudável e prolongar a expectativa de vida da população, principalmente no que tange a prevenção do desenvolvimento de doenças não transmissíveis.

Os benefícios de programas de atividades físicas para pessoas

com Síndrome de Down, tem sido relatado na literatura há pelo menos 20 anos. Este fato é especialmente importante, pois há uma tendência desta população ganhar peso, aumentando o risco para doenças cardiovasculares. Assim, a indicação da prática regular de atividades físicas, especialmente os exercícios físicos regulares, é direcionada para a prevenção do surgimento de doenças crônicas, bem como regulação da glândula tireoide ativa, aumentar a taxa metabólica basal, melhorar o tônus e a força muscular, minimizar as consequências da fruidão ligamentar ofertando maior mobilidade articular e prevenção de lesões articulares (ALESI; PEPI, 2017).

Vale referir que este artigo utiliza como base o conceito de atividade física como “qualquer movimento corporal que aumente o gasto energético, o que inclui andar na rua, subir escada, fazer trabalhos físicos domésticos, fazer práticas físicas de lazer” (MALACHIAS; SOUZA; PLAVNIK, et al., 2016, p.31). Já os exercícios físicos, estão envolvidos na atividade física e são entendidos como uma “atividade física realizada de forma estruturada, organizada e com objetivo específico” (MALACHIAS; SOUZA; PLAVNIK, et al., 2016, p.31).

A prática de atividade física entre as pessoas com síndrome de Down está relacionada à construção de facilitadores e limitadores. Facilitadores são os fatores que estimulam a participação de pessoas com Síndrome de Down em atividades físicas diversas, com o auxílio e incentivo dos pais e cuidadores, ofertando apoio e ampliando as possibilidades do envolvimento em atividades prazerosas e significativas. Já as limitações são aqueles fatores que podem restringir a participação em atividades como a, falta de conhecimento, falta de incentivo, problemas de saúde, dificuldades de transporte e mobilidade, dependência e superproteção dos pais, entre outros (ALESI; pepi, 2017).

Os resultados do estudo de Leite et al. (2018) mostram a necessidade de compreensão e conscientização que se colocam frente a atuação dos pais e profissionais da saúde e da educação em relação à necessidade de alteração no estilo de vida de crianças com Síndrome de Down. Tais modificações tem a finalidade de diminuir o predomínio do excesso de peso e do sedentarismo.

Além disso, os programas anexados em saúde voltados para crianças com Síndrome de Down devem considerar o controle postural como fator significativo a ser ampliado (LEITE et al., 2018).

Como anteriormente referenciado, a aquisição de hábitos de vida saudáveis desde a infância é fator preponderante para uma boa qualidade de vida na fase adulta e idosa. Assim, entre as atividades propostas para a população infantil, Leite et al. (2018), referem que exercícios na água são bons preditores de adesão a prática de atividades físicas. A natação, por exemplo, por ser uma atividade dinâmica, ofertam elevado gasto energético com condicionamento cardiorrespiratório e estímulo aos diferentes grupos musculares, além de serem realizadas em cenários agradáveis que favorecem a percepção de bem-estar. Os mesmos autores ainda referem que o Colégio Americano de Medicina Esportiva recomenda que pessoas com sobrepeso priorizem atividades sem sustentação do peso corporal, portanto a natação é uma atividade que restringe a sobrecarga articular e, o risco de lesão e de dores relacionadas ao exercício.

Nesse aspecto, a Organização Mundial da Saúde OMS (2003), refere que os fatores físicos, sociais e atitudinais são aspectos importantes do meio em que as pessoas conduzem suas vidas. Dessa forma, a experiência da deficiência tem sido descrita como um resultado da interação entre a saúde de uma pessoa ou o comprometimento funcional e especialmente os fatores ambientais, que ofertam barreiras para o pleno desenvolvimento. Assim, se reconhece que as peculiaridades do comprometimento, associadas com os princípios sociais e ambientais, são importantes a serem considerados para o entendimento da deficiência.

Para tanto, a Organização Mundial de Saúde, divulgou em 2003, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF, que passa a observar a deficiência para além das dificuldades físicas, integrando-a em fatores biopsicossociais e oferecendo uma estrutura internacionalmente importante e reconhecida para descrever as condições de saúde, estados relacionados à saúde e avaliação de resultados de saúde.

Os componentes da CIF incluem funções e estruturas do corpo, atividade, participação e componentes contextuais que incluem fatores

ambientais e pessoais (CIF, 2003). Por fim, os resultados deste estudo apontam para a necessidade da conscientização dos pais e especialistas da educação e saúde relacionadas à modificação no estilo de vida desde a infância, para crianças e adolescentes com Síndrome de Down, para diminuir o sobrepeso e sedentarismo.

A prática de atividades físicas, portanto, é um fator fundamental para que as pessoas com Síndrome de Down possam se desenvolver física e intelectualmente a partir de suas potencialidades, de maneira a conviver na sociedade em igualdade de oportunidades e acessar os diferentes níveis de ensino, conquistando independência e autonomia nos diferentes aspectos da vida.

Vale fazer menção por fim, que a educação de todos é um direito garantido constitucionalmente, entretanto quando se trata de pessoas com deficiência essa garantia é relativamente recente (BRASIL, 2008). As pessoas com Síndrome de Down estão envolvidas no escopo de legislações que abarcam a educação de pessoas com deficiência. Deste modo, as estratégias desenvolvidas para a educação deste público, tem buscado ofertar condições para que as pessoas se desenvolvam dentro de suas necessidades e valorizando suas potencialidades, nos diferentes níveis de ensino.

CONCLUSÃO

Este estudo possibilitou verificar que a prática de atividade física é um fator fundamental para a prevenção de doenças e aquisição de hábitos de vida saudável, desde a infância, possibilitando uma vida adulta com maior qualidade. Deste modo, observou-se que por mais que a expectativa de vida de pessoas com Síndrome de Down tenha aumentado nos últimos anos, em um número considerável comparado há décadas passadas, considerase ainda que há necessidade de cuidado direcionado para esta população quanto a saúde especialmente.

O cuidado com a saúde desta população deve ser prioridade tanto para o sistema de saúde quanto para a família, já que o risco de desenvolver doenças crônicas é significativo se não tomados os devidos cuidados.

Portanto recomenda-se a intervenção de hábitos e exercícios físicos desde a infância.

Uma observação importante dos artigos é que durante o crescimento diminui a participação de crianças e adolescentes em atividades de promoção da saúde o que pode afetar a saúde durante a fase adulta, causando consequentemente uma série de problemas e prejudicando também seu desenvolvimento escolar. Dentre os motivos pela desistência é a falta de motivação que acarreta em isolamento e até depressão, sendo que a família é um componente crucial para o incentivo ao desenvolvimento saudável.

No que se refere a ascensão aos diferentes níveis de ensino o que se pode supor é que o ingresso dessas pessoas é favorecido por um desenvolvimento pautado por hábitos de vida saudável, pelos inúmeros benefícios que prática tende a trazer para a vida desse público, durante as etapas da vida e principalmente pelo potencial de desenvolvimento que possibilita para as pessoas, favorecendo as atividades intelectuais.

Deste modo, o estudo retrata também que para auxiliar na melhora das condições motoras, há necessidade de acompanhamento de profissionais especializados na área. Estes profissionais devem buscar um treinamento específico para criança e jovens com Síndrome de Down, promovendo uma melhora acentuada e desenvolvendo a autoestima, determinação e autonomia que exercem um papel fundamental no desenvolvimento educacional e na prevenção de agravos a saúde da pessoa com Síndrome de Down, bem como favorecendo as atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALESI M.; PEPI, A. Physical Activity Engagement in Young People with Down Syndrome: Investigating Parental Beliefs. *J Appl Res Intellect Disabil*, v.30, n.1, p.71-83, 2017. Disponível em:< <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jar.12220>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

Thalia Costa Ferrari; Andressa Machado; Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de preenchimento do Censo da educação superior 2016:** módulo Aluno. Brasília: Inep, 2017a.

BROOME M.E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: Rodgers BL, Knafl KA, editors. Concept development in nursing: foundations, techniques and applications. Philadelphia (USA): W.B Saunders Company; 2000. p.231-50, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072008000400018. Acesso em: 26 dez. 2018.

LEITE J.; NEVES J.; VITOR L.; FUJISAWA D. **Evaluation of postural control in children and adolescents with down syndrome aged eight to twelve years old**, 2017.

LEITE J.; NEVES J.; VITOR L.; FUJISAWA D. **Evaluation of postural control in children and adolescents with down syndrome aged eight to twelve years old**, 2018.

MALACHIAS, M.V.B.; SOUZA, W. K. S. B.; PLAVNIK, F. L. 7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial. Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arq. Bras. Cardiol.** v.107, n. 3, Supl. 3, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/2014/diretrizes/2016/05_HIPERTENSAO_ARTERIAL.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Genebra: Organização Mundial de Saúde. 2013.

PIRES, J. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

SHALOCK, R. L. et al. Intellectual disability: definition, classification and systems of support. **Washington (DC): AAIDD**, 2010.

DALLA DÉA, V.H.S.; DALLA DÉA, V.P.B. **Informações gerais sobre Síndrome de Down**, 2009.

| 21 |

Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) na perspectiva da terapia ocupacional e da educação especial

Cássia Therezinha Freitas Rodrigues

Graduanda em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria

Nathalia Rodrigues

Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Santa Maria

Suélly Krein Heuert

Graduanda em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Santa Maria

Tatiane Negrini

Doutora em Educação, Chefe do Núcleo de Acessibilidade/CAED,
Universidade Federal de Santa Maria

A produção do referido artigo surgiu após as experiências vivenciadas em um Projeto de Extensão, realizado no ano de 2018 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tatiane Negrini. O Projeto de Extensão: “Programa de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”, realizado desde o ano de 2016, vinculado ao Departamento de Educação Especial da UFSM, tem por objetivo desenvolver uma proposta de enriquecimento extracurricular aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

A fim de construir uma nova proposta de atendimento às AH/SD, no ano de 2018 o Projeto contou com a participação de duas acadêmicas do curso da Terapia Ocupacional, juntamente com a orientação da Prof.^a Dr.^a Dani Laura Peruzzolo, em que o atendimento foi concebido na criação de novas propostas para o processo de identificação e atendimento pedagógico de sujeitos que frequentam a educação infantil, ampliando assim o público atendido no processo que anteriormente iniciava aos 6 anos. Foi necessária a realização de pesquisas relacionadas à área da Terapia Ocupacional, vinculado com a Educação Especial, quanto às propostas com base nos conceitos de Estimulação Essencial desses indivíduos.

Neste sentido, foi observada uma carência significativa de materiais escritos, quando relacionados à área das AH/SD e seu processo de identificação e o atendimento destes sujeitos em conjunto a área da Terapia Ocupacional, onde as duas áreas da Terapia Ocupacional e Educação Especial, trabalhadas em conjunto, podem assim, auxiliar no aperfeiçoamento do processo de identificação, sendo ele na primeira infância.

Desta forma, observa-se que há uma escassez de produções quanto a identificação e o atendimento destes sujeitos na primeira infância, assim fazendo-se necessária a criação de novas propostas e novas políticas públicas, que refletem diretamente em novas perspectivas que sejam lançadas no atendimento desses sujeitos.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a proposta que vem sendo construída para o atendimento dos alunos com AH/SD na primeira infância, articulando as áreas da Terapia Ocupacional e Educação Especial.

Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza como recursos de análise os percursos construídos no processo de construção da proposta de atendimento a este público específico no referido projeto.

DESENVOLVIMENTO

Com objetivo de criar novos espaços enriquecedores para além do já oferecido nas escolas e de formação docente, destinados aos estudantes com AH/SD, no ano de 2005 houve a implementação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2007 o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Especial, publicou 4 volumes de livros, “A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”. Com isso, o MEC visava oferecer formação e ampliar as propostas de atendimento educacional especializado com atividades suplementares para: (a) aprofundar e enriquecer o currículo, com vistas a ampliar e diversificar os conhecimentos que despertam curiosidade e interesse nos alunos; (b) promover a inclusão educacional e social; (c) estimular o pensamento produtivo; (d) desenvolver potencialidades e habilidades específicas; (e) propiciar experiências de resolução de problemas, formulação de hipóteses, e (f) promover o ajustamento de diferentes áreas de desenvolvimento (BARBOSA, 2007).

Para o atendimento destes alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) existe a proposta do Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM) do pesquisador Dr. Joseph Renzulli, o qual foi criado na década de 70 (RENZULLI & REIS, 2000 apud RENZULLI, 2014). Este Modelo se encontra ancorado em três pilares: (a) O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos, e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar (VIRGOLIM, 2014).

O comportamento superdotado reflete uma interação entre três

grupamentos básicos de traços humanos - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 2014).

Segue em anexo uma imagem para melhor entendimento do Modelo dos Três Anéis:

Figura 1: Modelo dos Três Anéis



Fonte: RENZULLI (2014)

Realizando a descrição da imagem acima, tem-se: três círculos interseccionados, no primeiro há os seguintes dizeres: “Capacidade acima da média”; no segundo círculo, “Criatividade” juntando com ele há um retângulo com a frase: “A imaginação é mais importante que o conhecimento. Albert Einstein”; e no último “Comprometimento com a tarefa” onde também há outro retângulo com a frase: “O artista não é nada sem o dom, mas o dom não é nada sem o artista. Emile Zola”.

Durante o ano de 2018 no Projeto de Extensão: Programa de

Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação, ocorreu a formação de um grupo, denominado Grupo Lúdico Despertar, criado especificamente para o atendimento de crianças na primeira infância. Neste grupo, no ano de 2018, havia uma participante na faixa etária de 5 anos, que apresentava indicadores de altas habilidades/superdotação que estava em avaliação pela família e contexto escolar, sendo que as atividades propostas tiveram como objetivo contribuir no processo de identificação a partir destes e a descoberta da(s) possível(is) área(s) de interesse do sujeito.

Os encontros com a criança foram realizados nas manhãs de sábado, quinzenalmente, nos meses de novembro e dezembro do ano de 2018, totalizando o número de quatro encontros. Para a identificação de possíveis áreas de interesse foram aplicadas as atividades lúdicas, em que durante o programa foram desenvolvidas em formato de brincadeiras, relacionando as áreas da terapia ocupacional e educação especial. Segundo Cargnin (2008)

[...] o brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, pois, através de atividades lúdicas, as crianças têm melhores condições de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando ainda para uma boa saúde mental e nos processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (CARGNIN, 2008, p. 2).

Com isso, as propostas realizadas no projeto consiste na identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD e seus responsáveis com a finalidade de ofertar um programa de enriquecimento, com acesso a informações e auxílio no atendimento educacional. Os demais grupos formados, além do já referido, foram divididos em diferentes interesses, de acordo com as necessidades e interesses dos participantes.

No eixo da educação, a Terapia Ocupacional auxilia o que se refere a inclusão deste público, na ampliação de acesso e suprir as necessidades educacionais do aluno. O público das altas habilidades/superdotação possui necessidades específicas, como a oferta de um ambiente estimulador e potencializador, que permita novas aprendizagens, que venha a enriquecer e complementar o currículo que permeia e perpassa o contexto escolar.

Sendo assim, o acompanhamento destes estudantes, a inclusão e a identificação tornam-se necessários. Neste sentido, o ambiente escolar deve permitir o desenvolvimento global da criança, habilidades, capacidades cognitivas e físicas, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40):

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Para a Terapia Ocupacional a proposta de atenção à criança sob a perspectiva do “cuidado integral” tem por objetivo reconhecê-la como sujeito em desenvolvimento, com suas individualidades e particularidades (ritmo, concepção, interações e contextos) que contribuem no processo de construções psíquicas, mentais, sociais e afetivas. Para tanto, considera-se necessária a articulação das ações e serviços de diferentes setores, pautada na relevância de promover atenção que englobe aspectos presentes em todos os ambientes ecológicos nos quais a criança está inserida, bem como nos processos e interações inerentes a eles (NUCCI, L.V.; et al. 2017).

Sendo assim, um trabalho articulado entre a Educação Especial e a Terapia Ocupacional abrange a integralidade da criança, visando a esfera educacional e do desenvolvimento tanto cognitivo quanto motor (motricidade grossa e fina), podendo ampliar e integralizar o atendimento do sujeito.

CONCLUSÃO

A partir de estudos e pesquisas realizados durante a elaboração dos planejamentos, observamos a necessidade de produção de materiais na área

das Altas Habilidade/Superdotação, que referem-se ao trabalho da Terapia Ocupacional no atendimento destes sujeitos, onde as duas áreas da Terapia Ocupacional e Educação Especial, trabalhadas em conjunto, possibilitam a reflexão de novos processos de identificação e atendimento na primeira infância.

A inserção e o suporte de profissionais da área da saúde na educação inclusiva estão presentes em documentos legais, quando se refere ao papel dos demais profissionais em congruência com a escola inclusiva, como também na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; LOPES; CID, 2010).

Desta forma, a escrita do presente artigo possibilitou a construção de novos conhecimentos, a criação de novos materiais que auxiliam nesse procedimento de atenção à crianças da primeira infância, quanto a de elaboração de atividades que explorem o potencial e interesse desses sujeitos, ofertando um espaço que oportunize o desenvolvimento da criança envolvendo essas duas áreas.

Entendemos, que ao falarmos de crianças com indicadores com AH/SD é necessário desenvolver novas estratégias para o desenvolvimento da exteriorização de seus talentos, auxiliando no processo de identificação e inclusão dos mesmos nos espaços escolares e familiares.

Assim percebemos que há uma demanda emergente de trabalho voltado para o atendimento do público referido no município de Santa Maria, pois mais crianças que se encontram na primeira infância estão em processo de inserção junto ao Projeto de Extensão: Programa de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação, apresentando indicadores que precisam ser avaliados para realização do processo de identificação de AH/SD. O trabalho entre essas duas áreas é essencial dentro da perspectiva da educação inclusiva, visando ampliar potencialidades, provendo um ambiente favorável para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, K. M. **Implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.** Trabalho apresentado no Seminário “A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”. Brasília, MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial - SEE. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008.
- CARGNIN, Edileine S. **A atividade lúdica na aprendizagem da criança com altas Habilidades/Superdotação.** 2008. p. 2. Monografia – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Revista Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007.
- LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 18, n.2, p. 169-179, Mai/Ago. 2010.
- NUCCI, Larissa V.; NUNES, Ana C.; MARINI, Bruna P. R.; FOLHA, Débora R. Da S. C.; RAMOS, Maysa M. A.; BARBA, Patrícia C. De S. D. A produção de conhecimento em Terapia Ocupacional na perspectiva da atenção integral à criança. **Revista Interinst. Brasileira Terapia Ocupacional.** Rio de Janeiro. 2017. v.1(5). p. 693-703.
- RENZULLI, Joseph. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação.** Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n.50, p. 539-562, set/dez. 2014.
- VIRGOLIM, Angela M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

| 22 |

Avaliação como experiência inclusiva: a exposição “OUTRAR-SE” na formação das licenciadas em dança da UFSM

Djenifer Geske Nascimento

Licenciada em Dança e acadêmica do curso de Educação Especial,
Universidade Federal de Santa Maria

Mônica Corrêa de Borba Barboza

Docente do Departamento de Desportos Individuais, do curso de Dança Licenciatura,
Universidade Federal de Santa Maria

Este estudo é resultado de uma atividade desenvolvida com alunos do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, durante a disciplina de “Dança e Inclusão” oferecida no primeiro semestre de 2018. A experiência se deu a partir da proposição de um trabalho avaliativo final, em que os estudantes foram instigados a compor e montar uma obra artística. Esta obra teria que ter como mote as discussões teórico-práticas realizadas na disciplina tendo em vista o comprometimento com acessibilidade e inclusão. E, ainda, realizar uma intervenção no espaço arquitetônico do prédio onde aconteciam as aulas.

Dentre os objetivos da proposta, além de materializar e potencializar os estudos da disciplina, estavam a intenção de gerar reflexões e sensibilizar a comunidade acadêmica para a questão das barreiras atitudinais e arquitetônicas que prejudicam a plena inclusão de todas as pessoas.

Primeiramente, pensou-se em realizar atividades performativas com Dança, mas estas seriam apreciadas apenas quando os estudantes estivessem em cena e por aqueles que por ali circulassem exatamente naquele momento. A intenção do grupo era de provocar a experiência, contribuir para que o movimento corporal causado pelo impedimento de seu deslocamento provocasse reflexão. Além disso, tínhamos o pressuposto de que o maior tempo da exposição a tornaria mais impactante. Então, a proposta da intervenção, pareceu-nos a mais adequada.

Em duplas ou individualmente, os estudantes da turma, compuseram com seus trabalhos uma exposição intitulada “Outrar-se” ocorrida dentro do prédio do Centro de Educação Física e Desportos, onde o curso de Dança está lotado.

Na proposta apresentada pela docente da disciplina estava, primeiramente a intenção de “falar de Arte por meio da Arte” (STRAZZACAPPA, 2012, p.74), ou seja, trazer a discussão da inclusão ao meio acadêmico, sem prescindir de evidenciar a forma de produção de conhecimento no campo artístico. Esta opção, está amparada no entendimento da força e da potência formativa da experiência estética, como vem defendendo Strazzacappa (2012, 2014).

A inspiração para o título da exposição veio de um poética cunhada

por Octávio Paz (1982) e discutida por Marques (2010) em que define outrar-se como um movimento de escuta do outro, como uma ação empática e sensível de colocar-se no lugar do outro. Esta poética nos parecia potente para pensar uma prática de Dança inclusiva.

Neste trabalho, optamos por analisar e discutir uma das obras instaladas que recebeu o título “No meio do caminho (tinha um ser humano!)”. Para tanto, dividimos este texto em três movimentos. Primeiramente, uma contextualização acerca da acessibilidade e inclusão será realizada tendo como enfoque o campo da Dança, nosso lugar de fala. Na segunda parte, compartilharemos o processo de concepção e montagem da exposição assim como as impressões/ reações causadas ao público visitante. Por fim, serão apontadas algumas reflexões acerca da referida experiência.

PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO SOBRE DANÇA E INCLUSÃO

Temos ainda poucas produções no campo da Dança e Inclusão no Brasil, se compararmos a outras temáticas estudadas no país ou às discussões e práticas realizadas em outros países. Segundo Teixeira (2010) a deficiência só começa a ocupar lugar nas Artes a partir da década de 70 do século XX. Foi nesse mesmo período, segundo a autora, que a deficiência passou a ser um campo de estudos em diversas áreas, especialmente na área das Ciências Humanas.

Ao longo da história da humanidade, diferentes concepções sobre corpo foram construídas e transformadas. Matos (2012) explica que em alguns períodos o corpo situado fora do padrão vigente, ou seja, o corpo com alguma deficiência, não só não era aceito, como era rejeitado. Este era aniquilado, escondido ou ignorado pelos grupos sociais, ficando à margem da vida em sociedade. Hoje ainda vemos resquícios dessas concepções, em diversas práticas e contextos, mas felizmente, as pessoas com deficiência têm tido maior visibilidade e respeito. Muito desta caminhada deve-se às lutas da própria comunidade de pessoas com deficiência e seu protagonismo.

Teixeira (2010) é uma artista brasileira e bailarina com deficiência que vem fazendo de sua prática artística e científica, um lugar autônomo

e autoral. A partir de suas próprias experiências e estudos, ela conceitua e discute o termo diferença. Em geral, afirma, as pessoas tratam como diferente algo que está fora do padrão. Aquilo que está fora do senso comum (o normal), reitera, é determinado como anormal. A normalidade, que é imposta, por uma hegemonia de pensamento, está fortemente relacionada ao culto ao corpo, que cerca e incentiva o desejo de ter o corpo jovem e belo (malhado). A mídia impõe padrões e soluções comerciais para quem se encontra fora deles (clínicas estéticas, academias etc).

Na Dança, o que ainda se vê é a tentativa de normalização do corpo considerado dissonante (com deficiência). As próprias técnicas de Dança em sua maioria não foram pensadas para corpos diversos. Teixeira (2010) afirma que a diferença não está circunscrita a exterioridade do ser humano mas sim nas relações. Ou seja, na sua visão todos somos diferentes e nesta diversidade está nossa beleza e ao mesmo tempo uma enorme potência criativa, que advém dos variados modos de ser, mover, expressar e significar as coisas do mundo.

Matos (2012) explica que vivemos atualmente em uma crise paradigmática. Diferente do modernismo, onde se visava o progresso (linearidade) e a razão, a contemporaneidade cresce em um sentido não linear tecendo redes de relações complexas. Na Dança não é diferente. “Na contemporaneidade o conceito de técnica se relativiza e se transforma. Hoje, o que se busca é a existência do múltiplo, é preciso reconhecer e incluir diferenças” (MATOS, 2012, p. 25).

Freire (1999, p.2) acerca da questão, há quase vinte anos trazia uma discussão que ajuda a complementar a reflexão e acompanhar o pensamento de Dança que vem se transformando:

[...] os trabalhos na dança contemporânea estão revendo esse paradigma tradicional, perguntando-se que tipo de movimento pode constituir um dançarino. É nesse contexto que o corpo diferente tem se apresentado e novas propostas de trabalho vêm sendo elaboradas de modo a explorar e respeitar cada corpo.

Matos (2012) trouxe uma discussão sobre as nomenclaturas

utilizadas por companhias de Dança que tem em seu elenco pessoas com deficiência. O uso do nome “Dança Inclusiva” divide opiniões. Há aqueles que consideram importante demarcar um espaço político e acreditam que o nome de visibilidade aos trabalhos artísticos produzidos com pessoas com deficiência. Em contrapartida, há também quem não se identifique com o uso de “Dança inclusiva”, afirmando que o termo dá a ideia de que neste contexto existe somente o processo de integração das pessoas com deficiência e não a produção de arte, produzindo uma imagem muito voltada ao assistencialismo ou a Dança somente como terapia ou modo de superação.

Matos (2012), ao compartilhar sua pesquisa, onde investigou grupos de Dança brasileiros com elenco composto por pessoas com e sem deficiência, salientou que em nenhum destes coletivos havia diretores ou coreógrafos com deficiência. Nestes casos afirma, ainda estava envolvida uma relação de poder que colocava em posições hierárquicas menos elevadas, pessoas com deficiência.

Temos o entendimento de que, enquanto houver a necessidade de adjetivações como “Dança Inclusiva”, temos um grave problema ocorrendo nas práticas que nos parecem hegemônicas de Dança, pois esta nomenclatura pressupõe que em muitas Danças não há inclusão. Utilizar o termo Dança inclusiva como se fosse um estilo ou forma de dançar é um equívoco, pois se trata de uma característica de grupos de artistas que abrigam em seu elenco pessoas com deficiência, apenas isso. Não queremos que nenhuma Dança exclua a diferença, seja em qual estilo for, portanto, como afirmamos, precisamos de mais profissionais da Dança comprometidos com uma prática que efetivamente acolha as diferentes pessoas como são. Com relação a isso sabemos, há um longo caminho a percorrer.

Sabe-se que em alguns contextos, a Dança trabalha com a ideia da homogeneidade, sendo os festivais competitivos e companhias profissionais exemplos de locais onde o que impera é a presença de corpos “ágeis” e musculosos que realizam movimentos de grande complexidade dentro de um padrão estético e poética pré-estabelecido. O que é procurado é uma ideia de beleza e a perfeição pouco inclusiva que considera belo e perfeito um número muito reduzido de corpos e modos de se mover.

Nas propostas de criação em Dança com pessoas com deficiência, defendemos uma perspectiva que respeite a peculiaridade de cada bailarino e a de espaço a potencialidade de sua forma de se mover. E não normalizando, ou adequando os corpos e modos de se mover tendo como referência os corpos sem deficiência. Matos (2012) faz uma crítica a perpetuação destes padrões que não respeitam os artistas. Nestes casos, afirma, há muitas vezes uma tentativa de adequação que “esconde a diferença” (p.170). Nisso, perde-se o que poderia ser o mote para criação e produção de poéticas que questionassem justamente o conceito do que é ou não belo. A respeito deste assunto a autora diz que:

Para que os treinamentos corporais e os processos criativos não sejam abordados por meio de uma única perspectiva de corpo, inclusão das pessoas com deficiência precisa ser vista como uma possibilidade de arejamento dessas práticas e de busca por processos generativos de criação em dança que coloquem o corpo e a diferença como focos centrais da investigação, a partir do trânsito de informações presentes nos corpos com e sem deficiência, bem como no ambiente (p. 172).

Colocar a diferença como foco, pode provocar reflexões aos espectadores sobre que corpos são colocados como ideias, assim como as estéticas que estão sendo perpetuadas em no campo artístico. Assim, preconceitos poderiam ser tensionados acerca do corpo que é diferente, através da Arte.

No ensino de Dança, conforme Matos (2012), ainda se vê resistência com a questão da inclusão. Os espaços educativos, em sua maioria, pouco se interessam por transformações nas propostas metodológicas e filosóficas do ensino da Dança, os quais se baseiam predominantemente nos aspectos quantitativos da aprendizagem motora, que são excludentes. Os espaços de educação formal têm papel importante na mudança destes paradigmas, por isso, a importância da inserção da Dança na Educação Básica trabalhado por licenciados em Dança que tenham este comprometimento e reflexão artística e filosófica inclusiva.

Também consideramos fundamental que artistas e docentes

que se formam em cursos de Arte tomem consciência da necessidade de produzirmos obras de Arte acessíveis. Obras que pensem na diversidade de formas de apreciá-las. No caso da Dança, precisamos discutir, estudar e pensar na audiodescrição dos espetáculos por exemplo, na necessidade de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para obras que possuem textos, na acessibilidade arquitetônica dos espaços em que apresentamos nossos trabalhos, enfim, precisamos trabalhar para que todos possam ter acesso a Dança, seja como artistas ou como público da Dança. No Curso de Dança-Licenciatura da UFSM temos esta questão como uma premissa extremamente importante na formação dos acadêmicos e acadêmicas. É papel das instituições formadoras o compromisso com estas questões e com a formação dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento.

A seguir, relatamos esta experiência específica, dentro da proposta da exposição, que ainda que tímida e simples do ponto de vista dos materiais e estratégias, consideramos que tenha sido uma proposição potente na produção de reflexões sobre Arte, inclusão, acessibilidade e ensino.

A EXPOSIÇÃO OUTRAR-SE E AS “PEDRAS NO CAMINHO” PARA CONSTRUIR CASTELOS

Durante o desenvolvimento da disciplina de Dança e Inclusão, de onde surgiu a proposta do trabalho, um conjunto de ações foi desenvolvida com ênfase na experiência estética como mobilizadora das reflexões e aprendizagens. Utilizamos o trabalho de contação de histórias que envolvessem a temática da inclusão, pensamos na elaboração de atividades e materiais didáticos acessíveis para o ensino de Dança, tivemos recitais, performances, estudo de poesias, sempre tendo como foco um movimento de “outrar-se”, buscando compreender as diferentes formas de ver o mundo e de Dançar.

Realizamos também visita a uma escola pública da cidade. Fomos recebidos pela educadora especial da instituição que compartilhou um pouco de seu trabalho e a turma também teve a oportunidade conhecer a sala de Atendimento Educacional Especializado.

Cada estudante da disciplina tinha como tarefa a construção de um diário que poderia ser apresentado em diferentes formatos, neste material teriam que registrar as reflexões e aprendizagens mobilizadas por cada experiência de aula. Cada um encontrou a sua forma de expressão no trabalho, não havia uma norma. Variados temas fizeram parte das leituras e debates como a questão de gênero e sexualidade, por exemplo, alargando o pensamento acerca de uma educação inclusiva. Além de estudos sobre a legislação brasileira e políticas públicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência e ações afirmativas.

Discussões sobre quais seriam as abordagens ou metodologias mais potentes para um ensino mais inclusivo de Dança foram realizadas, mas acima de tudo, o que relataram os estudantes que estavam na turma ao fazermos a avaliação da disciplina, foi o quanto as diferentes estratégias desenvolvidas nas aulas contribuíram para sua formação como futuros professores. Em especial, afirmaram, a materialização de uma forma de avaliar que propunha mais uma experiência de aprendizagem foi bastante significativa.

No caso da exposição os alunos compartilharam e discutiram suas ideias de trabalho em sala de aula e foram orientados pela professora sobre os possíveis locais a serem expostos, materiais a serem providenciados e toda a logística envolvendo a montagem. Os estudantes também tiveram que produzir “releases” das obras que seriam fixados junto às mesmas. A ideia era de que a exposição que tratasse sobre inclusão fosse de fato inclusiva. Então, coletivamente começamos a pensar nas necessidades e possibilidades para esta efetivação.

Com auxílio do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, especialmente da Comissão de Audiodescrição, organizamos impressos em Braille dos releases. Para que os alunos pudessem conhecer a audiodescrição simultânea, preparamos audiodescrições previamente e acolhendo a visita de apreciação do servidor Cristian Sehnen, recebemos a consultoria de cada uma delas.

Na ocasião, o servidor também emitiu pareceres a cada trabalho o que foi muito relevante para os acadêmicos que percebiam a importância da audiodescrição para sua plena compreensão e apreciação das obras. Como

poderia se abordar a temática sem que fossem ouvidas as vozes das pessoas que enfrentam em seu dia-a-dia as barreiras arquitetônicas e atitudinais? Outrar-se foi fundamental!

A OBRA “NO MEIO DO CAMINHO (TINHA UM SER HUMANO!)”

A obra que ora trazemos para a discussão foi intitulada “No meio do caminho (tinha um ser humano!)”. A autora, que também assina este texto, tinha como objetivo conscientizar a comunidade acadêmica sobre as barreiras arquitetônicas encontradas pelas pessoas com deficiência dentro e fora da universidade. Com inspiração na poesia homônima de Carlos Drummond de Andrade, a instalação teve o propósito de sensibilizar, fazendo com que um olhar mais inclusivo fosse projetado às pessoas com ou sem deficiência. Na imagem a seguir, podemos acompanhar obra, autora e docente da disciplina durante a apreciação e consultoria. Abaixo da imagem, anexamos a audiodescrição da fotografia para que todos que nos leem possam acompanhá-la:

Figura 1. Registro realizado durante a consultoria na exposição “Outrar-se”



Autoria: Bernadete Rocha

AUDIODESCRIÇÃO DA IMAGEM: Fotografia vertical e colorida de duas mulheres e um homem em pé, entre várias pedras distribuídas no chão, junto ao corredor, no hall do CEFID. Uma das mulheres está à esquerda, de costas, enquanto os demais posicionados à direita, de perfil e de frente. O homem segura uma bengala guia e às suas costas, estão cinco folhas de papel branco fixadas ao chão formando uma trilha.

Fonte: Rocha; Sehnem e Barboza (2018)

A ideia de utilizar pedras se deu em um desejo da autora de colocar uma barreira no meio do caminho de passagem dos alunos e servidores a fim de conscientizá-los e fazê-los vivenciar as experiências semelhantes aos que as pessoas com deficiência física enfrentam ao se depararem no meio do caminho com escadas, calçadas com buracos, portas com tamanhos não adequados (no caso dos usuários de cadeira de rodas) etc. A intenção era de promover um olhar mais sensível em um movimento de outrar-se e provocar uma maior mobilização e conscientização para a acessibilidade por parte também das demais pessoas, para que percebam que muitas vezes em nosso caminho existem seres humanos que precisam de um olhar mais sensível.

Após ter decidido que utilizaria as pedras, tivemos a ideia de utilizar como poética no decorrer do caminho o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho”. A exposição ficou disposta durante uma semana. Algo que chamou a atenção foi que ao longo da semana os trabalhos iam sendo desmontados. Aos poucos as pedras que estavam no caminho foram movidas do lugar, de modo que não “atrapalhassem” o trânsito das pessoas que passavam por ali. Mas, e no cotidiano das pessoas com deficiência, será que essas barreiras (as escadas e as calçadas com buracos) poderiam ser retiradas de modo a não ficarem em seus caminhos? A referida instalação mesmo que modificada pelas pessoas ao longo dos dias, provavelmente possibilitou uma maior reflexão sobre acessibilidade dentro e fora da universidade.

ALGUMAS REFLEXÕES QUE A EXPERIÊNCIA NOS DEIXA...

A proposta de avaliação, em nosso entendimento cumpriu o papel de apontar reflexões acerca do próprio ato de avaliar. Materializou-se em uma perspectiva colaborativa e como mais um instante de aprendizagem dentro do contexto da disciplina, não foi uma “verificação” ou “medição da aprendizagem”, mas sim, um processo de construção de conhecimento ao longo do semestre que culminou nos trabalhos. Foi, sobretudo, uma proposta que deu espaço para as individualidades dos estudantes, o que entendemos, uma prática inclusiva.

Também acreditamos que a proposta considerou e evidenciou a natureza de produção no campo artístico, tornando-se um processo de criação. Inclusive, foi novo para os estudantes, mais vinculados e acostumados a práticas performativas com a linguagem da Dança. Percebemos então nuances interdisciplinares entre os campos da Dança e das Artes Visuais.

No que tange também a formação de professores, os acadêmicos relataram ter se sentido motivados a realizar práticas nesta perspectiva e refletiram sobre como este tipo de trabalho pode ser instigante no ambiente escolar. A proposta evidencia a importância de que a disciplina de Artes seja desenvolvida na dimensão artística de fato e que os docentes não pormenorizem seu fazer/saber como artistas.

A ideia de disciplina se alargou na medida em que o ensino tomou proporções de extensão e pesquisa, saindo da sala de aula e atingindo mais pessoas com as aprendizagens realizadas. Percebíamos pelas reações diárias e em conversas com as pessoas, o quanto o trabalho pode contribuir para a reflexões de todas as pessoas que circularam por aquele espaço durante a semana. Era uma outra estética se configurava no espaço do CEFD, uma estética carregada de poética.

Ao pensar nas intervenções, os acadêmicos e acadêmicas do curso de Dança foram convocados a pensar no seu compromisso com processos pedagógicos inclusivos vivenciado a outridade. Embora saibamos dos limites do trabalho, circunscrito a uma disciplina e a um centro em específico, consideramos importante plantar sementes, semeando no caminho da

outridade, mais e mais docentes, servidores, enfim, seres humanos engajados e comprometidos com um mundo que cuida das pessoas e de fato inclua.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ida Maria. **Tendências, Compasso ou descompasso:** a pessoa diferente no mundo da dança. Florianópolis: Ponto de vista, 1999.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação?** Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença:** cartografias dos múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012.

PAZ, Otávio. **O Arco e a Lira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROCHA, Bernadete Terezinha; SEHNEM, Cristian Evandro; BARBOZA, Mônica Correa de Borba. **“OUTRAR-SE”: uma proposta de avaliação na disciplina Dança e Inclusão.** In: 2º COMPARTILHANDO SABERES UFSM, 10, 2018, Santa Maria. Anais do 2^a compartilhando saberes UFSM, 2018. Santa Maria. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/compartilhandosaberes/wpcontent/uploads/2018/12/Bernardete-de-Lourdes-Rocha-Outrar-se.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e docência:** a formação do artista da dança. São Paulo: Papirus editora, 2012.

_____. Imersões poéticas como processo de formação do artista docente. *Art Research Journal*, v.1, n.2, p. 96-111, ago., 2014.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena:** desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes. iv. dissertação (mestrado em artes cênicas) - Escola de Dança/ Escola de Teatro. Universidade Federal da Bahia. 2010.

| 23 |

Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão educacional e acessibilidade de estudantes no ensino superior

Nathalie da Costa Nascimento

Mestranda em Gerontologia e Bolsista de Pós-Graduação -
Universidade Federal de Santa Maria

Suélly Krein Heuert

Graduanda do curso de Bacharel em Terapia Ocupacional -
Universidade Federal de Santa Maria

Miriam Cabrera Corvelo Delboni

Docente do Curso de Terapia Ocupacional e do PPG em Gerontologia -
Universidade Federal de Santa Maria

O ingresso de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) pode ser compreendido como condição que visa garantir o direito à participação social, minimizando as desigualdades impostas, visto que os direitos são validados em seu exercício. No entanto, essas pessoas historicamente encontram dificuldades no ingresso nas IES, visto a precária ou inexistente acessibilidade arquitetônica e atitudinal ofertadas (PONTE et al., 2017; NOGUEIRA, OLIVER, 2018). Com o intuito de garantir o acesso e a permanência nas IES, superando as dificuldades existentes, foram criados os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2013). Ao se pensar em ações voltadas a inclusão à vida acadêmica e garantia da participação social das pessoas com deficiência, o terapeuta ocupacional pode contribuir na ações e discussões das equipes desses Núcleos, pois este profissional debruça-se sobre a ocupação humana nos diversos espaços que a vida cotidiana das pessoas acontece (SALLES; MATSUKURA, 2013; NOGUEIRA; OLIVER, 2018; SOUTO; GOMES, FOLHA, 2018).

Sendo assim, baseado em uma revisão bibliográfica e experiência no atendimento a estudantes com deficiência no Ensino Superior, o presente artigo tem por objetivo apresentar as possibilidades de intervenção da Terapia Ocupacional na inclusão desses estudantes, junto ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito básico, assegurado pelo Art. 208, parágrafo III da Constituição Federal (CF) brasileira. O Ministério da Educação (MEC), em 24 de outubro de 1989, implantou a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. No Art. 2º, parágrafo I da referida lei, defende-se o acesso à educação da pessoa com deficiência e, no parágrafo IV, é instituída a formação e qualificação de professores, técnicos e demais profissionais que os atenderão (BRASIL, 1989).

Pessoas com deficiência apresentam características relacionadas ao quadro clínico o que, por vezes, pode restringir a participação social efetiva

(NOGUEIRA; OLIVER, 2018). O Decreto 3298/99, que regulamenta a já citada Lei no 7.853, trata sobre o direito à reabilitação em seus artigos 17 e 18. A prática da reabilitação deve se dar numa abordagem que seja funcional, isto é, voltada a habilitar a pessoa com deficiência numa perspectiva de promoção à sua inclusão no contexto educacional, laboral e social (BRASIL, 1999).

Outra Lei fundamental no que se refere ao direito à educação das pessoas com deficiência é a Lei 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 06 de julho de 2015. No Art. 8º do estatuto, fica estabelecido que é de dever do estado, sociedade e da família garantir o acesso à educação dessa população, bem como os demais direitos defendidos pela CF Brasileira e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, os Núcleos de Acessibilidade das Instituições de Ensino Superior foram criados, a partir do Programa INCLUIR, fundado em 2005, pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas vinculadas ao MEC. Os Núcleos de Acessibilidade visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013). Sendo assim:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência [...]. Para a efetivação deste direito, as Instituições de Ensino Superior devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, s/p).

Aliás, ressalta-se que, muitas vezes, os impedimentos individuais associam-se a processos construídos socialmente, originando estereótipos e preconceitos que ainda permeiam o imaginário social, demonstrando fragilidade na compreensão sobre os direitos das pessoas com deficiência (OMOTE, 2016; NOGUEIRA; OLIVER, 2018). Em pesquisa realizada sobre

educação superior inclusiva com docentes de uma IES brasileira, os participantes apontaram contribuições qualitativas e fatores ambientais que interferem no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, podendo ser categorizados em: pedagógicos, estruturais e sociais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Os fatores pedagógicos relacionam-se ao desconhecimento do docente em relação às necessidades especiais do estudante, fragilidade do ensino nos anos escolares iniciais, precariedade na formação docente e na organização didático-pedagógica. Os fatores estruturais referem-se à precarização da infraestrutura das instituições de ensino superior e acessibilidade arquitetônica. Já os fatores sociais dizem respeito a não participação dos pais, exclusão por parte dos colegas, insuficiente renda familiar e salário dos docentes. No entanto, é pertinente ressaltar que, nesse estudo, os docentes atribuíram aos fatores orgânicos menor participação na relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência do que os demais fatores (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Ao se pensar nessa relação entre o que é singular e o que é coletivo e social, resgatamos o conceito de cotidiano, o qual, a Terapia Ocupacional (TO) se debruça. A compreensão sobre o cotidiano transpassa uma visão positivista exclusiva dos cuidados em saúde e se atenta a subjetividade e inserção social dos sujeitos, interessada nas atividades realizadas por eles no dia-a-dia. Ademais, é pelas atividades cotidianas que as pessoas se relacionam uma com as outras, vivenciam a cultura da qual fazem parte, participam do processo produtivo da sociedade e se tornam quem são (SALLES; MATSUKURA, 2013).

Dessa forma, a TO aborda diversos aspectos da vida dos sujeitos, identificando demandas no seu cotidiano e buscando contribuir na independência nas Atividades de Vida Diária (AVD) e Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD), autonomia, inclusão e empoderamento dos estudantes com deficiência no ensino superior (NOGUEIRA; OLIVER, 2018).

Segundo a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), as AVDs são fundamentais, pois são aquelas orientadas para o ato de cuidar

de seu próprio corpo, permitindo a sobrevivência básica e o bem-estar. Já as AIVDs são aquelas que amparam a vida diária dentro de casa e na comunidade e frequentemente requerem interações mais complexas do que aquelas utilizadas nas AVDs (AOTA, 2015). Já no Modelo Canadense de Desempenho Ocupacional (MCDO), as atividades humanas são organizadas em três principais grupos: Autocuidado (cuidado pessoal, mobilidade funcional e funcionamento na comunidade), produtividade (trabalho remunerado ou não, manejo nas tarefas domésticas, estudo/desenvolvimento pessoal e brincar) e lazer (LAW et al., 2009).

Logo, o terapeuta ocupacional ao compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) busca contribuir para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, compreendendo esta ação como garantia do direito de participação social e locus onde as ocupações relacionadas principalmente a produtividade e ao autocuidado acontecem. O Núcleo de Acessibilidade da UFSM é um dos integrantes da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) e proporciona diversos serviços para os estudantes que ingressam pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) pelas cotas de deficiência ou aqueles que solicitarem o serviço.

As demandas para os atendimentos terapêuticos ocupacionais no Núcleo de Acessibilidade são identificadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estão relacionadas a adaptações individuais visando a independência na realização das atividades de autocuidado (alimentação, higiene e vestuário), mobilidade funcional (deambulação/deslocamento pelo campus, transporte) e produtividade (atividades relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento pessoal), tomada de decisões, autonomia e empoderamento nas atividades cotidianas.

Portanto, faz-se necessário compreender em quais atividades cotidianas eles apresentam dificuldades/limitações na realização e assim, junto ao estudante, o terapeuta ocupacional busca encontrar maneiras para que o desempenho ocupacional nessas atividades seja mantido e/ou adquirido, para que não se enclausurem na impossibilidade, tendo o devido cuidado para que os atendimentos no Núcleo não se transformem na clínica

dos estudantes (SALLES; MATSUKURA, 2013; NOGUEIRA; OLIVER, 2018).

As atividades de autocuidado e produtividade estão relacionadas ao contexto acadêmico pois, geralmente, os estudantes passam o dia na universidade e durante esse período desempenham, seja na hora de ir ao banheiro, à biblioteca, à parada do ônibus, na realização das refeições no restaurante universitário, etc. Nesse sentido, a Resolução do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) nº 316/2006, ratifica que o terapeuta ocupacional é o profissional apto a executar o treinamento funcional visando desenvolver habilidades para a plena realização das Atividades de Vida Diária (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional [COFFITO], 2006).

Na busca pela independência e segurança no desempenho dessas atividades, o terapeuta ocupacional pode se utilizar das Tecnologias Assistivas (TA). A TA é um conjunto de recursos e serviços que contribui para possibilitar a realização ou ampliação de uma habilidade funcional deficitária, que se encontra impedida em decorrência de uma deficiência, pois, seu objetivo primordial é proporcionar independência funcional, autonomia e inclusão social à pessoa com deficiência e devem ser concebidos em uma perspectiva interdisciplinar (BERSCH; MACHADO, 2014).

A classificação de TA varia de acordo com diferentes serviços e autores. Bersch e Machado (2014) apresentam uma classificação didática sobre as TAs, que, embora não seja oficial ou definitiva, esclarece e orienta sobre sua utilização aos profissionais da área da educação, bem como os demais profissionais. As TAs são organizadas e apresentadas por essas autoras na seguintes categorias: Auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação aumentativa e alternativa – CAA; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para pessoas com cegueira ou com baixa visão; Auxílios para pessoas com surdez ou com deficiência auditiva e Adequações em veículos (BERSCH; MACHADO, 2014).

Além das ações voltadas a necessidades específicas no desempenho ocupacional de alguns estudantes, em parceria como Núcleo de Acessibilidade,

a TO contribui nas ações voltadas para o envolvimento e participação de estudantes em grupos e eventos. Esses momentos possibilitam a convivência e trocas entre todas as pessoas envolvidas: estudantes, bolsistas, docentes e técnicos administrativos em educação da CAED/UFSM. Essas ações podem propiciar a resolução de problemas comuns e ampliação do repertório social, contribuindo para a melhora da qualidade de vida dos estudantes, pois as intervenções não se limitam a esfera individual/educacional e possibilita aos estudantes rede de apoio e convivência além da sala de aula (OMOTE, 2016; NOGUEIRA; OLIVER, 2018).

Afinal, seja na esfera individual ou coletiva, a prática da Terapia Ocupacional centrada no fazer humano, visa a construção e garantia de um cotidiano que possibilite o bem-estar pessoal do sujeito em questão, pois as atividades possibilitam que este se reconheça e seja reconhecido pelos outros. É nessa construção constante da história de vida dos sujeitos, atravessados pelas tantas outras histórias de vida, que se pode descobrir interesses, potencialidades, caminhos possíveis e projetos de vida no campo das produções humanas, descobrindo um caminho possível para a continuidade dos seus projetos de vida e realização dos seus sonhos, abrindo espaço para o novo, para a descoberta de outras e novas atividades e realizações (SALLES, MATSUKURA, 2013; NOGUEIRA, OLIVER, 2018).

Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência nas IES exige formação continuada dos terapeutas ocupacionais e coloca como desafio a oferta de ações que contemplem além da esfera individual. Sendo assim, as intervenções seriam eminentemente de natureza colaborativa entre terapeutas ocupacionais, educadores especiais, docentes e demais profissionais que compõem o cotidiano acadêmico, visando fornecer condições e oportunidades de aprendizado, participação social e mudanças nos processos pedagógicos, comunicacionais e nas formas de interação, contemplando toda a comunidade (NOGUEIRA; OLIVER, 2018; SOUTO, GOMES, FOLHA, 2018).

CONCLUSÃO

As considerações elencadas ao longo deste artigo apontam que o terapeuta ocupacional é um profissional que, com o conhecimento da sua área, contribuiu nas ações individuais e coletivas da equipe do Núcleo de Acessibilidade, visando a garantia dos direitos à educação e participação social dos estudantes do ensino superior com deficiência. Enquanto conhecimentos específicos de sua área atuação, o terapeuta ocupacional atenta-se para a ocupação humana e o desempenho das atividades que possibilitam a manutenção do autocuidado e da produtividade. Contudo, mais do que a manutenção dessas atividades, o desempenho ocupacional possibilita a interação com outras e novas pessoas, experimentação de espaços e, sobretudo, construção e realização de projetos de vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). Occupational therapy practice framework: Domain and process. (3rd Ed.). American Journal of Occupational Therapy, v.3. Doi: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2014.682006>. In: CAVALCANTI, A.; DUTRA, F. C. M. S.; ELUI, V. M. C. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. 26. ed., p.1-49. 2015.

BERSCH, Rita. MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: Aplicações na educação. In: SILUK, Ana C. P (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM. 2014.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Estatuto da pessoa com deficiência, Brasília, DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Documento orientador: Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). **Resolução n.º 316, de 19 de julho de 2006**. Dispõe sobre a prática de Atividades de Vida Diária, de Atividades Instrumentais da Vida Diária e Tecnologia Assistiva pelo Terapeuta Ocupacional e dá outras providências. Brasília. 2006.

LAW, M. et al. **Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM)**. Organização e tradução. Lívia de Castro Magalhães, Lilian Vieira Magalhães e Ana Amélia Cardoso – Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

NOGUEIRA, L. de F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882. 2018.

OLIVEIRA, S. F. de; ARAÚJO, N. M. de. Metodologias e vivências do docente na perspectiva da educação Superior Inclusiva. **REFACS - Revista Família**, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social. v. 3, n. 3, p. 206-215. 2015.

OMOTE, S. Atitudes em relação à Inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. 1, p. 211-215. 2016.

PONTE, A.S. et al. Perfil de pessoas com deficiência físico-motoras concorrentes pela ação afirmativa B de ingresso ao ensino superior. **Saúde (Santa Maria)**, v. 43, n.3, p.1-9, set./dez. 2017.

SOUTO, M. S. de; GOMES, E. B. N.; FOLHA, D. R. da S. C. Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de interfaces a partir da Produção de conhecimento. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.4, p.583-600. 2018.

| 24 |

Audiodescrição: recurso de acessibilidade e desenvolvimento científico

Cíntia Pasa Lopes

Graduanda em Educação Especial, UFSM

Cristian Evandro Sehnem

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, UFSM

Rúbia Steffens

Graduanda em Sistemas de Informação, UFSM

Vitória Parodes Rodrigues

Graduanda em Educação Especial, UFSM

O pictograma de uma pessoa em cadeira de rodas é a imagem que mais tem representado os obstáculos arquitetônicos e urbanísticos que dificultam a vida de muitos na sociedade. Esta imagem poderia representar um homem ou uma mulher, só, simbolizando sua capacidade de viver com autonomia e independência, mas a existência de um elemento que não considera as características de todas as pessoas, uma escada, é o que impede sua chegada ao destino desejado. E esta imagem poderia trazer, lá no topo da escada, também, outras duas pessoas, sem deficiência, com o olhar direcionado ao coirmão da cadeira de rodas, quem sabe surpresos por sua presença naquele local, quem sabe pensando em alguma forma de auxiliá-lo, quem sabe apenas observando o que ele ou ela fará diante da dificuldade. Essa cena, muito mais comum na vida real do que se imagina, ainda mais com a evolutiva frequência de pessoas com deficiência na sociedade, apresenta a acessibilidade como um fator imprescindível para a devida inclusão social deste e tantos outros públicos. E por isso a acessibilidade adquiriu grande importância nos movimentos sociais, nos currículos universitários, nas políticas públicas, no cotidiano dos mais variados segmentos da vida comunitária ou privativa.

Contudo, a acessibilidade não se restringe aos elementos arquitetônicos e urbanísticos. Também é imprescindível nas comunicações, nos instrumentos, nas metodologias, nas atitudes e em todos os recursos e práticas adotadas socialmente. E nesse sentido, as barreiras que as comunicações possuem também geram dificuldades e exclusões. Na Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015) encontram-se maiores subsídios nesse sentido: “barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Porque tão ou mais grave que ter restrita ou impedida a liberdade de movimento, é restringir ou impedir o conhecimento e comunicação a uma parcela da população, mesmo que minoritária. O que não significa priorizar essa ou aquela acessibilidade, mas preferencialmente supri-las simultaneamente.

Assim, pode-se muito bem propor-se uma nova imagem, que apresenta e significa a acessibilidade comunicacional. Trata-se de uma pessoa, com óculos escuros no rosto e uma bengala-guia na mão, diante de uma pintura ou fotografia exposta na parede de um espaço qualquer, como um museu por exemplo. E, assim como na imagem construída anteriormente, ela está sozinha, simbolizando seu potencial para a liberdade, o que não consegue nesta ocasião, a impedir seu conhecimento e interatividade, devido a um elemento que não considera as características de todas as pessoas durante a visualização de uma imagem. Quem sabe, poder-se-ia inclusive imaginá-la com uma das mãos a tatear o quadro, numa tentativa positiva mas vã de superar essa inacessibilidade cultural, para a qual inclusive apresentar-se-ia bruscamente um profissional da vigilância, que a impediria de fazê-lo pela segurança e preservação da obra, considerada mais importante que a inclusão social. E, um pouco além, também duas outras pessoas com o olhar atentamente direcionado ao coirmão com deficiência visual, surpresos por sua presença naquele local, pensando em alguma forma de auxiliá-lo, apenas observando o que ele fará diante da dificuldade.

Diante do exposto e na linha da formação de imagens mentais, um dos recursos de acessibilidade comunicacional que tem recebido significativa e crescente atenção nos últimos anos é a audiodescrição. Jovem ainda, a audiodescrição tem cerca de 40 anos no mundo e pouco mais de 15 no Brasil, sendo por isso incipientes as suas diretrizes, práticas e, principalmente, ofertas ao público com deficiência visual e outras condições que dela utilizam para conseguirem visualizar os variados modos de imagem, tanto estáticas quanto dinâmicas. E por isso, estudos e práticas audiodescritivas são fundamentais para que torne-se mais conhecida, consistente e disseminada.

O presente trabalho, de caráter qualitativo e conduta bibliográfica, então, objetiva analisar a visualização de imagens através da audiodescrição, a partir da técnica e da experiência obtidas em um projeto de extensão universitária. E esta análise, direcionada especialmente para pessoas com deficiência visual, que primeiro e principalmente se utilizam deste recurso de acessibilidade para visualizar uma imagem no formato tradicional, antes acessível apenas pelo sentido visual, por meio de palavras cuidadosamente

Cíntia Pasa Lopes; Cristian Evandro Sehnem; Rúbia Steffens; Vitória Parodes Rodrigues
escolhidas e posicionadas para esse fim.

O QUE É A AUDIODESCRIÇÃO

No cotidiano de todas as pessoas é natural a descrição de fatos, pessoas, circunstâncias, objetos. A festa do final de semana, o acidente de trânsito, a casa nova, a receita do bolo e a roupa na promoção são apenas alguns exemplos de assuntos comuns e ricos em descrições. E há até mesmo algumas pessoas muito habilidosas na capacidade de descrever cenas e seus elementos, prendendo seus ouvintes em narrativas repletas de minúcias e surpresas impactantes.

A audiodescrição, porém, vai além dessas descrições utilizadas no cotidiano das pessoas em geral, porque tem como objetivo fundamental permitir que pessoas com cegueira ou baixa visão consigam entender e visualizar imagens através dos sentidos remanescentes, uma vez que perderam ou nunca tiveram parâmetros visuais. Para tanto, o posicionamento dos elementos da imagem, a escolha das palavras mais adequadas e a organização das frases de modo lógico e empoderador são alguns critérios essenciais para atender às potencialidades do usuário da audiodescrição. E dentre os conceitos brasileiros de audiodescrição presentes em documentos oficiais, a NBR 16.452:2016 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é a mais recente e, até o momento, mais completa: “Audiodescrição: recurso de ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens ESTÁTICAS ou DINÂMICAS, TEXTOS e origem de SONS não contextualizados, especialmente sem o uso da visão.”

E, dos aspectos apresentados neste conceito, dois merecem especial atenção: “tradução de imagens em palavras” e “narrativa descritiva em áudio”. Porque, embora o conceito seja o mais recente e atual no país, percebe-se a necessidade ainda de revisões e atualizações, decorrentes da incipiente e construção da técnica audiodescritiva.

Então, da tradução de imagens em palavras, esta significa apenas

metade da produção audiodescritiva. Mas é um entendimento comum, em trabalhos que na verdade são feitos por pessoas que possuem visão para pessoas que possuem visão. Ou seja: sua técnica está fundamentada na citação de características existentes na imagem, algumas por vezes mínimas ou quase imperceptíveis, parecendo buscar uma demonstração da qualidade visual e perceptiva do audiodescriptor, ao invés de uma tradução intersemiótica que permita ao usuário com deficiência visual vê-la mentalmente. Por isso, uma audiodescrição completa é a tradução de imagens em palavras, e de palavras para imagens mentais, dois movimentos distintos mas inseparáveis e insubstituíveis. E, para tanto, a atuação do audiodescriptor consultor, profissional com deficiência visual que revisa o roteiro da audiodescrição conforme a imagem mental gerada, é imprescindível; além de, simultaneamente, proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, outro movimento social subsidiado pela legislação brasileira, na reserva de vagas por exemplo, mas que assim mesmo enfrenta resistências de diversas ordens. Porque mesmo esta profissão sendo inquestionavelmente adequada a profissionais com cegueira ou baixa visão, busca-se suprimir ou desvalorizá-la.

Já da narrativa descritiva em áudio, outro aspecto que merece uma análise mais aprofundada no conceito da audiodescrição na ABNT, a crítica refere-se à possibilidade de apresentá-la em outros modos. Em um museu, por exemplo, a audiodescrição de suas obras poderia ser disponibilizada em áudio, na modalidade gravada ou ao vivo; mas, também seria possível fazê-la por escrito, através do sistema braille e de caracteres ampliados, de modo que pessoas cegas ou com baixa visão pudessem acessá-las no momento e velocidade que desejassem. E a audiodescrição em braille também permitiria o acesso por pessoas surdocegas, que no modo áudio não teriam essa possibilidade. Outro modo de audiodescrição é o texto digital, onde pessoas cegas ou baixa visão poderiam utilizar um software e outras tecnologias assistivas. Por isso, talvez a escolha pela narrativa descritiva em áudio da ABNT seja pela maior demanda e experiência atual em audiodescrições para imagens dinâmicas, como filmes, novelas, peças teatrais, óperas e outras do gênero. E, também, porque nesse formato alcança-se um público que

inicialmente era alvo desse recurso de acessibilidade, como as pessoas com deficiência intelectual, idosas e disléxicas.

De fato, em áudio, como uma opção disponível no menu do filme, por exemplo, a audiodescrição permite o acesso a maior parte da população e, simultaneamente, torna-se mais conhecida e valorizada. O que não despreza ou inviabiliza essa opção, desde que também sejam contemplados os demais modos de colocação audiodescritiva. Por isso, mais uma vez justifica-se tais faltas ou incompletudes pela fase ainda construtiva e jovem da audiodescrição no país e mundo, de modo que não há certo nem errado, mas intenções boas e bem-vindas de querer, tentar e ampliar a inclusão das pessoas com deficiência nesse mundo tão intenso e porque não dizer divergente das imagens.

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AUDIODESCRIÇÃO

A produção audiodescritiva é realizada por dois profissionais essenciais: roteirista e consultor. Segundo Da Silva, Barros (2017, p. 161) a função de descritor roteirista é: informar com objetividade os elementos visuais que estão contidos nas imagens estáticas ou dinâmicas, transformando-as em palavras. É então quem elabora todo o roteiro da imagem através de técnicas adequadas segundo a ABNT. O roteirista deve ser vidente e ter um olhar sensível aos detalhes, outrossim alguns conhecimentos mais abrangentes para assim fazer uma audiodescrição mais densa e clara. Segundo o autor “O audiodescritor tem que entender a estética do produto que está traduzindo, essa é uma sensibilidade que se adquire com esforço e estudo”, explica a professora Soraya Ferreira.

O audiodescritor consultor para Da Silva; Barros (2017, pág 161) é composto necessariamente por um profissional com deficiência visual, é responsável por averiguar a adequação do roteiro a seu público primário em termos de suas necessidades e preferências. É imprescindível a função desse profissional em uma audiodescrição, pois é ele que de certa forma nos dará a certeza se a audiodescrição está correta, completa e comprehensível.

A audiodescrição de imagens é verbalizar com palavras pessoas,

paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar opiniões pessoais a respeito. Exemplo: (A menina está sorrindo parece estar feliz), não temos como afirmar isto, o correto é dizer: A menina está com expressão soridente.

É importante falar que as ADs são divididas por etapas, além dos profissionais, é preciso conhecer as técnicas a serem desenvolvidas. Seguir segue algumas técnicas.

Devem ser detalhadas, mas devem conter objetividade, possibilitando que os usuários consigam visualizar mentalmente com clareza e rapidez; Deve começar com o que estiver em primeiro plano na imagem, localizando a perspectiva do usuário (esquerda, direita, frente, fundo, acima abaixo); Deve conter na frase inicial de cada audiodescrição um resumo introdutório do que será descrito na imagem, como o formato da fotografia (vertical, horizontal ou quadrado) e também a coloração (preto e branco ou colorido), mais uma análise rápida do que está exposto na imagem; e assim, as palavras seguintes devem detalhar o que já foi escrito na frase resumo.

Quando se descrever a imagem de uma pessoa é preciso considerar o gênero, faixa etária, etnia, cor da pele, altura (estatura), cabelo, olhos, expressões faciais e outras características relevantes. É importante descrever o ângulo da imagem, para que o usuário tenha como base as referências de móveis, paredes, prédios, grupos de pessoas, objetos, etc. A localização se dará por um elemento que permitirá a referência a lateralidade, a partir de quem está lendo a audiodescrição; como exemplo: A direita do homem tem uma árvore; com exceção de quando essa localização se referir a um elemento que esteja junto a seu corpo; como exemplo: No braço direito uma pulseira de pérolas. O enquadramento da pessoa também adotará partes do corpo: corpo inteiro, do joelho para cima, do quadril para cima, do peito para cima, etc.

A disposição da pessoa na fotografia: de frente, lado, costas, de perfil direito/esquerdo. A posição se está sentada, em pé, inclinada; As autoridades serão identificadas pelo título: Reitor, governador, etc, sem deixar de descrevê-las. Quando for descrever a vestimenta de uma pessoa da imagem é importante considerar as peças maiores e pela parte superior; destacar uma cor predominante e a algum acessório, que se sobressaia facilmente/visivelmente segundo as normas da ABNT, NBR 16452.

Para usar essa acessibilidade para pessoas com deficiência visual, segundo as normas do MEC deve contemplar os seguintes requisitos: Identificar o elemento, localizar o sujeito; identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde tais como: dos joelhos para cima, da cintura para cima, do peito para cima. Levar em conta esses aspectos é fundamental para que o público alvo tenha uma compreensão coerente com a realidade da imagem.

O PROJETO “AUDIODESCRIÇÃO: TRADUZINDO IMAGENS EM PALAVRAS”

Os autores do presente trabalho participam de um projeto universitário que recebeu, à época, o título “Audiodescrição: Traduzindo Imagens em Palavras”. Este foi criado no dia 26 de julho do ano de 2016, sendo classificado com caráter de extensão. Surgiu com a demanda crescente por audiodescrições na instituição universitária, principalmente com o ingresso de estudantes e servidores com deficiência visual, a oferta de um curso de nível intermediário no ano de 2014 e a posterior formação de uma comissão interna que até hoje reúne servidores e estudantes para pesquisar, desenvolver e moderar este recurso de acessibilidade.

Assim, este projeto tem como objetivo ofertar cursos de formação continuada na área da audiodescrição, com edições nos níveis básico, intermediário e avançado. Salientando a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos sobre a audiodescrição, para que as comunidades acadêmicas e regionais de Santa Maria/RS, de modo a ampliar a inclusão das pessoas com deficiência que necessitam deste recurso para a compreensão de fotografias, vídeos, eventos e demais formatos visuais.

O projeto oferta cursos gratuitos, além de serem organizados de modo a estimular e capacitar os cursistas nessa técnica, desde a construção do roteiro à consultoria e inserção nas mídias visuais. As aulas são nas modalidades presenciais e a distância, com os docentes com e sem deficiência visual, cuja formação e experiência na área garanta o aprendizado e a prática da audiodescrição.

Além de ser apoiada pela Comissão de Audiodescrição existente

dentro da universidade, o projeto tem atividades vinculadas a outro projeto conhecido e preocupado com a acessibilidade, o “Retalhos da Memória de Santa Maria: Difusão e acessibilidade”, onde são realizados trabalhos de audiodescrição em fotografias deste projeto, possuindo o auxílio de audiodescritores roteiristas e audiodescritores consultores. O projeto Retalhos tem objetivo de promover a difusão da memória fotográfica institucional por meio da produção de artigos sobre a história santamariense, estes tendo o uso de recursos de acessibilidade tais como: vídeo em libras e arquivo sonoro com audiodescrição.

TRABALHOS REALIZADOS

No intuito de apresentar subsídios de ordem mais prática, a seguir são listados alguns exemplos de audiodescrições, que foram realizadas dentro do Projeto Audiodescrição, para o Projeto Retalhos da Memória. Com o seguimento da análise das técnicas e princípios para que foram elaboradas, além de apontamentos em que poderiam atender melhor ou mais amplamente suas especificidades, ve-se como é na prática.



Audiodescrição da imagem: Fotografia, horizontal e colorida, de um homem defronte a um pequeno público, que se localiza abancado em cadeiras de madeira, em um recinto interno. À esquerda, o homem, de perfil direito, em pé, enquadrado dos joelhos para cima. Ele tem altura mediana, aproximadamente 40 anos de idade, corpo robusto e pele branca; Tem a expressão neutra, como a de alguém que explica

Cíntia Pasa Lopes; Cristian Evandro Sehnem; Rúbia Steffens; Vitória Parodes Rodrigues

um determinado assunto, e o cabelo curto, liso e escuro, com entrada de calvício; veste uma camisa branca de manga curta e calça azul escuro. Outrossim, ele tem o antebraço levemente erguido à frente, com a mão aberta, gesticulando. À direita da imagem, o pequeno público, com cerca de 10 pessoas, sentadas em cadeiras de madeira com braço. A maior parte das pessoas tem pele branca, cabelo curto, ondulado e escuro, e olham para o homem. Entre o homem e o público, ambos no mesmo nível de chão, há 3 cadeiras vazias; Essas estão posicionadas de costas para o homem, na primeira fileira da plateia, tendo na parte superior de uma delas, uma pasta escolar, vermelha. Ao fundo, uma parede branca, que possui em sua parte superior janelas do modelo projetante. Audiodescritora Roteirista: Vitória Rodrigues. Audiodescritor Consultor: Cristian Sehnem.



Audiodescrição da imagem: fotografia horizontal em preto e branco, na diagonal esquerda, de três monjas, uma ao lado da outra, em ambiente interno. Elas estão de frente e enquadradas da cintura para cima, vestem capuz escuro, limpel claro e hábito de corpo escuro. A monja da direita tem semblante neutro, cerca de 60 anos e usa óculos de grau com armação clara; a monja do centro tem semblante neutro, cerca de 50 anos e usa óculos de grau com armação escura; e a monja da esquerda tem cerca de 40 anos e sorri. A frente delas, próximo a imagem e desfocada, uma tela losangular de proteção clara. Ao fundo, parede clara e uma porta também clara. Audiodescritora roteirista: Cíntia Pasa Lopes. Audiodescritora consultora: Rúbia Steffens.

CONCLUSÃO

Escrever o que o sentido visual apresenta é uma tarefa difícil mas

amplamente importante para o desenvolvimento científico; e visualizar mentalmente, a partir de outros sentidos além do visual, com base nesta escrita, é uma tarefa ainda pouco conhecida mas imensamente transformadora e promissora. Assim, conforme uma imagem é audiodescrita, surgem muitas dúvidas, questionamentos, dificuldades de identificação e descrição de objetos, especialmente mais antigos ou de outras culturas, e o quanto complexo é escrever o que se está vendo, de forma coerente, lógica, e que seja efetivamente visível para pessoas com deficiência visual. Agregue-se a isso, as particularidades do olhar, tanto de um audiodescritor roteirista quanto de um audiodescritor consultor, por ocasião da individualidade de todo o ser humano. Por isso, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade necessário e questionador do que e como se veem os objetos e pessoas, inclusive aquelas que atualmente são indevidamente denominadas “com deficiência”.

REFERÊNCIAS

- ABNT, 2016. NBR 16.452:2016. Acessibilidade na Comunicação – Audiodescrição. 1^a edição. Rio de Janeiro: ABNT, 01/09/2016.
- Blog da Audiodescrição. 2009. Disponível em : <www.blogdaaudiodescricao.com.br>
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146. 2015. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 abr. 2019.
- ARAÚJO, I. **Posts Marcados Com:** Orientações do MEC para audiodescrição de imagens estáticas. 2012. Disponível em : <<https://somedemquadrinhos.wordpress.com/tag/orientacoes-do-mec-para-audiodescricao-de-imagens-estaticas/>> Acesso em: 14 abr. 2019.
- BARROS, A.; DA SILVA, M. **Formação de audiodescritores consultores:** inclusão e acessibilidade de ponta a ponta. Salvador. p. 159-170. 2017.

| 25 |

As Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem

Angélica Regina Schmengler

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Santa Maria

Ronise Venturini Medeiros

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Universidade Federal de Santa Maria

Jones Carlos Plate Machado

Especialista em Mídias da Educação - Universidade Federal de Santa Maria

Ao falar em aprendizagem, tem-se como referência diferentes sujeitos e contextos, além do emaranhado de fatores que permeiam a sua efetivação. Todavia, nessa produção, o foco é a aprendizagem no Ensino Superior, que demanda desafios, pois é uma etapa que envolve uma autonomia mais representativa do estudante e uma organização diferente da Educação Básica (FIORIN, 2015). Nesta última, o aluno tem responsabilidades com o seu aprendizado, mas, na maior parte do tempo, os professores conseguem dar um suporte, norteando essa busca pelo conhecimento.

No contexto do Ensino Superior, o estudante passa a ter o comprometimento com os prazos que são estabelecidos pela instituição, como no caso da matrícula, a escolha pelas disciplinas conforme seus horários e interesses, além da busca por materiais teóricos que auxiliem na compreensão do conteúdo visto em sala de aula. Ainda, o espaço universitário contempla um “ambiente de estudos e pesquisas, preparação para o mundo do trabalho e para uma profissão” (FIORIN, 2015, p. 37). Logo, o acadêmico é responsável pelas suas escolhas, pensando em seu futuro profissional.

Delimitando ainda mais o referencial dessa escrita, infere-se que a pretensão é discutir sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Ensino Superior e, consequentemente, a aprendizagem desse público que é visto, por muitas pessoas, como autossuficientes, ou ainda, “gênios”. Esse último termo está envolto pelo mito de que o sujeito com AH/SD é extremamente inteligente, ao ponto de saber sobre todas as áreas do conhecimento humano (RECH, FREITAS, 2005). No entanto, reflete-se que, se isso fosse uma verdade, a pessoa com AH/SD não necessitaria frequentar uma universidade, pois poderia, por conta própria, buscar seu conhecimento.

Dessa maneira, o objetivo do estudo consistiu em discutir sobre o reconhecimento e a aprendizagem das pessoas com AH/SD no Ensino Superior. Afinal, muito se ouve falar sobre os direitos do acadêmico com alguma deficiência, mas pouco se tem informação a respeito desse alunado, que também constitui o Público-Alvo da Educação Especial e que têm direitos a serem considerados.

Na tentativa de apontar alguns aspectos a serem pensados na aprendizagem desses acadêmicos, a presente produção se caracteriza como

qualitativa, do tipo descritiva. Para tanto, esta tem o intuito de descrever aspectos que permeiam a realidade de um público e as suas relações em um universo específico, não tendo como enfoque dados estatísticos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ainda, recorreu-se a estudos a respeito das AH/SD e o Ensino Superior, configurando-se numa escrita bibliográfica (GIL, 2008).

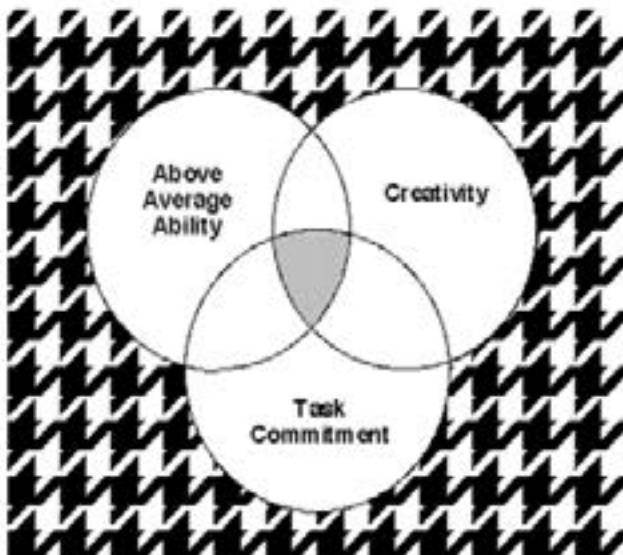
Para melhor compreensão do leitor, o trabalho foi organizado da seguinte forma: conceito do que são as AH/SD; as estratégias de aprendizagem para esse alunado; e as AH/SD no contexto do Ensino Superior.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZ A TEORIA

A pessoa que tem AH/SD é considerada Público-Alvo da Educação Especial, sendo descrita, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como aquela que apresenta um alto potencial nas “seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse contexto, entende-se que existem diferentes autores que discutem a definição das AH/SD e as formas de identificar e reconhecer esses sujeitos. No entanto, nesse estudo, é utilizada a teoria dos Três Anéis de Renzulli, a qual afirma que é necessário apresentar habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2014).

Figura 1: Modelo do Três Anéis



Fonte: Renzulli (1986)

“Descrição da Imagem: A imagem contém o desenho de três anéis interligados por uma intersecção com rajada em cinza. Dentro do primeiro anel, localizado na parte superior, à esquerda, está escrito Above Average Ability. No segundo anel, localizado na parte superior, à direita, do primeiro anel, está escrito Creativity. No terceiro anel, que fica abaixo dos outros, está escrito Task Commitmentent. Atrás da intersecção dos três anéis há uma tela rajada em preto.”

Esses três indicadores precisam se fazer presentes, em algum momento da vida desses sujeitos, para que sejam identificados, de modo que ter um ou dois dos comportamentos não caracteriza as AH/SD.

Esses comportamentos podem ficar “adormecidos” se não houver o estímulo necessário, o que faz com que uma pessoa possa apresentar tais características em determinadas situações e não em todas, de acordo com o seu interesse (VIRGOLIM, 2014). Logo, é preciso fornecer o acesso a ambientes desafiadores afim de que a(s) área(s) de interesse(s) sejam desenvolvidas e os indicadores das AH/SD se façam presentes, de modo que, a escola e a família, assumam um papel de suma relevância nesse processo (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Em suas obras, Renzulli explicita que podem ser identificados dois

tipos de AH/SD: a acadêmica e a produtivo-criativo.

No que concerne a superdotação acadêmica, é válido destacar que a mesma “é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas” (RENZULLI, 2014, p. 228). Assim, entende-se que fazem parte desse grupo os alunos que gostam de estar em contato com o conhecimento, obtêm notas altas e procuram agradar aos professores.

Quanto à superdotação produtivo-criativo, destaca-se que “a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais” (RENZULLI, 2014, p. 231). Ou seja, há um desejo de criar produtos novos que tenham utilidade para a sociedade, sendo representado pela inventividade e a criatividade.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Além da identificação das AH/SD, esse alunado tem direito a estratégias que atendam as suas necessidades de aprendizagem. Assim sendo, há autores que discutem algumas alternativas que podem ser escolhidas para impulsionar o desenvolvimento desse público.

O acesso ao Atendimento Educacional Especializado é um dos direitos que esse público possui, sendo que este é definido como:

[...] O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Na aprendizagem de alunos identificados com AH/SD, há distintas formas de contemplar seus interesses, por meio do enriquecimento intracurricular. Uma dessas maneiras é a compactação curricular, em que o aluno avança no conteúdo que tem domínio, para que não se sinta entediado e aproveite melhor seu tempo de estudo (VIRGOLIM, 2007).

Também pode ser promovida a aceleração, em que o aluno avança nas séries escolares, desde que não prejudique sua aprendizagem, e que seja percebido que já possui habilidades para passar por este processo. Nessa situação, são consideradas as competências apresentadas e não a idade como referência para avançar de um nível para outro (VIRGOLIM, 2007).

Podem ser citadas ainda, as mentorias, tutorias, monitorias, trabalhos individuais e grupais (FREITAS; PÉREZ, 2012). Sobre as tutorias, essa é compreendida pela escolha de um professor da instituição em que o aluno está inserido, ou de alguém oriundo de outro contexto, que apresente domínio de um tema, que possa ser aprofundado e trabalhado, por meio de projetos, com o estudante com AH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2012). Em relação à mentoria, a mesma ocorre quando há o contato com um especialista em alguma área, o qual irá contribuir com esse aluno, desafiando-o a desenvolver pesquisas sobre um assunto que seja de seu interesse.

Além das ações mencionadas, tem-se os sistemas de agrupamentos específicos, em que são realizados os agrupamentos de alunos conforme os interesses e estes são atendidos, de maneira diferenciada, por outros alunos dentro da sala de aula (SABATELLA; CUPERTINO, 2007). No entanto, essa prática pode ser vista de forma negativa, de modo que favorece a segregação dos demais alunos da turma.

Destaca-se, ainda, as Atividades de Enriquecimento, criadas por Renzulli (2004). Estas podem ser do tipo I, as quais contemplam atitudes de exploração de maneira geral; as do tipo II, em que são promovidos treinamentos em grupo; e as do tipo III que instigam à investigação, seja de forma grupal ou individual, de situações do cotidiano, ou melhor, de situações reais (RENZULLI, 2004).

Não se deve acreditar que as estratégias podem ser pensadas para todos os alunos da mesma forma, ou seja, se faz necessário a reflexão sobre o que estas irão oportunizar ao sujeito. Assim sendo, em cada uma das alternativas, é preciso estar atento para o que vai de acordo com o desenvolvimento e as possibilidades do aluno.

AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR NECESSÁRIO

Para que se possa falar na aprendizagem de acadêmicos com AH/SD é preciso, primeiramente, falar no seu reconhecimento. Afinal, muitas pessoas podem apresentar as características das AH/SD, mas estas não serem identificadas.

Se considerados os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estes apontam que 3,5% a 5% da população apresentam os indicadores de AH/SD. Para Pérez e Freitas (2009), esse porcentual passa para 5% a 7,78% quando a referência é o Brasil. Dessa maneira, o número de acadêmicos com AH/SD pode se tornar mais expressivo, se considerado o total de matrículas dentro das universidades brasileiras.

As estratégias de aprendizagem mencionadas anteriormente são, na maior parte do tempo, direcionadas para os alunos da Educação Básica. Entretanto, a pessoa com AH/SD também se encontra no contexto do Ensino Superior. Dessa maneira, é propício pensar nas aprendizagens desses acadêmicos e no que estão recebendo nesse espaço.

Buscar estratégias que potencializem a aprendizagem do aluno universitário com AH/SD pode contribuir para que esse não se sinta frustrado, de acordo com a sua demanda intelectual. Afinal, “os acadêmicos buscam, na universidade, um espaço que os acolha, que proporcione discussões, que os encoraje, que desafie” (FIORIN, 2015, p.38).

Promover um ambiente rico em trocas, em que há a interação de forma ativa, mostrando, na prática, o seu potencial, pode corroborar para estimular a área de interesse do acadêmico superdotado. Este, precisa sentir-se ativo em seu processo educacional e não um mero espectador do conhecimento, pois “aprender implica interação, organização, interesse, produção do conhecimento; em que o estudante é participante do processo, colabora apresentando suas experiências, busca o novo, está aberto aos desafios” (FIORIN, 2015, p.43).

Novamente, as ideias da supracitada autora podem ser referenciadas para a aprendizagem de pessoas com AH/SD no Ensino Superior, ao apontar

a busca pelo novo e a abertura para desafios no ato do ensino-aprendizagem. Para tanto, essa compreensão atende a dois indicadores das AH/SD, de modo que estes indivíduos estejam abertos para novas descobertas e gostem de enfrentar desafios (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Há poucas produções sobre a temática das AH/SD no Ensino Superior, sendo que “a literatura mostra-se mais ampla sobre a identificação e atendimento de criança e adolescente” (ANTONIOLI, 2015, p. 129). Tal prerrogativa ratifica a importância de pensar como esse público está sendo visto nesse cotidiano, que também deve se adequar aos diferentes públicos que se inserem em seu universo. Para que haja essa identificação, um dos pontos de partida é o conhecimento do professor universitário sobre o “desenvolvimento humano, sobre as peculiaridades e diversidades dos comportamentos, bem como sobre as necessidades de aprendizagem específicas do público-alvo da educação especial, dentre eles, as pessoas com AH/SD” (ANTONIOLI, 2015, p. 130).

Discutir acerca da aprendizagem desses acadêmicos é garantir o que traz Fiorin sobre o papel do ensino em nível superior, em que a pauta está no “planejamento, organização, metodologia adequada à realidade de cada turma, aperfeiçoamento, recursos diferenciados e atualizados; em que os professores vão além, buscam diferentes possibilidades para trabalhar os conteúdos” (2015, p. 43).

A inclusão desse público no Ensino Superior é pouco referenciada, talvez pela necessidade de maior conhecimento sobre o assunto. Sobre isso, Cianca e Marquezine (2014) afirmam que esses saberes sobre a demanda das AH/SD parecem insuficientes em profissionais que atuam nessa etapa da educação.

Um aspecto positivo no ambiente das universidades são as atividades que englobam a pesquisa e o contato com as práticas de extensão, as quais demandam o engajamento com o saber. Logo, a pesquisa, o ensino e a extensão oportunizam ao acadêmico se sobressair em alguma delas, explicitando suas habilidades (CIANCA E MARQUEZINE, 2014).

É preciso fazer referência, também, ao Programa de Educação Tutorial (PET) que busca “oferecer uma formação acadêmica de excelente

nível, visando à formação de um profissional crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social na educação superior” (BRASIL, 2006, p.8). Para Vieira (2014, p. 710) “o PET é uma boa proposta de atendimento aos alunos com AH/SD na universidade”, contemplando um enriquecimento extracurricular.

CONCLUSÃO

A educação de pessoas com AH/SD é desafiante em todos os contextos educativos. No entanto, há uma demanda maior de produções e legislações que amparam esse alunado na Educação Básica. Ao se buscar por estudos que contemplem esses sujeitos no Ensino Superior, é paupérrimo o número de produções.

Essa constatação aponta para a necessidade de serem promovidas pesquisas sobre essa abordagem, no intuito de contribuir com os profissionais de nível superior para o reconhecimento e a reflexão sobre a promoção do ensino-aprendizagem para esses sujeitos. Afinal, é fundamental o reconhecimento de quem são as pessoas com AH/SD e de suas principais características, a fim de que possa ser pensada na forma de atuação com esse alunado.

Ao evidenciar-se essa identificação e a mobilização por parte dos professores, consequentemente, podem ser fortalecidas as estratégias de aprendizagem para o acadêmico com AH/SD, que também é considerado como PÚblico-Alvo da Educação Especial.

Existem diferentes estratégias de aprendizagem consideradas para a Educação Básica, no entanto, com o tempo, surgiram as possibilidades de serem adaptadas para a etapa do nível superior. Ainda, considera-se que metodologias dinâmicas e diversificadas, em que o acadêmico possa ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, contribuem para potencializar os saberes.

As ações de pesquisa, ensino e extensão são algumas das fontes que possibilitam que as habilidades acadêmicas acima da média apareçam, bem como possam contribuir para com o estímulo na área de interesse

desses sujeitos. Além dessas, a oferta do Programa de Educação Tutorial é positiva para o reconhecimento/identificação e atendimento de acadêmicos talentosos.

Por fim, comprehende-se que discutir sobre a identificação e a aprendizagem de pessoas com AH/SD no Ensino Superior é desafiante, tendo em vista a demanda por conhecimentos pelos profissionais que atuam com esse público e pela necessidade de maiores estudos a respeito do assunto. Contudo, percebe-se que são promovidas ações que contribuem para a identificação e o atendimento desse alunado.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, C. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. In: PAVÃO, S. M. de O. (Org.) **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. 1. ed., Ed. pE.com, Santa Maria: UFSM, 2015.

BRASIL. Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC; SEESP, 2008.

_____. **Resolução Nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A percepção dos Coordenadores de Licenciatura da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 4, p. 591-604, Out./Dez., Marília, 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a10v20n4.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**.

Campinas, SP: Papirus, 2014.

FIORIN, B. P. A. Universidade: adaptação e aprendizagem. In: PAVÃO, S. M. de O. (Org.) **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. 1. ed., Ed. pE.com, Santa Maria: UFSM, 2015.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. P. **Altas Habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

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

PÉREZ, S. G. P. B. P; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil:** uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Bras. Ed. Esp.**, v.11, n.2, p.295-314, maio/ago. Marília, 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: _____. REIS, S. M.; (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. **O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** Retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre, n. 1, p. 75–131, jan./abr. 2004.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de

Angélica Regina Schmengler; Ronise Venturini Medeiros; Jones Carlos Plate Machado

Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: In: FLEITH, D. de S. (Org) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** volume 1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. Santa Maria, 2014.

VIERIA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 699-712, set./dez. Santa Maria: 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

| 26 |

Aula teórico-reflexiva na Pós-Graduação: assertivas por diferentes lentes temáticas

Isabel Cristine Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM

Ariane Naidon Cattani

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM

Larissa Garcia de Paiva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM

Carmem Lúcia Colomé Beck

Docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSM

Compreende-se que o principal desafio da prática docente culmina na implementação de metodologias ativas de aprendizagem. Esse processo pedagógico envolve estudos relacionados as tecnologias, o ensino colaborativo, o uso de narrativas, simulações ou atuações em cenários de práticas, aprendizagem problematizadora, também nomeada de metodologia da problematização, com a emersão do pensamento crítico-reflexivo, que visam centralizar o aprendizado na figura do discente, considerado como ator principal e promotor do conhecimento, enquanto o docente, deve assumir a postura de mediação deste processo de aprendizado (MORAN; 2015; LIMA, 2017).

Essa prática está diretamente relacionada com as vivências e experiências dos indivíduos envolvidos, convergindo no processo de instituição da cultura em uma sociedade, que resulta das relações dos seres humanos com a realidade. A investigação sobre as interfaces entre cultura, mente, cérebro, cognição e desenvolvimento tem colocado em voga evidências no contexto da aprendizagem, refletindo assim, em um movimento com vistas à produção de mudanças das práticas pedagógicas, por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, bem como, à promoção de uma educação transformadora (FREIRE, 1996; LIMA, 2017).

Aspirando uma formação profissional permeada pela integração de saberes, assim como, promoção de uma atitude crítica e reflexiva sobre os aspectos teóricos e práticos, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem estão sendo utilizadas no contexto da enfermagem e saúde nas instituições de ensino. Os profissionais da área da saúde que desempenham atividades na área da educação permeiam sua didática pautada nas vivências. Esse contexto faz com que muitos enfermeiros e demais profissionais, apropriem-se de referências teóricas da educação (SOUZA; PRESOTO, 2013).

A prática docente permeada por fundamentação teórico-assistencial, permite ao profissional/docente construir novos e aprimorados saberes, em um processo crítico e reflexivo constante, revisitando antigos conceitos e reformulando novos. Para tanto, faz-se necessário que estes profissionais, enquanto docentes, estejam buscando formação didática viabilizando um contexto de ensino coerente com as necessidades dos discentes.

Na pós-graduação, especificamente no mestrado e doutorado, os discentes carregam consigo uma bagagem pessoal e profissional, refletida por suas vivências e experiências, intefacetada com sua formação. Neste sentido, o contexto do trabalho influencia, de forma significativa, sua trajetória de vida, acarretando em uma gama de significados e implicações na vida dos indivíduos. Tal fato pode ser verificado na ação do trabalho na vida e no adoecimento dos trabalhadores, o que tem se tornado cada vez mais frequente, infelizmente.

O trabalho faz parte da vida do ser humano, desde os primórdios de sua existência. No entanto, com as mudanças constantes na sociedade atual, aumento da pressão por produtividade, lucro e incentivo extremo ao consumismo, pode-se observar um crescente número de adoecimento dos trabalhadores, com consequente abstenção ao trabalho e em alguns casos, antecipação do processo de aposentadoria por invalidez. Nesse âmbito, faz-se necessário conhecer a influência do trabalho no processo saúde-doença dos trabalhadores, principalmente sobre a ótica de diferentes lentes temáticas, buscando desconstruir inverdades e evidenciar algumas realidades vivenciadas pelos trabalhadores.

Ao considerar a diversidade de estudos sobre o tema do trabalho e a relevância sobre a formação e atuação profissional, especificamente no que tange à prática docente, constatou-se a necessidade de abordar o tema “prazer e sofrimento no trabalho” como forma de instigar uma reflexão entre alunos de pós-graduação.

Diante do contexto apresentado, esse estudo tem como objetivo relatar a experiência de discentes, mestrandas e doutorandas da pós-graduação, no planejamento e execução de uma aula teórico-reflexiva utilizando metodologias ativas.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A aula teórica-reflexiva foi planejada e executada por discentes do mestrado e doutorado com formações e linhas de abordagem de pesquisas distintas na pós-graduação, para contemplar a disciplina de Seminário

Temático do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, ocorrida em novembro de 2018. A ideia principal foi embasar o plano de aula nas metodologias ativas, com vistas a evidenciar novas possibilidades de aprendizagem no ensino superior.

Constata-se que há uma descentralização e desverticalização do processo de ensino e aprendizagem, onde o foco baseia-se no diálogo com os alunos, instigando sobre percepções e conhecimentos prévios sobre a temática, com o intuito de problematizar, contextualizar e priorizar a aplicação prática dos conhecimentos (SILVA, 2013). Dessa forma, o empenho na busca de práticas pedagógicas ativas, com vistas a tornar o discente protagonista do seu aprendizado, exigiu uma investigação exaustiva de conhecimentos, reorganização do tempo, paciência, criatividade e persistência para sua efetivação. Compreende-se que a introdução de novas metodologias na educação provocam mudanças nos referenciais teóricos conceituais e nas práticas, emergindo novas dinâmicas na relação do docente com o conhecimento (SOBRAL; CAMPOS, 2012; SOUZA; PRESOTO, 2013).

Com o intuito de promover a interação e integração entre docentes e discentes da disciplina, foram planejados: discussão acerca da literatura base, disponibilizados previamente, interfacetado pelas vivências pessoais e profissionais sobre as temáticas, situações-problema e nuvem de palavras-chave. Essas abordagens culminam para estimular a inserção do discente no tema central, além da possibilidade de contextualização acerca de experiências e vivências da turma. Ressalta-se que o tema abordado foi o “Prazer e sofrimento no trabalho: desconstruindo mitos na perspectiva do trabalho noturno, absenteísmo e aposentadoria”.

Na proposta de abranger diferentes reflexões e abordagens sobre o tema do trabalho, foi necessário planejar as etapas de desenvolvimento e execução, por meio de um plano de aula teórico-reflexivo, construído com vistas a ressignificar os mitos e verdades sobre as óticas do trabalho noturno, absenteísmo e aposentadoria, instigando diferentes olhares. Compreendendo a relevância do tema e a problemática de convergir em uma grande área as temáticas individuais, necessárias para a abordagem das discentes mediadoras da aula, concluiu-se a relevância de dividir em quatro

momentos a aula teórica-reflexiva (Figura 01).

Considera-se o plano de aula uma ferramenta que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos pretendidos para implementar em uma determinada aula, tendo em vista os objetivos almejados junto aos discentes. Portanto, apresenta um detalhamento e harmonização das práticas metodológicas em relação ao tempo, criando uma situação didática concreta de aula (LIBÂNEO, 1993; GIL, 2012).

Figura 01: Imagem do plano da aula teórico-reflexiva e seus quatro momentos

INICIANTE (08:30 – 09:15 h)
<ul style="list-style-type: none"> (45 min) Apresentação da proposta na temática de sua (preparação do grupo), por meio da QUESTÃO DISPARADORA: “Quais as repercussões do trabalho e dos seus determinantes no prazer e sofrimento dos trabalhadores?”
<ul style="list-style-type: none"> MÉTODO: Com base na leitura base e reflexão, os discentes devem fazer uma discussão reflexiva no grande grupo.
<ul style="list-style-type: none"> Referências de base TRABALHO NOTURNO: Estilo de vida e saúde do enfermeiro que trabalha no período noturno (CORDEIRO et al., 2017). ABSENTISMO: Fatores de risco para absentismo de curta duração em um hospital de médio porte (DUARTE, LIMA, ALCANTARA, 2017). APOIMENTADORA: Bem-estar na apresentadora: o que isso significa para os servidores públicos federais? (BRASILAN et al., 2013).
2º MOMENTO (09:15 – 10:15 h)
<ul style="list-style-type: none"> MÉTODO: divisão dos discentes em 03 grupos (método de divisão 1,2,3 = 1: trabalho noturno; 2: absentismo; 3: apresentador). Após a apresentação da atividade, os grupos devem analisar as ideias com roteiros, palavras-chave, desenhos em cartões. Materiais disponibilizados: pardo, revistas, jornais, tesoura, cola, videocâmera, lápis (15min) Inicialmente, discutir e refletir no pequeno grupo (de acordo com sua temática de discussão); sobre situações embasadas em vivências e experiências pessoais e profissionais e as implicações na vida e trabalho dos enfermeiros, buscando evidenciar e discutir suas judgments. (45min) Posteriormente, será disponibilizado situações-problema referentes a cada temática (tematicamente dividida), a qual finalizar com alguns questionamentos. O grupo (será caracterizar, ambiar condutas, percepções frente à situação-problema e evidenciar-las no cartaz).
INTERVALO (10:15 – 10:30 h): Lanche coletivo
3º MOMENTO (10:30 – 11:15 h)
<ul style="list-style-type: none"> (45 min) Apresentação e discussão da situação-problema por cada grupo. (10 min) resumidamente apresentar, onde cada grupo deve explicar suas atividades. Em seguida, a temática: apresentação, curta apresentação pelos resultados metodológicos da sua temática, reflexão e conclusões iniciais sobre o tema (15 minutos, cada temática).
4º MOMENTO (11:15 – 11:25 h)
<ul style="list-style-type: none"> (10 min) Avaliação da aula/Síntese do aprendizado; QUESTÃO DISPARADORA: “De que forma as discussões sobre o trabalho e suas repercussões no prazer e sofrimento dos trabalhadores contribuem para a minha formação pessoal e profissional?”

Fonte: próprio autor, 2019.

Descrição da imagem: 1º momento: questão disparadora para iniciar a aula de forma reflexiva, qual seja: “Quais as repercussões do trabalho e dos seus determinantes no prazer e sofrimento dos trabalhadores?”. Para embasar discussão, foi disponibilizado leitura de base (artigos científicos atuais sobre as temáticas). No 2º momento: os discentes foram divididos em três grupos, de acordo com a temática

(1: trabalho noturno; 2: absenteísmo; 3: aposentadoria), com vistas, inicialmente, de discutir no pequeno grupo, sobre situações embasadas em suas experiências pessoais e profissionais e as implicações na vida e trabalho dos indivíduos (de acordo com a temática do grupo). Posteriormente, foi disponibilizado situações-problemas (uma para cada grupo), da qual deveria emergir a desconstrução dos “pré” julgamentos, por meio de caracterização apresentada em um cartaz. Foi disponibilizado material como imagens, canetas coloridas e outro. Na metade da manhã, ocorreu uma confraternização, com um lanche coletivo. No 3º momento: houve a apresentação e discussão da situação-problema com discussão e reflexão aplicada. Em seguida, em formato de síntese, as mediadoras da aula, apresentaram os conceitos chaves sobre o tema. O 4º momento foi permeado pela avaliação da aula com a síntese do aprendizado, por meio da questão disparadora: “De que forma as discussões sobre o trabalho e suas repercussões no prazer e sofrimento dos trabalhadores contribuíram para minha formação pessoal e profissional?” O método utilizado foi a nuvem de palavras, onde cada discente pode dar um significado, atribuído na sua formação sobre a temática da aula desenvolvida.

Para melhor aporte teórico, foram disponibilizados antecipadamente literatura de base para a turma de mestrandos e doutorando, dos quais, foram elegidos artigos científicos atuais, com vistas a embasar o desenvolvimento da aula teórico-reflexiva. A bibliografia de referência, objetiva despertar a autonomia do discente no seu processo de ensino e aprendizagem, e propiciar a aplicação teórico-científica do aprendizado na prática, de acordo com suas vivências e experiências (BRESSAN et al., 2013; GONÇALVES; PIRES, 2015; CORDEIRO et al., 2017; DUARTE; LEMOS; ALCANTARA, 2017).

A turma foi disposta em círculo, possibilitando a execução da aula pela estratégia de roda de conversa, oportunizando a visão de todos sobre o que estava sendo apresentado e discutido, permitindo maior interação entre os discentes mediadores, discentes e docentes. Na roda de conversa, o diálogo é um momento de partilha, pressupondo o exercício de escuta e fala. As colocações dos envolvidos são construídas pela interação com o outro, seja para complementar e/ou discordar, possibilitando a reflexão dos significados da temática em voga, embasadas pelas experiências e vivências pessoais e profissionais. Estimula a aprendizagem, a partir do estabelecimento de diferentes relações, desencadeando novas percepções e contribuindo para utilização do aprendizado em diferentes situações (MOURA; LIMA, 2014).

O primeiro momento da aula, foi iniciado com uma discussão, permeada pela questão disparadora “quais as repercussões do trabalho e dos seus determinantes no prazer e sofrimento dos trabalhadores?”. A turma mostrou-se interessada e engajada na discussão. Ressaltaram questões relacionadas a literatura de base, previamente enviada, e reflexões sobre os contextos sociais e de trabalho, corroborando com a relevância dos assuntos abordados, quais sejam, trabalho noturno, absenteísmo e aposentadoria e a proposta de discussão coletiva.

Iniciar uma aula por meio de aspectos reflexivos possibilita “aquecer” e ativar a mente para estar receptiva as próximas ações e atividades. Em uma simples analogia, podemos considerar um “aquecimento cerebral”. Percebe-se que diariamente os indivíduos estão inseridos em contextos turbulentos, com sobrecarga de informação, exigências pessoais e profissionais que, consequentemente, os obrigam a encontrarem soluções para atender todas as demandas. As ocorrências diárias tem acarretado em adoecimento para o corpo, mente e espírito, evidenciando a relevância de reavaliar as percepções de mundo, com mais tolerância, compreensão, empatia e sensibilidade, compreendendo que o resultado desta ressignificação é tornar os sujeitos melhores, por conseguinte, profissionais mais acessíveis a transformações (MITRE et. al, 2008).

Após a discussão e reflexão inicial, os discentes foram encaminhados para o segundo e terceiro momento da aula, onde houve a divisão em três grupos, e foi disponibilizado uma situação-problema com as respectivas temáticas (1: trabalho noturno; 2: absenteísmo; 3: aposentadoria). Após apresentação da atividade, os grupos foram orientados a sinalizar as ideias principais em cartazes, interfacetadas com as discussões anteriores, para posteriormente, socializar em uma discussão conjunta (Figura 02). Foi disponibilizado papel pardo, revistas, jornais, tesoura, cola, canetinhas, lápis. Os grupos identificaram os pontos essenciais na discussão reflexiva, e ainda sugeriram estratégias que podem ser adotadas para diminuir o sofrimento relacionado ao trabalho, evidenciando a preocupação com o futuro, relacionado a saúde do trabalhador (BERBEL, 1998; GUEDES-GRANZOTTI; SILVA; DORNELAS, 2015).

Figura 02: construção e apresentação de cartazes evidenciando as temáticas propostas pelas situações-problema



Fonte: próprio autor, 2019

Descrição da Imagem: cartazes finalizados pelos grupos, evidenciando a construção com recortes de figuras e desenhos; apresentação de um grupo, como exemplo de socialização; os cartazes interfacetados com a nuvem de palavras (significados atribuídos pelos discentes sobre a relevância da temática da aula); finalização e integração da turma de alunos de doutorado e mestrado.

A realização de um intervalo da aula com um lanche coletivo também contribuiu para trocas e debates entre os envolvidos, especialmente os discentes, que compartilharam suas vivências por meio de conversas informais. Além disso, é um momento de descontração e descanso, proporcionando sensação de acolhimento, diálogo e estimulando construção conjunta de conhecimento, ultrapassando metodologias tradicionais no ensino.

Após o momento de confraternização, retomou-se as atividades, configurando o quarto momento, onde lançou-se a questão disparadora: “de que forma as discussões sobre o trabalho e suas repercussões no prazer e sofrimento dos trabalhadores contribuíram para a minha formação pessoal e profissional?”. Após a socialização entre a turma, foi construída a nuvem de palavras-chave, sinalizando a avaliação da aula teórico-reflexiva (Figura 03). A orientação para a atividade envolveu a síntese do conhecimento, suscitando aos discentes que representassem em uma palavra ou frase o que

as discussões sobre as temáticas representaram, fortalecendo a reflexão e busca pela promoção da saúde do trabalhador, por meio do conhecimento emancipatório (LUCKESI, 2016).

Figura 03: nuvem de palavras-chave, sinalizando a avaliação da aula teórico-reflexiva



Fonte: próprio autor, 2019.

Descrição da Imagem: nuvem de palavras-chaves representando os sentimentos dos discentes frente a temática da aula, quais sejam: empatia, respeito, planejamento, reflexões, segurança, autocuidado, legislação e a frase “o que sobra de mim, sem o trabalho”.

CONCLUSÃO

O plano de aula planejado e executado por meio de práticas pedagógicas ativas, participativas e crítico-reflexivas, tendo como cerne o emprego de metodologias ativas, viabilizam o estreitamento de laços entre os discentes e docentes da disciplina, uma vez que muitos destes, precedem de um processo formativo bancário, no qual eram considerados agentes passivos de conhecimento.

À despeito das atividades propostas terem sido planejadas e mediadas por discentes em processo de formação na Pós-Graduação, com conhecimentos ainda incipientes sobre as diferentes metodologias ativas, o uso das mesmas possibilitou a complementação aos métodos tradicionais de propagação do conhecimento, viabilizando a construção de uma experiência

positiva, com o desenvolvimento de uma aula crítico-reflexiva.

As discussões emergidas na aula permearam as experiências pessoais e profissionais, associadas a conceitos pré-estabelecidos, os quais, mostraram as diversas nuances acerca do trabalho e suas repercussões na vida dos trabalhadores. As ideias e assuntos levantados evidenciaram as diferentes óticas sobre o tema proposto e as inúmeras interpretações, de acordo com o aporte teórico disponibilizado e a subjetividade dos discentes.

Com a experiência da construção, desenvolvimento e execução da aula teórico-reflexiva ancorada nas práticas pedagógicas de metodologias ativas, percebe-se que o resumo das avaliações e interpretações obtidas com as discussões embasadas pelo tema “prazer e sofrimento no trabalho” traz consigo uma série de significados que instiga os envolvidos. Compreende-se que não existe dissociação do tema “trabalho” da vida e particularidades dos indivíduos, uma vez que estão imbricadas de significados e repercussões. Portanto, as temáticas abordadas mostram os diversos sentimentos que afligem o ser humano na sua existência, sendo o trabalho apenas um aspecto a ser discutido e refletido, necessitando de uma organização didático-metodológica para além de abordagens tradicionais.

Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior por meio da implementação de metodologias ativas significa, viabilizar a transformação de informação, de abordagens interdisciplinares diferentes, em formação e neste processo, culminar para a construção de conhecimentos emancipatórios, por meio de experiências e vivencias dos discentes da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. L. et al. Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. **Psicol. Cienc.** Prof. Brasília, vol. 22, n. 2, p.22-29, 2002.

BERBEL, N.N. Problematization and problembased learning: diferente words or diferente ways? **Interface**. v.2, n.2, p.139-54, 1998.

CABRAL, H.S.R.; ALMEIDA, K.V.G. Problem based learning: aprendizagem

baseada em problemas. **Rev. Interfaces.** v.2, n.4, p.5, 2014.

BRESSAN, M. A. L. C. et al. Bem-estar na aposentadoria: o que isto significa para os servidores públicos federais? **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 2, p. 259-272, 2013.

CORDEIRO, E. L. et al. Estilo de vida e saúde do enfermeiro que trabalha no período noturno. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, vol. 11, n. 9, p. 3369-75, 2017.

DUARTE, A. C. M.; LEMOS, A. C.; ALCANTARA, M. A. Fatores de risco para absenteísmo de curta duração em um hospital de médio porte. **Cad. Saúde Colet.**, vol. 25, n. 4, p. 405-413, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, A. S. R.; PIRES, D. E. O trabalho de docentes universitários da saúde: situações geradoras de prazer e sofrimento. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 266-71, 2015.

GUEDES-GRANZOTTI. R.B.; SILVA. K.; DORNELAS, R. et. al. Situação-Problema e Metodologias Ativas. **Rev. CEFAC.** v.17, n.6, p. 2081-2087, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**. v. 21, n. 61, p.421-434, 2017.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Componente do ato Pedagógico**. 1^a ed. São Paulo, Cortez, 2016.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 13, n. Sup. 2, p.2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, v. 2, p. 15-33, 2015.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

SILVA, S. Aprendizagem ativa. **Rev. Educação**. Jul., 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa/> Acesso em: 20 abr. 2019.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**. v. 46, n. 1, p. 208-18. São Paulo, 2012.

SOUZA, E.G.; PRESOTO, L.H. O perfil dos docentes do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. São Paulo: **Revista Recien**. v. 3, n.9, p.23-30. 2013.

| 27 |

Avaliação da usabilidade de um objeto digital de aprendizagem para crianças autistas de alto rendimento

Aline Silveira Machado Pegoraro

Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNINTER e Estudante do Curso
de Educação Especial Noturno, UFSM

Letícia Roberta de Oliveira

Estudante do Curso de Educação Especial Noturno, UFSM

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Professora, Doutora em Informática na Educação, UFSM

As crianças com Transtorno Espectro Autista geralmente possuem dificuldades nas convenções sociais, em seu relacionamento com o outro e a prática reflexiva das vivências em sociedade. Desta forma é muito importante estimular o uso das palavras mais usadas nas regras de convivência e boa educação, como: por favor, obrigada, desculpe, bom dia, boa tarde e boa noite.

A versão mais atual do DSM-5, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, descreve as características centrais do autismo como pertencentes a duas dimensões: a comunicação social e os comportamentos. A primeira enfatiza os aspectos qualitativos da reciprocidade socioemocional, ou seja, o modo como se desenvolve a interação. Além disso, a comunicação focada na conversação tende a se mostrar deficitária em qualidade e fluência, em virtude, especialmente, da redução do compartilhamento de interesses, emoções e afetos, como o interesse nas convenções sociais.

Uma das formas de minimizar essas condições pode ser visualizada por meio da utilização de objetos digitais de aprendizagem, por estarem presentes no contexto atual, serem lúdicos e pelo fato das crianças mostrarem interesse e motivação no seu uso. Para Tarouco et. al (2006), “a tecnologia é um agente de mudança que com suas inovações tecnológicas têm transformado algumas realidades educacionais, provocando mudança de paradigmas no modo como as pessoas aprendem e como são ensinadas” (p. 02). Assim, por meio de um Objeto digital de Aprendizagem é possível desenvolver a empatia e congruência das crianças com TEA, com as principais pessoas de seu convívio e com a sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo verificar a usabilidade de um objeto digital de aprendizagem, desenvolvido durante a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação Especial III, do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Para verificar a usabilidade é imprescindível levar em conta a definição de Nielsen e Loranger, ao escreverem que “A diretriz de usabilidade mais antiga para qualquer tipo de design navegacional é ajudar os usuários a entender onde eles estavam, onde eles estão e aonde eles podem ir – o

passado, futuro e o presente on-line” (NIELSEN; LORANGER, 2007, p. 60).

A partir da análise da usabilidade de objetos digitais de aprendizagem, de forma educativa e lúdica, pode-se estimular e desenvolver certas habilidades que são necessárias para o convívio social e que crianças com TEA não possuem certa facilidade em seu uso e entendimento.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizada neste trabalho é de natureza aplicada, do tipo participante com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002) a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, tendo como preceito o envolvimento dos sujeitos.

O estudo teve como sujeito um aluno, identificado com TEA, matriculado na pré-escola, educação infantil, de uma instituição da rede particular de ensino. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado diário de bordo, no qual foram realizadas as observações e verificada a usabilidade do objeto de aprendizagem.

A análise dos dados é qualitativa e a usabilidade foi verificada compreendendo os seguintes aspectos: recepção, enunciado, interface, conteúdo, feedback, potencial de aprendizagem, autonomia e eficácia. Assim, durante a aplicação do Objeto de Aprendizagem, “O Jogo das Palavrinhas Mágicas”, foram observadas as seguintes questões apresentadas na tabela 01:

Tabela 01

1	(RECEPÇÃO). O sujeito foi receptivo com a introdução de outras pessoas em seu espaço de aprendizagem?
2	(ENUNCIADO). O sujeito conseguiu compreender as regras do jogo?
3	(INTERFACE). Foi de fácil manuseio o uso das tecnologias para acessar o jogo?
4	(CONTEÚDO). O tema principal do jogo foi de fácil compreensão para o sujeito?
5	(FEEDBACK). Os feedbacks ajudaram a compreender os erros e acertos?
6	(POTENCIAL DA APRENDIZAGEM). Na relação com os outros, foi possível perceber alguma influência do tema aprendido e trabalhado no jogo?

7	(AUTONOMIA). Houve necessidade de alguma intervenção não prevista?
8	(EFICÁCIA). O jogo conseguiu atingir os objetivos propostos?

Fonte: Das autoras.

O desenvolvimento da pesquisa de verificação da usabilidade do objeto de aprendizagem foi realizado em cinco etapas, a saber: 1) Organização do objeto de aprendizagem, “O Jogo das Palavrinhas Mágicas”, revisando formatos e funcionalidades; 2) Revisão e continuação da elaboração do projeto de aplicação do Objeto de Aprendizagem; 3) Assinatura do termo de livre consentimento, que permite ao sujeito a participação no projeto e preserva questões éticas; 4) Aplicação do Objeto de Aprendizagem com o sujeito em sala de aula e registros das observações; e 5) Análises dos registros da aplicação, e escrita da conclusão da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Caracterização do sujeito

Toda a elaboração do Objeto de Aprendizagem intitulado “O jogo das Palavrinhas Mágicas” foi realizada pensando no aluno sujeito da pesquisa, em suas necessidades e questões vigentes voltadas a sua inclusão, seja na sala de aula, como na sociedade em geral.

Este sujeito é um aluno, menino de seis anos completos, que estava cursando seu último ano da Educação Infantil em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Santa Maria-RS. Ele foi diagnosticado cedo com Transtorno Espectro Autista de grau leve, na época denominado como Síndrome de Ásperger, é alfabetizado desde muito pequeno, com três anos e meio já lia fluentemente, e possui um desenvolvimento dentro do Espectro caracterizado como de alto rendimento. Além disso mostra-se um menino carinhoso, que tem um grande comprometimento em realizar suas atividades e peculiares interesses, como por diferentes países e linguagens, apresenta também algumas estereotipias como o caminhar na ponta dos pés e a negação de mudanças significativas na rotina.

No que diz respeito à área educacional tem uma grande facilidade e entusiasmo, porém é nas relações sociais e interações que surgem suas dificuldades em interpretar as mensagens que são enviadas simbolicamente por meio das convenções sociais, assim como as palavrinhas mágicas usadas no Objeto de Aprendizagem.

Objeto digital de aprendizagem

O Objeto de aprendizagem, denominado “O Jogo das Palavrinhas Mágicas”, teve como objetivo desenvolver a comunicação, demonstrar a necessidade do uso das regras de convenções sociais, compreender e reconhecer a importância do uso correto das convenções no cotidiano da comunicação entre as pessoas, pelo sujeito com TEA.

A partir de uma interface simples criada em um editor de apresentação, de forma a contemplar toda a especificidade da criança, este Objeto de Aprendizagem consistia em um jogo de alternativas de múltipla escolha, ou seja, para cada pergunta seriam dadas três possíveis respostas, a resposta correta seria selecionada com o movimento e clique final do mouse. Na primeira tela havia o nome do jogo com um áudio de tambores, a próxima era a apresentação do jogo, explicando quais palavras seriam usadas para jogar.

Figura 01



**PARA JOGAR ESTE
JOGO VOCÊ VAI USAR
AS PALAVRAS ABAIXO:**



Fonte: Das autoras.

Na imagem à esquerda temos a primeira tela do jogo intitulado “O Jogo das Palavrinhas mágicas”, nela vemos o tronco de um mágico com seu lado esquerdo aparecendo, segurando uma cartola e a varinha mágica, de dentro da cartola saem as palavras escritas “O Jogo Das Palavrinhas Mágicas”. Na segunda tela, imagem à direita, temos o mágico com o enquadramento até sua cintura, segurando a cartola e a varinha, aparece a seguinte frases na imagem também, em letras caixa alta, “Para jogar este jogo você vai usar as palavrinhas abaixo:” Logo abaixo em letras caixa baixa e coloridas temos as palavras, muito obrigada, com licença, por favor, desculpe, bom dia, boa tarde e boa noite.

Após a criança ler a segunda tela, onde contém a explicação básica do jogo, com um clique, será direcionado para a próxima tela que iniciará o jogo de perguntas e respostas, com as três possíveis alternativas para a pergunta, porém apenas uma será a resposta correta que levará ao feedback positivo.

Figura 02



Fonte: “O Jogo das Palavrinhas Mágicas”, fonte das autoras.

Na imagem temos a terceira tela do jogo, com fundo branco e bordas emolduradas com estrelas amarelas e azuis. Em letras caixa alta tem a seguinte frase “você chegou em casa e já era noite, o que você fala para sua família?”. Logo abaixo dentro de um retângulo laranja com molduras cinzas e detalhes em bolinhas, há a frase em caixa alta, “clique na resposta correta”, mais abaixo estão as possíveis respostas, cada uma em um quadrado laranja. A primeira alternativa mostra uma boneca deitado em sua cama com a escrita em caixa alta “boa noite”, a segunda traz um boneco de boné surfando com sua prancha e a escrita em caixa alta “boa tarde”, a terceira última traz um boneco com um grande sorriso e braços abertos com a escrita em caixa alta “com licença”.

Com o mouse do computador, a criança move o cursor e clica na resposta escolhida, após o clique já haverá um feedback que poderá ser positivo ou negativo. O feedback positivo possui um áudio de palmas, já o negativo é o som de uma explosão, para que assim o recurso sonoro seja uma ferramenta de reforço da intencionalidade do feedback.

Figura 03



Fonte: "O Jogo das Palavrinhas Mágicas", fonte das autoras.

Na imagem acima temos duas telas. A primeira tela à esquerda é a do feedback negativo, com o fundo preto, aparecem apenas as mãos de um mágico usando uma luva branca e segurando sua varinha mágica preta com a ponta em material metálico dourado e com brilhos fiscando na ponta; em letras caixa alta temos a frase “não foi desta vez... tente novamente! ” e uma seta direcional laranja no canto superior direito indicando o canto superior esquerdo. Na segunda tela à direita temos um fundo colorido oscilando entre as cores magenta e azul royal, nela o enquadramento do tronco de um mágico, segurando sua varinha mágica e apontando para a cartola; em letras caixa alta temos a frase ”uau! Você acertou, parabéns! ” e uma seta direcional branca acinzentada no canto superior direito apontada para a direita.

Após a criança receber qualquer um dos dois feedbacks juntamente com o reforço sonoro, deverá clicar na seta indicativa no canto superior direito da tela, para que seja redirecionada para a próxima pergunta caso tenha acertado a resposta, ou para a mesma pergunta caso tenha errado e seguir no seu jogo. Assim tela após tela irão surgir as próximas perguntas.

Figura 04



Fonte: "O Jogo das Palavrinhas Mágicas", fonte das autoras.

Na imagem vemos a última tela do jogo, com um fundo oscilando entre as cores magenta e o azul royal arroxeados, vemos o tronco de um mágico, segurando sua varinha mágica e apontando para sua cartola; em letras caixa baixa temos a frase “você concluiu o jogo...” e em letras caixa alta a palavra “Parabéns!”, logo mais abaixo há dois links que direcionam para suas músicas no youtube que falam sobre a mesma temática do jogo.

Desta forma, a criança progride no jogo, e pergunta após pergunta se aproxima da última tela do jogo, onde além de receber mais um grande feedback encorajador, pode ter acesso a mais conteúdo sobre a temática trabalhada, podendo buscar seu conhecimento de forma autônoma, caso isso seja de seu interesse.

Análise da Usabilidade

A aplicação e análise do objeto de estudo foi realizada na sala de aula regular, no turno da tarde, em 2 encontros de 50 minutos. Pensando no sujeito com autismo e alto rendimento, ao examinar o objeto de aprendizagem definimos a usabilidade do jogo como critério de avaliação e destacamos 8 itens que foram propostos como norteadores das questões mais importantes a serem analisadas.

A receptividade do sujeito foi muito boa com a chegada de outras pessoas em seu local de aprendizagem, foi simpático e cumprimentou já utilizando uma das palavrinhas mágicas usadas no jogo, “boa tarde”. Já iniciando a aplicação do jogo, o sujeito obteve êxito, compreendendo as regras do jogo e lendo com facilidade e destreza as diversas telas. Isso se deve também ao aspecto lúdico do jogo.

O lúdico pode “funcionar como um grande motivador da aprendizagem, pois através de atividades lúdicas, se potencializa o prazer em realizar um esforço espontâneo e voluntário para atingir um determinado objetivo, mobilizando esquemas mentais, estimulando o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrando várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva” (FANTACHOLI, 2011).

A interface foi de fácil manuseio, pois já havia a familiaridade com o uso do computador e jogos eletrônicos, facilitando seu uso de forma satisfatória. Segundo Gama (2007) analisar as interações entre o aprendiz, a interface web, o material didático e a interação pode favorecer a aprendizagem, tornando-a prazerosa. Desta forma, em relação ao conteúdo do jogo, o sujeito compreendeu as regras e andamento das perguntas com muita facilidade, fazendo uma leitura dinâmica e clara das questões.

Seguindo o avanço das intervenções mediadas pela tecnologia, cresceu também a produção de games e o número dos interessados nos jogos. Algo que era visto como entretenimento, hoje, pode ser um aliado na prática docente ou de diferentes profissionais (PEREIRA-GUIZZO, 2016, p.272).

Quanto a presença de feedback, o jogo apresenta feedback positivo, quando o aluno acertava a questão, e negativo, motivando e encorajando a continuar as atividades. De acordo com os eventos de instrução de Gagné (2005), deve-se prover orientação durante a aprendizagem (dicas) e a realimentação (feedback) com vistas a reforçar a aprendizagem. Assim nos feedbacks positivos que recebia do jogo, o sujeito vibrava e sentia-se muito seguro e feliz, demonstrando também curiosidade de saber o que acontecia

quando errava, e errou de propósito uma questão para receber o feedback negativo. Achou tudo muito interessante, mostrando grande prazer em jogar, evidenciando a eficácia dos feedbacks.

O potencial de aprendizagem do jogo foi visto na relação do sujeito com os colegas após a finalização do jogo, pois sentiu-se bem e muito capaz, querendo socializar com todos o seu resultado. Desta forma, segundo Moreno e Mayer (2007), ambientes de aprendizagem interativos bem planejados podem influenciar positivamente a maneira como as pessoas aprendem, mostrando que uma aprendizagem significativa e a tecnologia estão interligadas.

O sujeito teve total autonomia para realização do jogo, lendo com destreza, comandando o computador com exatidão e respondendo com certeza as perguntas que lhe eram solicitadas, em momento algum foi necessária alguma intervenção não prevista, mostrando-se seguro em estar realizando tal atividade, pois estava em equilíbrio em suas questões emocionais e cognitivas.

O bem-estar proporcionado pelos jogos, mencionado pelos participantes, também deve ser destacado, pois os aspectos afetivos do sujeito são grandes interferentes nos processos de aprendizagem, o que remete à perspectiva walloniana de enfoque de afetividade e de sua relação com as dimensões cognitivas e motoras, necessárias para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório (LEITE, 2012 apud RIBEIRO e CARVALHO, 2016, p.222).

Desta forma podemos afirmar que o jogo teve sua eficácia garantida, pois atingiu todos os objetivos propostos, assim como as questões ligadas à usabilidade que foram analisadas, evidenciando que este objeto de aprendizagem possibilitou ao aluno que ele fosse autônomo em sua aprendizagem, construindo seu conhecimento através do processo de assimilação/acomodação (PIAGET, 1976). O sujeito ao finalizar o jogo nos relatou que havia gostado muito, usando a expressão “eu adorei esse jogo”, e jogando por mais duas vezes.

CONCLUSÃO

Com as novas leis, políticas e ações afirmativas que hoje estão em vigor, favorecendo a inclusão e a permanência de todas as crianças em sala de aula regular, é extremamente necessário repensar as práticas e metodologias de ensino, de forma a contemplar as especificidades de todos os alunos. A cada ano que passa a inclusão vem sendo ponto principal em diversos âmbitos e discussões, é fundamental que todos os envolvidos no processo educacional sejam os disseminadores desta premissa, oportunizando assim a todos os alunos uma experiência escolar satisfatória e que conte com a diversidade presente nas salas de aula e na sociedade em geral.

Nesse sentido, as crianças com Transtorno Espectro Autista merecem e devem ter todo o auxílio que necessitarem dentro da escola regular, como inovações metodológicas e tecnológicas tais quais os Objetos de Aprendizagens diferenciados, que proporcionam melhor aprendizagem.

Assim o Jogo das Palavrinhas Mágicas se mostrou uma ferramenta auxiliadora e eficaz, que pode ser usada em sala de aula, e auxiliar muitas outras crianças que necessitam do uso das regras de convivência e convenções sociais para que sua vivência em sociedade seja cada vez mais plena e autônoma.

As questões utilizadas para analisar a usabilidade mostraram-se pertinentes e norteadoras das análises feitas em relação ao Objeto de Aprendizagem, pois através delas podemos perceber a grande importância de um jogo bem elaborado para o desenvolvimento de uma criança autista, que necessitava de uma aproximação das regras de boa convivência e convenções sociais com seus pares. Através da avaliação dos oito aspectos, recepção, enunciado, interface, conteúdo, feedback, potencial de aprendizagem, autonomia e eficácia ficou claro que o objetivo inicial foi alcançado com êxito.

Portanto, pretende-se que os resultados dessa pesquisa sobre a inclusão e aplicação do Objeto de Aprendizagem “O jogo das palavrinhas mágicas” seja uma importante contribuição para o processo de ensino, interação social e inclusão de crianças autistas de alto rendimento, no que diz respeito a convenções sociais cotidianas e regras de boa convivência.

REFERÊNCIAS

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, 2011.

GAMA, C. L. G. **Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.ppgmne.ufpr.br/arquivos/teses/9.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GAGNÉ, R.; WAGER, W.; GOLAS, K.; KELLER, J. et al. **Principles of instructional design**. 5. ed. Thomson\Wadsworth, 2005. Disponível em:<<http://penta3.ufrgs.br/ObjetosAprendizagem/LivroOA-total.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2018.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Usabilidade na Web**: Projetando Websites com Qualidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MORENO, R; MAYER, R. **Interactive multimodal learning environments special issue on interactive learning environments: contemporary issues and trends**. Disponível em:<<http://www.springerlink.com/content/v5414u250220511r/fulltext.html>> Acesso em: 5 nov. 2018.

PEREIRA-GUIZZO, Camila de Souza. Como planejar e avaliar intervenções com jogos digitais na educação especial. In: ALVES, Lynn, COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.) **Jogos Digitais e Aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2016.

PIAGET, J; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; CARVALHO, Rodrigo Clementino. Jogos Digitais, Aprendizagem e Desempenho Escolar: o que pensam os garotos que jogam? In: ALVES, Lynn, COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.) **Jogos Digitais e Aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2016.

TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P.; CARVALHO, M. J. S.; ÁVILA, B. G. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, RS: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (UFRGS), v. 4, n. 1, julho de 2006. Disponível em: <[http://penta2.ufrgs.br/edutools/tutcmmaps/tutindicecmmap.htm](http://penta2.ufrgs.br/edutools/tutcmaps/tutindicecmmap.htm)> Acesso em: 07 nov. 2018.

| 28 |

Da resistência à busca de compreensão da modalidade: a escrita autobiográfica do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia EAD

Sabrina Copetti da Costa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria

Guilherme da Silva Kieling

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e Pós-graduado do Curso
Mestrado Profissional e Gestão Educacional da UFSM

A escrita como processo de autoformação não só traz a descoberta de si como a construção de identidade, reflexão sobre minha trajetória acadêmica e também de vida. Este trabalho é originado de uma proposta de exigência para a conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria na modalidade EAD, processo no qual foi sendo construído e criado um espaço para a reflexão e o aprendizado sobre a educação a distância, sobre autobiografia na formação de professores, mas também oportunidade para reflexões profundas sobre minha trajetória, meus sonhos e futuras buscas. A proposta foi a escrita de um memorial descriptivo na disciplina TCC I a ser desenvolvido e fundamentado em TCC II.

As primeiras leituras realizadas para o TCC permitiram um maior entendimento da modalidade Educação a Distância, principalmente porque a maior parte de minha formação em Pedagogia se deu em curso presencial. Por isso, os textos sobre EAD ampliaram minha compreensão a respeito dos processos vividos durante o tempo em que estudei a distância. A oportunidade de concluir a graduação, após trancamento em função da vivência da maternidade, surgiu devido à existência da Universidade Aberta do Brasil, criada pelo Ministério da Educação em 2005 e que contribuiu para a expansão da EAD no país (COELHO, 2009).

Após a superação da primeira fase da EAD no Brasil em que os cursos se davam por meio de materiais impressos enviados pelo correio vivemos enquanto país a segunda geração. Essa marcada ainda pelos materiais impressos, mas contando também com recursos como a televisão, fitas de áudio e vídeos. A partir de 1970 chegou-se a terceira geração, a qual se tornou possível devido ao desenvolvimento das tecnologias e contou com o uso de computadores e da internet envolvendo em seus processos o chat, a videoconferência, o correio eletrônico, jogos, blogs etc. (COELHO, 2009), todos recursos inovadores em relação às fases anteriores.

Em um cenário atual de efemeridade dos saberes e predomínio das tecnologias em todos os âmbitos da vida, são de suma importância experiências como a deste trabalho em que o futuro professor pode refletir sobre autoformação, já que exerceremos a profissão em um contexto de necessária formação continuada em que:

O primeiro fator é a velocidade do aparecimento e desaparecimento de saberes e habilidades. É o caráter de efemeridade dos saberes comparado ao de permanência. Já sabemos que o conhecimento em um domínio particular duplicarão a cada seis ou sete anos; o que subentende que um professor estará ultrapassado cinco anos após ter concluído sua formação se não aderir a um processo de aprendizagem permanente. (MERRIAM E CAFFARELLA, 1991, apud MARCHAND, 2002. p. 136).

Com a velocidade da produção de conhecimentos científicos que temos hoje o professor já não possui um saber definitivo como no passado, portanto, é necessário que durante sua formação viva processos que desenvolvam suas capacidades para gerir com autonomia seus futuros e necessários percursos formativos. A não adesão à autoformação continuada, em um cenário como o atual, tornará o professor um profissional obsoleto e sem os conhecimentos necessários para mediar a relação entre o aluno e o saber. Nesse contexto em que tudo é acelerado, inclusive a produção do conhecimento, são necessárias reflexões sobre autoformação, autonomia e educação e tecnologias as quais foram desenvolvidas na escrita do TCC.

A PRIMEIRA POSTURA: RESISTÊNCIA COM A MODALIDADE EAD

Não foi sem conflito e resistência que me tornei aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria na modalidade EAD. O ingresso foi atravessado por preconceito com a modalidade e tentativas de retornar ao curso presencial. No trabalho de conclusão de curso relatei os percursos até minha chegada na educação a distância, a qual foi a última possibilidade considerada para terminar a graduação. Após não conseguir retornar à Pedagogia por outras vias, encontrei o edital para o curso na modalidade EAD. Por ter passado anos na Universidade Federal do Tocantins rodeada de pessoas que lá trabalhavam e comigo conviviam, ouvia sempre comentários muito depreciativos quanto aos cursos à distância. Esses comentários somados aos preconceitos da sociedade em geral, acabaram por criar as condições para que eu tivesse enorme resistência pela modalidade.

As pessoas ao meu redor, insistente mente, apontavam o aluno da EAD como alguém que não quer de fato estudar. Por tudo isso, digo que não foi sem conflitos e resistências que entrei para o curso de Pedagogia EAD da UFSM. Nesse sentido, esclarece BELLONI (2003, p. 91):

Uma das grandes dificuldades da EAD tem a ver com sua posição de baixo prestígio no campo da educação. Tendo sido considerada por longo tempo como uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais, a EAD é geralmente vista pelo público em geral e pelos autores no campo da educação – mesmo por aqueles que nela atuam – como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular. Esta percepção gera dúvidas quanto à qualidade do ensino oferecidos pelos sistemas de EAD e tende a enfatizar os fracassos, não obstante o sucesso de muitas experiências [...].

De fato, a EAD surgiu para mim como uma segunda opção, uma segunda chance. No entanto, isso não quer dizer que eu fosse uma aluna desinteressada e que minha formação tenha sido inferior por não ser presencial. Em que pese as dificuldades de quem nunca havia tido uma experiência com EAD, a modalidade, por outro lado, permitiu outras aprendizagens que eu não havia desenvolvido no curso presencial.

DA RESISTÊNCIA À EXPERIÊNCIA: VIVENDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A experiência que tive com a educação a distância neste curso de Pedagogia foi acima de tudo um aprendizado sobre autonomia e autogestão. Nunca em minha formação havia vivido um processo que exigisse tanto de mim em termos de autonomia, organização e gestão do tempo e dos processos. De fato, foi um grande desafio não ter aquela figura de professor que organiza a gestão do nosso tempo e das nossas maneiras de estudar presencialmente. Um dos aspectos que mais senti diferença entre as modalidades é a flexibilidade de horários. Ao mesmo tempo em que essa flexibilidade permite que eu concilie trabalho e maternidade com a graduação, também se apresenta a dificuldade de organizar os

horários e de manter as atividades em dia frente a tamanha flexibilidade e liberdade, ou seja, trata-se de uma característica própria dos cursos EAD que exigiram que eu aprendesse a ser mais autônoma. Segundo Silva (2003, p.7) “a autonomia refere-se ao desenvolvimento de competências específicas como: autodisciplina, automotivação e responsabilidade de gerenciar bem o tempo”. A automotivação não foi uma dificuldade para mim. Por outro lado, a autodisciplina foi um grande desafio pois na condição de aluna do curso presencial percebia que os encontros todas as noites eram uma forma de me organizar com um horário fixo e com uma disciplina definida para cada dia. Não era, portanto, necessário tanto esforço de minha parte para a organização do que fazer diariamente. Na modalidade EAD, por sua vez, o processo mostrou-se totalmente diferente, o que exigiu mais essa autodisciplina com a qual eu não estava habituada. No primeiro semestre na modalidade senti muita dificuldade nesse sentido. Essa responsabilidade para gerenciar o tempo não se refere a um processo fácil. É necessário um esforço diário para cumprir o determinado sem que alguém esteja presencialmente nos cobrando ou supervisionando de alguma forma.

Para a autora Maria Luiza Belloni (2003, p. 40):

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem capaz de autodirigir e auto-regular este processo.

Nesse sentido, Wissmann (2006, apud HEMPE e NOGUEIRA, 2016, p. 7) apresenta três elementos do estudante autônomo e que enfatizam sua individualidade, os quais vivi todos os dias na trajetória de estudante e que muito me desafiaram e me fizeram crescer. São eles:

[...] agenda pessoal, iniciativa e autoavaliação. O estudante autônomo precisa criar uma agenda pessoal que oriente e organize seus estudos; deve tomar iniciativas “moldando” sua própria aprendizagem e ser capaz de autoavaliação, verificando se obteve realmente sucesso.

Essa agenda pessoa foi de extrema importância para que eu conseguisse cumprir os prazos de entrega das atividades. Como o tempo que eu dispunha para estudar não era grande, organizei de modo a seguir uma ordem de acordo com os prazos de entrega. Para que essa organização fosse possível, o segundo elemento da citação se apresenta como necessário. Foi preciso iniciativa já que não haviam aulas presenciais como um elemento organizador do que se estuda a cada dia. Tamanha flexibilidade, exige iniciativa para estudar sem ser cobrado por uma figura presencial de observação. O terceiro elemento citado, por sua vez, foi fundamental para mim na passagem do primeiro para o segundo semestre na modalidade. Como tive dificuldades para me familiarizar com a plataforma precisei avaliar o que eu teria de mudar para que o semestre seguinte fosse mais tranquilo e prazeroso de estudar. O processo de autoavaliação fez toda a diferença para a adaptação na modalidade, para o aumento do prazer em estudar que tive no semestre seguinte e também para a otimização do tempo.

Muitos elementos são necessários ao estudante para que de fato possa aprender na modalidade EAD. Palloff e Pratt (2004, p. 9) destacam:

Existe uma lista de qualidades que criam o estudante virtual de sucesso, que são: ele precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; possuir a mente aberta e compartilhar detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais; não se sentir prejudicado pelas ausências de sinais auditivos e visuais no processo de comunicação; possuir automotivação e autodisciplina; dedicar parte significativa do seu tempo semanal aos estudos; não ver o curso como “uma maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma; saber como trabalhar, e de fato trabalhar em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso; saber que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line, deve ser ele próprio responsável pelo processo; o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer a qualquer lugar e a qualquer momento – não apenas na sala de aula tradicional.

As qualidades de autodisciplina e automotivação se repetem na concepção de diferentes autores que li para o trabalho e, de fato, em minha

experiência senti muito a necessidade de desenvolver tais requisitos. Indo ao encontro desses autores, Loiselle (2002, p. 113) afirma:

Assim, a exploração do ciberespaço por meio de cursos multimídia difundidos pela rede internet em muitos casos leva o estudante a uma formação mais autônoma, favorecendo o desenvolvimento de habilidades ligadas à pesquisa e ao tratamento da informação, conduzindo-o em direção a recursos humanos e materiais múltiplos e proporcionando-lhe uma latitude maior no nível da gestão do seu tempo de aprendizagem e da seleção de seus objetos de aprendizagem. O interesse pedagógico do ciberespaço reside, em grande medida, na possibilidade de oferecer ao aprendiz maior controle sobre os conteúdos abordados e sobre sua conduta de aprendizagem. Certas características do dispositivo de aprendizagem pode favorecer essa autonomia do aprendiz.

A partir da escrita do TCC e do tempo estudando na modalidade EAD percebi a importância da autonomia para qualquer estudante e também a importância de pesquisas na área de EAD que tomem como objeto essa aprendizagem autônoma. Nessa direção, Belloni (2003) aponta:

O desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino mais ativas para a educação de adultos, centradas no estudante e tendo como princípio sua maior autonomia, passa a ser condição sine qua non para o sucesso de qualquer experiência de EAD que pretenda superar os modelos institucionais e behavioristas. A produção de conhecimento nesta área pode vir a ser extremamente proveitosa também para o aperfeiçoamento didático do ensino convencional (BELLONI, 2003, p. 31).

Com as leituras para o trabalho e a reflexão sobre a experiência entendi que esse processo de autonomia na aprendizagem precisa ser mais investigado a fim de melhorar a qualidade tanto do ensino EAD quanto presencial caso a educação se pretenda formadora de sujeitos críticos e atuantes.

Outro elemento que merece destaque são os tempos nas interações entre aluno e professor ou tutor. Segundo Peraya (2002):

Existe uma distinção clássica quando se trata de analisar

a comunicação midiatizada pelo computador: a dimensão sincrônica versus assincrônica. Esta geralmente recobre um aspecto técnico: a comunicação é, respectivamente, on-line ou off-line. Quando a comunicação é sincrônica, como, por exemplo, no caso do telefone ou do chat, ela se desenvolve em tempo real, e quando é assincrônica, como, por exemplo, no caso do correio eletrônico, ela se desenvolve necessariamente em tempo diferido, pois é necessário um espaço de tempo entre as duas mensagens, entre os dois momentos da interação.

Na realidade, não acreditamos que a distinção possa ser feita com base em um critério técnico e, portanto, pela natureza sincrônica ou assincrônica da conexão. Se medimos o tempo que separa várias intervenções através de diferentes dispositivos de comunicação, geralmente nos surpreendemos. A resposta a certas mensagens eletrônicas às vezes chega mais rapidamente a seu destinatário do que certas respostas no quadro de trocas no chat ou nos MOO, esses ambientes textuais de comunicação sincrônica multiusuários (PRERAYA, 2002, p. 37-38).

Nesse sentido o referido autor continua:

Em vista disso, substituiríamos de bom grado os critérios sincrônico/assincrônico pela oposição conversa em tempo real/conversa em tempo diferido, utilizada na literatura anglo-saxã – real time conversation e time-delayed conversation (PERAYA, 2002, p. 38).

A comunicação em tempo diferido foi outro desafio posto pela EAD em minha formação. Em alguns momentos isso dificultou a organização da rotina de estudos, já que era necessário aguardar a resposta do tutor ou do professor para poder dar seguimento a uma atividade. Quanto mais rápido fosse o retorno dado, melhor era meu processo de construção do conhecimento. Percebi que a resposta que demorava menos facilitava para que eu não perdesse a continuidade do que estava fazendo e também otimizasse meu tempo de estudo, visto que isso também ajudava na organização dos horários.

A AUTOBIOGRAFIA

A proposta do TCC a partir de autobiografia encontra-se dentro de uma nova perspectiva de se conceber a metodologia de pesquisa.

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficos (BUENO; CHAMLIAN; SOUSA; CATANI, 2006, p. 387).

Esse mobilizar de minha subjetividade na condição de aluna se mostrou como mais um dos ricos processos a mim possibilitados pela EAD. Para Souza (2007, p. 66) “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.” Neste trabalho de abordagem qualitativa, como é próprio desse tipo de pesquisa, minha preocupação esteve mais centrada nos processos, em detrimento de um produto a ser entregue. Como esclarece TRIVIÑOS (1987, p. 137) “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques”. Nesse sentido, penso que o tipo de trabalho proposto para a conclusão do curso é muito rico pois, ao trazer o percurso do estudante, abre espaço para que apareçam elementos não apenas no que se refere ao curso, à plataforma, aos professores e outras características da EAD mas, também, eventos da vida do aluno que interferem decisivamente no processo de formação.

Pela oportunidade de tempo para uma reflexão mais profunda sobre minha formação proporcionada por esse trabalho fui dando novos sentidos para as experiências vividas. Sobre isso afirmam Silva e Costa (2008, p. 54):

A postura de intérprete de si mesmo gera a condição de rever a própria história como se fosse um exercício de recapitulação, nem sempre temporalmente linear, que permite ao sujeito

uma nova percepção de si e dos sentidos atribuídos à vida e ao mundo.

Sem dúvida o método escolhido para a realização desse trabalho de conclusão de curso é uma oportunidade de autoformação em que tivemos tempo para rever nossa história. Retomei, nesse processo, elementos que fizeram parte do currículo do curso, mas também outros que são pessoais em um processo que me levou a revisitar os ocorridos e poder avaliar tanto o curso como minha postura diante dele. Nessa direção, coloca Coelho (2009):

[...] a escrita (auto) biográfica corresponde a uma retomada de questões (curriculares e pessoais) que, por razões pessoais e/ou profissionais tornaram-se significativas no processo formativo d@s alun@s. Esse rememorar, e então, lhes possibilitará um investimento no diálogo com o dispositivo formativo que ora se constitui como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno (COLEHO, 2009, p. 1275).

Entendi esse processo de maneira muito bem expressa nas palavras de Foucault (2006, p.156) “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. Esse mostrar-se que é corajoso, rico, e um dispositivo de aprendizagem. Essa aprendizagem se refere ao conhecimento de si mas também de mundo. Nessa experiência o conhecimento para além de si foi o melhor entendimento da modalidade a distância e seus processos pois “rememorar é uma oportunidade para o autoconhecimento.

CONCLUSÃO

A partir do desenvolvimento da escrita do TCC refletimos que vivendo em um mundo em que cada vez mais as tecnologias fazem parte de nosso cotidiano em que as usamos para pedir comida, comprar roupas, fabricar novos produtos, conversar com pessoas queridas ou colegas de trabalho e para quase tudo o que fazemos, quando se trata de estudar não é diferente. A tecnologia é e precisa ser mais ainda meio e também objeto de estudo. Em um mundo em que se tem tecnologia por todos os lados é inconcebível

uma educação que não utilize recursos tecnológicos para sua melhoria. Mais que isso, é também inaceitável a apatia diante do conhecimento e crítica das tecnologias. Se estão por todo lado, a educação precisa pensá-las e desenvolvê-las caso se pretenda emancipadora e formadora de sujeitos mais autônomos.

Precisamos considerar que a aceleração da velocidade de produção de conhecimento no mundo torna nossa formação obsoleta em pouco tempo o que nos impele a um processo de formação contínua seja qual for nossa área de atuação mas, em especial, quando se trata de formação de professores. Não obstante, requer que desenvolvamos capacidades que nos permitam autonomia para gerir nossos processos de formação que hoje já não podem ser encerrados após um ciclo de estudos. As mudanças no mundo, de modo geral, exigem constante aperfeiçoamento o que transforma totalmente a educação e seus processos. Nesse movimento de busca constante de atualização dos conhecimentos e habilidades a autonomia é requerida como qualidade essencial e a educação a distância é uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de pessoas mais autônomas.

Diante dessa nova realidade em que a EAD ganha cada vez mais espaço, faz-se necessário conhecermos melhor a modalidade e suas possibilidades. Modalidade essa que pode permitir a educação a partir de tecnologias, mas também sobre as tecnologias em processos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Essa compreensão foi ampliada a partir das leituras e escrita do trabalho de conclusão de curso. Além disso, também é necessário um aprendizado de auto avaliação e rememorar crítico dos processos formativos, os quais são favorecidos por metodologias como a desse trabalho. Esse artigo desenvolvido para a conclusão do curso de Pedagogia se deu em uma perspectiva de repensar as questões atuais de formação partindo-se do princípio de que ninguém forma ninguém e que como afirmam Nóvoa e Finger (1988, p. 116) “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Formação é, portanto, refletir sobre nossos percursos o que reforça a importância de oportunidades como as desse trabalho.

A educação atual precisa levar os sujeitos ao entendimento,

capacidade de utilização e também de crítica dos recursos tecnológicos e suas consequências para a maneira como vivemos e nos constituímos. Por isso, a formação de professores já não pode ser um processo separado de toda essa realidade permeada pelas tecnologias. Sobre isso esclarece Rostas (2009, p. 147):

O atual contexto social não permite mais que a formação inicial de professores se esquive do desenvolvimento tecnológico e da própria educação que envolva novas possibilidades de acesso e alcance e que se apresente outro espaço de trabalho que envolva não só professores e pedagogos, mas também designers, analistas, entre outros profissionais.

Por tudo isso, a educação a distância precisa ser considerada como meio e como objeto de estudos. Em ambas as perspectivas precisa ter a atenção que merece dos pesquisadores em educação. Para isso, trabalhos como o que realizamos para a conclusão do curso dão oportunidade aos discentes de relatar seu percurso e podem ser de grande valia se tomados como fonte para pesquisas realmente comprometidas com o entendimento, crítica e desenvolvimento da EAD no Brasil, especialmente por se tratar de um país em que ainda são poucas as oportunidades de estudo para grande parte da população.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CARNEIRO, M.L.F.; TURCHIELO, L.B. (Orgs.). **Educação a distância e tutoria:** considerações pedagógicas e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

CARNEIRO, R.F. Autonomia, interação, diálogo e colaboração: características de um curso de Pedagogia a distância. **REVISTA DA FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.29, jan./jun. 2008.

COGO, F. D.; VALLIN, C.. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e Reuni no uso da modalidade educacional à distância. In: **V Seminário Internacional de Educação a Distância**, 2013, Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

COSTA, P. C. A autobiografia mútua na pesquisa sobre sobre a formação dos professores por meio das histórias de vida. **REVISTA DA FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.29, jan./jun. 2008.

DIAS, C.M.S. As memórias e a arte de lembrar: sou professora porque... In: **REVISTA DA FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.29, jan./jun. 2008.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária**, 2006. V.5, p. 144-162.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

ROSTAS, M.H.S.G. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (Orgs.). **Linguagem educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura, 2009.

SANTOS, V.C.C. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. In: CAMARGO, M.R.R.M. (Org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

| 29 |

Do direito à educação à lei de inclusão: um olhar sobre a legislação

Bruna Pereira Alves Fiorin

Doutora em Educação, Servidora Técnico-administrativa em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora Doutora. Universidade Federal de Santa Maria

A história da pessoa com deficiência não é linear e não está concluída. Esta história perpassa, principalmente, a rejeição, a exclusão, a integração e a inclusão; sendo evidente, neste percurso histórico, o preconceito e a discriminação com o diferente.

Atualmente, mesmo considerando que a inclusão tem conquistado uma abrangência maior nos espaços sociais e educacionais, ainda se evidencia uma compreensão distorcida e uma perspectiva, muitas vezes, de normalizar para incluir, reforçando uma inclusão excludente. Nesse sentido, apesar dos discursos de inclusão educacional estarem cada vez mais intensos, ainda se percebe que o que [...] se rotula como deficiência será sempre comparado a um modelo, a uma norma ideal, um valor absoluto em relação ao qual estaremos sempre em falta” (LOBO, 2015a, p. 212-213). A autora explica que

Enquanto a diferença estiver referida à eficiência, à norma que instaurou no desvio a falta, será difícil escapar à negatividade. Qualquer que seja a substituição do termo “deficiência” (e já houve muitas), até a supressão ou a diminuição do prefixo que indica a negação (a forma em voga: “de-eficiência”), e mesmo que se possa esperar que essa supressão provoque a saída de algumas categorias desse universo, alguém, seguramente, será sempre candidato a ocupar o lugar vago (LOBO, 2015b, p. 375).

A concepção de deficiência permanece, assim, diretamente vinculada ao que se impôs pela sociedade como padrão. A deficiência é entendida como o desvio, a ausência que faz com que as pessoas se afastem da norma padrão imposta pelo sistema - capitalista, com foco na produtividade e na eficiência. Por esse motivo, entende-se que a inserção desses sujeitos nos espaços educacionais e no mundo do trabalho ainda é um desafio a ser enfrentado.

A educação sempre está atrelada a um modo de produção, seja ele capitalista, socialista, anarquista e suas diversas vertentes, o que significa dizer que cada um desses irá ter objetivos particularizados de formação social. [...] No caso do capitalismo, a formação não é para a emancipação, mas para qualificar o trabalhador de maneira que ele venha a executar tarefas em um determinado posto de trabalho (PEREIRA, 2008a, p. 194).

O autor destaca que a educação está atrelada ao propósito produtivo do sistema capitalista, e que esse, não pode ser corrigido. O que tem sido feito é criar políticas, que não desestruturam o capitalismo, mas o legitimam. Afirma que “[...] toda e qualquer política de Estado ou de governo voltada para a classe pobre são apenas para a conformação da sua situação opressora imposta pelo sistema capitalista, bem como para manter a propriedade privada da forma que está” (PEREIRA, 2008a, p. 196). Do mesmo modo, as políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência não alcançam a transformação de um sistema que há tanto tempo está posto.

Toda e qualquer política pública de um Estado capitalista e qualquer reforma que dele advenha não é para transformar o que está posto, apenas mudanças. E o que está posto para os sujeitos que nascem ou adquirem alguma deficiência é a exclusão; porém, como isso atualmente está sendo visto, por parte da sociedade civil, como algo inadmissível é preciso, portanto, fazer as correções marginais através de uma legislação e política pública de pseudo inclusão social, educacional e de trabalho. Estas são defendidas com afinco e ingenuamente, por educadores que compraram essa briga ou porque têm em sua família pessoas deficientes ou porque foram convencidos a tomar essa causa como motivo de luta profissional e humana (PEREIRA, 2008, p. 196).

Evidencia-se, assim, que a inclusão está longe de ser a efetivação, com equidade, da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea. Com o tempo, mudou-se um pouco o discurso, mas as atitudes e sentimentos em relação à pessoa com deficiência resistem, permanecem arraigados nos costumes da sociedade atual, reproduzindo práticas de um passado não tão distante. Nesse sentido, conforme destaca Thoma (2006, p. 17), a mudança precisa ser profunda.

As condições narradas como anormais ou estranhas devem deixar de ser vistas a partir de simples entendimentos biológicos e passar a ser problematizadas epistemologicamente. Isso significa inverter aquilo que foi construído como norma e como regime de verdade, compreendendo os discursos e as representações sobre os outros a serem incluídos e

normalizados como sendo constituídos pelos processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os corpos e as mentes de cada um e de todos nós.

Por mais que a sociedade contemporânea e suas práticas ainda estejam distantes da proposta de inclusão - em que se presencia estudantes que ingressam em instituições que não oferecem as adaptações necessárias para sua aprendizagem, prédios com arquitetura antiga que não permitem a mobilidade de todos, sistemas operacionais抗igos e sem acessibilidade e professores resistentes à mudança -, alguns documentos legais foram definidos (como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - 2015) e muitas ações têm sido desenvolvidas no intuito de amenizar esse processo excluente arraigado nos costumes da sociedade contemporânea. Dentre elas, o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica e as cotas/reserva de vagas para cursos do Ensino Superior e concursos públicos. Porém, entende-se que a inclusão está além das normativas legais com caráter, muitas vezes, apenas assistencialista. No entanto, há mais de 10 anos, Thoma (2006, p. 16) já afirmava que

[...] as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade universal aos bens e serviços disponíveis na sociedade. Mudam-se as leis e os códigos e símbolos escolares, reconstruem-se os contextos urbanos etc, mas as representações de inferioridade e impossibilidade daqueles nomeados e narrados como patológicos, anormais, à corrigir... seguem cristalizadas, constituídas de narrativas que falam quase que exclusivamente sobre aquilo que falta a "eles" para serem como "nós".

Ainda atual, essa afirmação reforça que à medida em que se busca assegurar a participação de todos e reconhecer a diversidade nos distintos espaços, dentre eles, o educacional, se faz necessário que se reconfigure o espaço, o tempo, o conhecimento, os valores, as relações que constituem as instituições a fim de minimizar dificuldades e, também, a exclusão,

respeitando e aceitando as diferenças. Do contrário, “quando não mudam as representações e as identidades, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo aquilo que chamamos de ‘inclusão excludente’: todos entram, mas de dentro se excluiu” (THOMA, 2006, p. 17).

Partindo desse entendimento, este estudo de cunho bibliográfico e documental, teve por objetivo destacar importantes documentos e legislações que contribuem para compreender a inclusão das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à educação.

NO CAMINHO DA INCLUSÃO

Após um passado de exclusão e esquecimento, a pessoa com deficiência passou a ganhar espaço no cenário educacional e na legislação mundial e brasileira, principalmente a partir da década de 1990.

Um dos marcos da legislação mundial no que se refere à educação é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. A Declaração resgatou números alarmantes daquele período, como: 960 milhões de adultos analfabetos e 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário (atual Ensino Fundamental). Destacou a educação como direito de todos e com fundamental importância para o desenvolvimento pessoal e profissional, estabelecendo como principal objetivo “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990, p. 15).

Um dos destaques da Declaração no que se refere às pessoas com deficiência é a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 07).

A Declaração evidencia a necessidade de melhorar a qualidade da educação, universalizá-la e reduzir as desigualdades, atentando para as especificidades de aprendizagem das pessoas com deficiência e para a igualdade de acesso.

Antes disso, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 já apresentava a educação como direito de todos e apontava contribuições importantes no que concerne às pessoas com deficiência. Em relação à educação, o Art. 208, Inciso III, destaca que o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Mesmo com esta menção na Constituição, nesse período, o AEE não se efetivou e as crianças com deficiência dificilmente frequentavam as escolas regulares.

Em 1996, a Lei Nº 9.394, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, apresenta um Capítulo específico para a Educação Especial. Destaca-se o Art. 58 que determina que, quando necessário, será concedido o apoio especializado na escola regular, a fim de atender às especificidades do público alvo da Educação Especial. O atendimento acontecerá em escolas ou classes especializadas apenas quando o estudante não tiver condições de frequentar a escola regular. Esse Artigo determina, ainda, que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil, contemplando crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1996). O Art. 59 desse Capítulo estabelece que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental [...];

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho [...];

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Mesmo com estas diretrizes estabelecidas em 1996, as pessoas com deficiência continuavam frequentando estabelecimentos específicos como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em menor escala, as escolas regulares. Na década de 1990, o ingresso desse público nas Instituições de Ensino Superior era ainda menor. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) reforçam que, nesse período, os censos educacionais não apresentavam o quantitativo de estudantes com deficiência nas IES do Brasil. Os autores acreditam que a ausência de dados está relacionada a “invisibilidade” desse público na época, o que dificultou apontar indicativos concretos sobre o estudante com deficiência no Ensino Superior.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 127) reiteram que, na década de 1990, “[...] concomitante às legislações nacionais, inúmeras conferências internacionais começam a repercutir diretamente na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais”. Nessa direção, são apresentados alguns documentos orientadores e legislação na área da Educação Especial e inclusão, relevantes em distintas décadas.

Para o período entre o final dos anos de 1980 e de 1990, ressalta-se:

- Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências;

- Declaração de Salamanca -1994: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais;

- Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

A década de 1990, muito influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, contribuiu para que as legislações reiterassem o direito de todos à educação, reforçando, ainda, a igualdade de oportunidades e o sistema de ensino regular como principal espaço de aprendizagem.

Outro ponto destacado nas legislações desse período, diferente da ideia atual de inclusão, foi a integração das pessoas com deficiência nas instituições educacionais e na sociedade como um todo. Junto ao conceito de integração aparece, ainda, a normalização desses sujeitos. Essa crença em padrões homogêneos de aprendizagem fazia com que as pessoas com necessidades educacionais especiais tivessem que se adaptar ao ritmo, modelo e paradigma da sociedade da época. A proposta era encontrar no sujeito o alvo da mudança e, assim, “[...] lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível” (ARANHA, 2001, p. 165).

No período de 2000 a 2005 destaca-se:

- Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

- Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala): Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;

- Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004: Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

- Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000;

- Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) – 2005: Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes).

O novo milênio surge com novas perspectivas para o cenário educacional das pessoas com deficiência. De 2000 a 2005, a acessibilidade e a redução de barreiras estão no cerne das discussões. Ao invés de as pessoas com deficiência se adaptarem aos espaços sociais, as instituições têm que se

modificar e se adaptar para que a inclusão dessas pessoas aconteça.

O Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão) (FERNANDES; SCHLEENER; MOSQUERA, 2011, p. 142).

Nesse processo, a Libras ganha espaço nos currículos dos cursos de licenciatura e na garantia de acesso, comunicação e informação para as pessoas surdas. Em 2005, o Programa Incluir e a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade têm papel importante nas Instituições de Ensino Superior.

O Incluir, com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, contribuiu para que as instituições se reestruturassem quanto à estruturação desses setores e ao atendimento da demanda que foi impulsionada, posteriormente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela política de cotas.

De 2008 a 2015, as propostas de uma educação inclusiva foram impulsionadas, com destaque para:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de Janeiro de 2008: Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais;

- Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;

- Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

- Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Revogou o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016: Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Apesar dos Decretos e Leis apresentados, a educação inclusiva ganhou espaço no Brasil, efetivamente, em 2008, principalmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Política tem por objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial “[...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 14). Dentre os direitos garantidos por esta política está a “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e o “Atendimento educacional especializado”. Ambos, muito importantes ao se pensar a educação inclusiva. Essa Política reforça, ainda, que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 05).

Para a Educação Superior, é importante destacar a Política no que tange ao seguinte argumento:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...] (BRASIL, 2008, p. 12).

Somente a partir do entendimento de que essas ações são

indispensáveis nas Instituições de Ensino Superior é que será possível, realmente, oferecer às pessoas com deficiência condições de permanecer nas universidades e concluir seus cursos.

De 2009 a 2015, reforçou-se a acessibilidade e a importância da redução de barreiras, das adaptações e da igualdade de oportunidades para a efetivação da inclusão. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado ganha destaque nas Instituições de Educação Básica.

A Lei Brasileira de Inclusão, uma das últimas apresentadas, destina-se “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Determina, em seu Art. 27º, que a educação

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A Educação Superior, principalmente a partir do Programa Incluir e das cotas/ reserva de vagas, passa a receber um número maior de pessoas público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação), realizando adaptações desde o processo de seleção, perpassando pela permanência do estudante com equidade, até sua conclusão de curso. Contudo, mesmo com um destaque maior na legislação e inserção nas IES, as condições de acessibilidade, avaliação e apoio ainda necessitam ser aperfeiçoadas e ampliadas.

CONCLUSÃO

A partir deste estudo, apresentou-se a inclusão da pessoa com deficiência e alguns documentos orientadores e legislações que contribuem para compreender esse processo.

Muito além de um discurso a favor da inclusão, acredita-se ser

necessário acabar com as barreiras ainda existentes e possibilitar de forma efetiva a inserção dessas pessoas nos distintos meios, dentre eles, as instituições educacionais em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses aspectos precisam ser considerados, reforçando a necessidade da educação se reorganizar a fim de buscar garantir as necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento, à aprendizagem e à construção do conhecimento de forma significativa (SANTOS, 2003).

Por fim, acredita-se que o acesso à educação deve vir acompanhado de um conjunto de ações/estratégias que contribuam para a aprendizagem, permanência e conclusão desses estudantes; entendendo a necessidade de ir além das políticas, passando por uma mudança cultural que considere as pessoas com deficiência e seus direitos em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar., 2001, p. 160-173. Disponível em: <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_PARADIGMAS_DA_RELAC%C3%87%C3%83O_DA%20SOCIEDADE_COM%20_AS_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144. 2011. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Arto8_NEPIM_Volo2_BreveHistoricoDeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOBO, Lilia Ferreira. O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a. p. 199-215. (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. **Os infames da história** - Pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015b.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PEREIRA, Antonio. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Revista Educação Especial** n. 32, p. 189-200, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/bruna/Downloads/96-361-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; et al. (Orgs.). **Política Social no capitalismo**: Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, Mônica Pereira. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Movimento**, n. 7, Maio de 2003, p. 78-91. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: - ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial... In: Reunião Anual da Anped, 29., **Anais...** Caxambu (MG), out. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

Nota

Este artigo é um recorte da Tese “Reestruturação da Educação Superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria –RS.

| 30 |

Diagnóstico precoce de autistas e políticas públicas de acesso

Catiane da Silva Marques

Psicóloga, Pós-Graduanda em Neuropsicologia - ICOG

Gabriele Marchionatti Fontoura

Psicóloga, Pós-Graduanda em Educação Especial com Ênfase em Comunicação Especial –
UNOPAR

Regiane Silva de Menezes

Educadora Especial, Pós-Graduanda em Neurociência do Desenvolvimento e Excelência
Humana – Unilasalle, Pós-Graduanda em Gestão Educacional - UFSM

Nos últimos anos o número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo crescente, o que não se sabe é se o número de casos realmente aumentou ou se isto ocorreu pela mudança nos critérios de diagnóstico com a atualização do DSM-IV para o DSM-V. Alguns pontos que favorecem o aumento dos números é o reconhecimento do transtorno, o estabelecimento de métodos para avaliar o diagnóstico clínico, o diagnóstico mais precoce e mais preciso (STELZER, 2010).

Ainda não houveram avanços nos métodos diagnósticos o qual permanece basicamente clínico, a partir das observações dos pais, cuidadores ou pessoas próximas a criança, o que muitas vezes tarda o diagnóstico precoce e efetivo de autismo, pois por vezes são sinais sutis que não são logo evidenciados pelos cuidadores. E depois de evidenciados os primeiros sinais, o tempo que transcorre desde a percepção dos cuidadores até o início do tratamento é relativamente longo passando por avaliação de diversos profissionais e instituições de saúde, e com isso inicia-se o tratamento tardiamente (VISANI e RABELLO, 2012).

Para tanto é necessário que haja uma atuação conjunta entre familiares, governo, escola e município, com intuito de formar uma rede de apoio bem como a efetivação dos direitos fundamentais como saúde, educação e inclusão social, visando amparar as pessoas com TEA, foi criada a lei federal 12.764 em 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista mais conhecida como Lei Berenice Piana (VALENTE, 2017).

Considerando os aspectos supracitados este estudo teve como objetivo discutir teoricamente a aplicabilidade da Lei 12.764 de 27/12/2012, em seu art. 3º Inciso III, alínea A, e o que vem sendo garantido aos autistas enquanto diagnóstico precoce, e se realmente tem sido efetiva, bem como investigar sobre a detecção precoce.

Esse estudo é de extrema importância, pois de acordo com as metas da Organização das Nações unidas (ONU) para 2030 contempla garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades, valorização da diversidade humana e cultural, que todos tenham acesso a serviços de saúde essenciais de qualidade partindo do princípio da equidade de

direitos a todos. De modo que o diagnóstico precoce de pessoas com TEA, esta previsto em legislação e em muitos casos é somente com ele que estas pessoas poderão ter acesso aos demais direitos que lhe são garantidos. Nesta perspectiva os autores Sant' Ana e Santos (2015) nos trazem em seu estudo um questionamento, há garantia de fato do diagnóstico precoce aos sujeitos com TEA?

Tendo como metodologia uma pesquisa qualitativa bibliográfica que segundo Gil (2011) busca periódicos que fazem referência ao tema proposto. Utilizando os indexadores “garantia do direito do diagnóstico precoce de autistas”; “aplicabilidade da lei Berenice Piana ou lei nº 12.764”, “diagnóstico precoce de autistas”. A base científica pesquisada foi o Google acadêmico sendo que de todos os artigos localizados foram selecionados de 3 a 5 para cada indexador, tendo como critério de seleção os que melhor contemplavam o objetivo da pesquisa.

O AUTISMO E A DETECÇÃO PRECOCE

Hoje já é possível notabilizar que o autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento, e não uma doença única que acomete um órgão/habilidade. Bem como não é possível assegurar uma única causa, nem definir exames que possam precisar o diagnóstico. É através das manifestações clínicas que são observadas pelos pais, cuidadores, professores que detectam os sinais do transtorno do espectro autista (TEA). Torna-se de suma importância o reconhecimento dos sinais do TEA, para possibilitar o diagnóstico e posteriormente a intervenção precoce (STELZER, 2010).

De acordo com os achados de Zanon et al.,(2017, apud Pellicano, 2012) após a detecção dos primeiros sinais de risco do TEA até a confirmação do diagnóstico percebe-se um intervalo significativo de aproximadamente três anos, o que acaba dificultando a inserção da criança em programas de intervenção precoce, as autoras enfatizam que a quanto antes a intervenção ocorrer maiores benefícios terá a criança, devido a plasticidade cerebral.

Brasil (2014) complementa que se após detectado os sinais iniciais nos primeiros anos de vida e logo já fosse aplicado as primeiras intervenções

os resultados seriam mais significativos. Pois além da parte fisiológica do cérebro estar em constante transformação, a criança está se constituindo psicossocialmente, com isso este é um momento vantajoso para intervenções.

Visani E Rabello (2012), corroboram que o diagnóstico precoce se efetiva tardivamente devido as manifestações clínicas sutis e isso ocorre devido a três motivos: a não realização da detecção precoce; a demora por parte de instituições e/ou profissionais de saúde em estabelecer o diagnóstico e realizar um encaminhamento; a insegurança na realização de um tratamento adequado à patologia por parte de profissionais e instituições de saúde.

Ao encontro disso Zanon et al., (2017) trazem que não é em todas as populações que ocorrem dessa forma, tendo em vista que nos últimos anos ações, e estudos referentes a detecção precoce do TEA têm ganhado uma atenção especial e com isso já notaram diferença na população com maior escolaridade, onde a criança tem recebido mais cedo a confirmação do diagnóstico.

É importante que sejam construídos procedimentos padrões para serem utilizados por uma equipe multiprofissional e responsável em estabelecer o diagnóstico bem como identificar comorbidades. Importante salientar que a partir da detecção, já sejam efetuados acompanhamentos e intervenções necessárias, sempre com cuidado para não precipitar um diagnóstico e com isso prejudicar a família e o desenvolvimento do bebê (BRASIL, 2014).

O DIAGNÓSTICO PRECOCE COMO DIREITO DOS AUTISTAS

Santos (2014) dedicou-se ao estudo da garantia do direito à educação da criança autista a partir da Lei 12.764 de 2012. Salienta que atualmente tem sido possível detectar os primeiros sinais de forma precoce, com essa possibilidade torna-se visível à sociedade e ao poder público as dificuldades no atendimento, principalmente ao que diz respeito a educação. A autora afirma que o diagnóstico deve ser analisado de maneira interdisciplinar e que quanto mais precoce for melhor será para a criança com TEA, para que

se encaminhe a intervenção necessária.

Correa et al. (2018) nos referenciam que o estado democrático de direito, depende do Estado e da sociedade para que de fato se garanta a igualdade de todos perante a suas desigualdades. E ainda que não há um real comprometimento de Políticas Públicas com relação aos TEA e na inclusão destes na sociedade. Apesar de a Lei 12.764/2012 já contar com quase seis anos de sua vigência, ainda não se alcançou uma propagação tão ampla, o que acarreta um desconhecimento sobre sua existência e, principalmente, uma diminuição da fiscalização para com os agentes públicos que possuem o dever de aplicá-la com eficiência.

Valente (2017) contribui dizendo que o poder público e a sociedade têm interesse em efetivar os direitos que estão previstos em lei, mas de uma forma total, não parcial como vem ocorrendo. De modo que para isso deve ter uma atuação dos poderes Municipais, Estaduais e União para se realizar uma saúde universal e integral, o acesso igualitário a escola, a inclusão social, somente diante do diálogo desses três poderes em conjunto com a sociedade que os direitos poderão ser garantidos.

Sant' Ana e Santos (2015) analisaram as ações e diretrizes previstas na Lei Federal nº 12.764/12, abordando os objetivos e os mecanismos para a efetivação dos direitos à educação das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista no Brasil e a inclusão escolar desses sujeitos no espaço educativo. Abordam a Lei Berenice Piana na perspectiva do processo de inclusão escolar de crianças com Autismo e afirmam que os educadores exercem papel fundamental para que isto se efetive. Destacam também que os educadores podem contribuir para a detecção dos primeiros sinais de Autismo, sendo assim, os autores consideram que a Lei Berenice Piana foi uma grande conquista para as pessoas com Autismo, mas que ainda há muito a caminhar no sentido de oferecer formação adequada aos educadores e profissionais para efetivá-la na prática.

É possível observar que estes autores Sant' Ana e Santos (2015) não falam especificamente da alínea A, Inciso III, art. 3º da Lei 12.764 de 27/12/2012, mas trazem uma reflexão a partir da inclusão escolar, nos fazendo perceber a importância da inclusão e do preparo que o professor deve ter para olhar

atentamente os sinais que a criança autista possa vir a apresentar, para que seja devidamente encaminhada ao diagnóstico precoce. Mas isso na prática muitas vezes não acontece, devido a falta de formação desses profissionais.

Borgonhones e Moraes (2018) corroboram que o maior tratamento aos direitos dos autistas é a Lei Berenice Piana, a qual institui direitos das pessoa com TEA, aspirando uma vida digna, tendo segurança e laser, acesso a serviços de saúde, educação, moradia, previdência e a assistência social. Mas diante de tudo isso os autistas carecem de um sistema de saúde e de ensino adequado pois há falta de profissionais capacitados para seu diagnóstico, para atender suas necessidades, desenvolver suas potencialidades.

A legislação brasileira em suas respectivas esferas, verificando se há dispositivos que garantam direitos específicos as pessoas com Autismo e por fim abordam de forma reflexiva se o direito é exercido de fato. No desdobramento de seu estudo os autores se depararam com relatos de familiares, profissionais e grupos de apoio de que os direitos apesar de existirem, é muito difícil vê-los acessados e exercidos e quando são, geralmente foram conseguidos judicialmente. Relatam que os autistas vivem excluídos e sequer conseguem identificar-se como autistas, uma vez que não há profissionais capacitados para estabelecer o diagnóstico adequado (BORGONHONES e MORAES 2018).

CONCLUSÃO

A partir destes estudos foi possível verificar que é consenso entre as pesquisas apresentadas que a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi um passo muito importante para a inclusão tanto na vida social quanto escolar destes sujeitos. Mas que ainda há muito a ser conquistado, pois faltam bases estatísticas consistentes o que dificulta o fomento e a estruturação de políticas nacionais eficientes voltadas ao diagnóstico de forma precoce e a outros aspectos garantidos por lei aos autistas.

Em análise aos dados apresentados pelos artigos encontrados, nota-se

que o maior impasse para aplicabilidade do diagnóstico precoce sem dúvidas é a falta de profissionais capacitados. Pois, é necessário que os profissionais que atuem com este sujeito tenham conhecimentos prévios sobre o assunto TEA, à medida que precisaram de um olhar atento aos sinais que este sujeito possa vir a apresentar logo nos primeiros anos de vida. Uma vez que estes profissionais que atuam com pessoas com TEA não estão sendo capacitados o diagnóstico precoce não estará sendo garantido, pois, a capacitação do profissional é precedente a garantia do direito ao diagnóstico precoce. Pois, é através de profissionais como professores, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, que o sujeito será encaminhado ao diagnóstico, que por sua vez é multidisciplinar.

Dado o exposto, não basta que os direitos sejam garantidos por lei, se eles não se efetivam na prática. São visíveis as dificuldades de atendimento aos autistas uma vez que o poder público não oferece condições para a qualidade dos serviços a serem prestados a essas pessoas, acrescenta-se mais, não há fiscalização por parte do poder público quanto à efetivação destes direitos.

Em virtude do estudo bibliográfico discutido neste artigo, é possível concluir que apesar dos direitos das pessoas com TEA serem amparado legalmente, ainda são necessárias políticas públicas realmente efetivas para garantir os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A lei Berenice Piana não alcançou visibilidade suficiente, pois esses direitos “quando exercidos” ainda tem que ser conquistados por via judicial. Espera-se que este estudo provoque estudos futuros sobre a temática, para que estas garantias venham ao conhecimento de todos e que possibilite a reflexão sobre os caminhos que ainda precisam ser percorrido até que estes direitos se efetivem.

REFERÊNCIAS

BORGONHE, E.R., MORAES, D.R. Transtorno de espectro autista (TEA) e as formas abarcadas pelo direito brasileiro. **Revista JurES**. Vitória/ES. v.11, n.20, p.27 - 58 de 2018.

BRASIL. (2014). Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde.** Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: Ministério da Saúde: Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.

CORRÊA, C.B, et al. Transtorno do espectro autista (tea): uma perspectiva jurídica social. In: IV SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG E II JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FACIG 08 e 09 de novembro de 2018. **Anais** ... Manhaçu, MG., 2018. Disponível em: <http://pensaracademicofacig.edu.br/index.php/semariocientifico/article/view/948>. Acesso em: 18 abr. 2019.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6.ed. 4^a reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

SANT'ANA, W.P., SANTOS, C. S. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Temporis [ação].** Anápolis/GO. v.15, n.2, p. 99-114, jun. – dez. 2015.

SANTOS, B.G. **A garantia do direito à educação da criança autista.** 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

STELZER, F.G. **Aspectos neurobiológicos do autismo:** Cadernos pandorga de autismo. São Leopoldo/RS: Pandorga formatação, 2010. Volume 2.

VALENTE, N.L., A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista, In. II CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. III SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS. II CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL 04 a 07 de Julho de 2017. **Anais...** Londrina, PR, 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

VISANI, P., RABELLO, S., Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, junho 2012.

ZANON, R.B, BACKES, B., BOSA, C.A. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Revista Psicologia: Teoria e Prática,** 19(1), 152-163. São Paulo, SP, jan.-abr. 2017.

| 31 |

Contribuições de um objeto de aprendizagem no processo de alfabetização de uma aluna com transtorno do espectro autista

Lísiás de Freitas Ríbas da Rocha

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno - UFSM

Aline Silveira Machado Pegoraro

Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNINTER e Estudante do Curso
de Educação Especial Noturno, UFSM

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Professora, Doutora em Informática na Educação, UFSM

Diante do cenário atual encontrado nos mais diversos contextos escolares, os educadores brasileiros necessitam de práticas pedagógicas mais atrativas e diversificadas, que permitam um processo de ensino/aprendizagem mais significativo e eficiente. Independentemente do aluno que está em sala de aula, é necessária uma mudança nas propostas metodológicas voltadas à alfabetização, e buscar o uso de recursos que tornem o ensino atrativo e acompanhe as inovações presentes no cotidiano.

Atrair a atenção dos estudantes para os conteúdos escolares têm se tornado uma tarefa cada vez mais difícil. Assim como os demais colegas, alunos com transtorno do espectro autista -TEA necessitam de atividades pedagógicas que sejam atrativas e lhe despertem o interesse.

Tendo em vista esses fatores, consideramos a importância de criar alternativas pedagógicas que atendam estes alunos. De acordo com Ferreiro:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

A autora, na obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1985), afirma que o nível silábico-alfabético se caracteriza pela fase “em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas”. Assim, deve-se explorar as potencialidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, para que, por meio desses recursos, se possibilite alcançar os objetivos da aprendizagem.

Desta forma, os objetos digitais de aprendizagem surgem como uma alternativa pedagógica, lúdica e inovadora, que atende à diversidade dos alunos encontrados nas escolas, sendo eles públicos alvo da educação especial ou não. De acordo com Wiley, o objeto de aprendizagem caracteriza-se como “[...] qualquer recurso digital reutilizável, grande ou pequeno, que apoia a aprendizagem” (WILEY, 2000, p.03). Sendo assim, uma ferramenta prática e de fácil acesso que auxilia no processo de aprendizagem de alunos

público alvo da educação especial, bem como os demais.

Entende-se que a elaboração de um Objeto de Aprendizagem possa ser uma ótima ferramenta de ensino, lúdica e dinâmica, capaz de atrair o interesse dos alunos tornando possível uma aprendizagem efetiva, aprimorando as habilidades cognitivas e o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a contribuição do objeto de aprendizagem no processo de alfabetização de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TÉORICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista -TEA

A primeira definição do Transtorno do Espectro Autista foi dada em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner que o nomeou de “distúrbio autístico de contato afetivo”. As crianças estudadas por Kanner apresentavam as seguintes características (BRASIL, 2014, p.11):

- Inabilidade de desenvolver relacionamentos com pessoas;
- Atraso na aquisição da linguagem;
- Uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento;
- Tendência à repetição da fala do outro (ecolalia);
- Uso reverso de pronomes;
- Brincadeiras repetitivas e estereotipadas;
- Insistência obsessiva na manutenção de rotinas e um padrão restrito de interesses peculiares;
- Falta de imaginação;
- Boa memória mecânica;
- Aparência física normal.

Com as evoluções nos estudos e diferentes autores contribuindo para a definição do autismo, atualmente há uma definição mais elaborada e completa que aparece no manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais, a mais recente classificação no DSM-5 (APA, 2013), o autismo pertence à categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de transtorno do espectro do autismo.

Desta forma as características diagnósticas mais atuais do autismo no DSM-5 são centradas no prejuízo persistente na comunicação social e na interação social, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e no fato destes sintomas estarem presentes desde a tenra infância limitando ou prejudicando o funcionamento diário do indivíduo.

Considerando as características do Transtorno Espectro Autista, e baseando-se em seus centros de interesses restritos, a importância do uso do objeto de aprendizagem surge como uma alternativa para desenvolver atividades pedagógicas que sejam lúdicas, e que com uma abordagem mais interessante possa trazer benefícios na aprendizagem destes alunos com TEA.

Objeto digital de aprendizagem - OA

O Objeto de Aprendizagem (OA) permite explorar a aquisição do conhecimento do aluno por intermédio de uma atividade lúdica, que o estimule na aprendizagem de conteúdos programáticos curriculares da escola, que muitas vezes podem lhe parecer desinteressante. O objeto de aprendizagem é visto, segundo Giordani como:

OA como um instrumento interativo, auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem com ênfase a um conteúdo específico, por isto o atributo de granular. Além disso, salienta-se outra característica inerente ao objeto de aprendizagem, centrada na reusabilidade, uma vez que, constitui-se em uma multimídia de custo elevado de produção (GIORDANI, 2008 apud GIORDANI, 2010, p. 44).

As atividades interativas, em forma de objetos de aprendizagem, permitem a experimentação de fenômenos físicos, químicos e outros por meio da simulação e animação, apresentando uma sequência de atividades

multimídia interativas acompanhadas de guias do professor. As atividades combinam elementos de motivação para engajar os alunos em questões de importância para a sociedade, propiciando uma compreensão mais ampla deles mesmos e de seu ambiente.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a ideia da aprendizagem significativa, o aprendiz necessita ter uma experiência individual e pessoal ao consultar o material didático utilizado na abordagem de determinado conteúdo. Com base nesse requisito, busca-se no uso da interatividade a solução para o desenvolvimento cognitivo mais eficiente do aprendiz (TAVARES, 2003 apud MONTEIRO et al, 2006).

Com isso buscou-se estimular o conhecimento de forma significativa, trazendo um objeto de aprendizagem com um tema que despertasse interesse, unindo os conteúdos escolares que abordados de uma maneira corriqueira e simples não chamavam a atenção da aluna, mas que com um tema de seu centro de preferência pudesse alcançar a atenção necessária para desencadear o processo de aprendizagem.

Procurou-se também fazer com que o Objeto de Aprendizagem tivesse o máximo de acessibilidade, proporcionando um melhor desenvolvimento do trabalho com a aluna; usando imagens claras, limpas, sem muitas informações que pudessem contribuir com a perda do foco na atividade e também todas as telas do jogo contam com um arquivo de áudio, facilitando a compreensão da aluna.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza Básica com abordagem qualitativa, focada em um estudo de caso, que segundo Yin [...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes [...] (YIN,2005, p.32).

Os sujeitos da pesquisa são uma aluna, identificada com TEA, de oito anos matriculada no 1º ano do ensino fundamental, de uma instituição da rede privada de ensino, chamada pelo nome fictício de Maria. Além da aluna, a pesquisa contou com a participação de uma Educadora Especial.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um diário de campo, por meio da observação e um questionário respondido pela educadora especial, após a aplicação do objeto. A análise dos dados é qualitativa e pautou-se em verificar quais as contribuições do objeto de aprendizagem no processo de alfabetização de uma aluna com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Caracterização do sujeito

A aluna sujeito da pesquisa, nomeada ficticiamente de “Maria”, está no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino. Tem nove anos de idade, encontra-se em processo de alfabetização, classificada no nível de aquisição da linguagem silábico-alfabético.

Apresentando o Objeto de Aprendizagem

O Objeto de aprendizagem “Palmas para Maria” é resultado das disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação Especial II e III, do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, com o objetivo de desenvolver, aplicar e validar um objeto de aprendizagem acessível aos alunos público alvo da educação especial.

Este OA consiste em um jogo com uma temática, que partiu do centro de interesse de uma aluna com o Transtorno Espectro Autista, para auxiliá-la em seu processo de alfabetização. O objeto foi desenvolvido a partir de um editor de slides, no qual foram utilizados recursos de vídeos, imagens e áudios, com possibilidades de navegar entre as telas, por meio de hiperlinks.

As atividades propostas estão alinhadas ao nível de alfabetização que a aluna se encontra, como o pareamento das letras. Nessa atividade a jogadora

deverá parear as letras, formando a palavra conforme a imagem disponível na tela. À medida que segue o jogo, aumenta-se o nível de dificuldade das palavras, conforme expresso na Figura 1.

Figura 01



Fonte: Das autoras

Figura 1- Apresenta duas telas do jogo. Na tela da esquerda, há uma imagem do personagem Olaf da Disney, com nome adaptado para Olavo, com as letras de seu nome completas e abaixo, espaço para que possa ser repetida a grafia. Ao lado esquerdo, as letras que compõem seu nome embaralhadas, para que possam ser arrastadas para o local correto. Na segunda tela, à direita, há uma imagem de uma boneca de pano com as letras de seu nome abaixo, há também espaço para que possa repetir a grafia de seu nome e, ao lado esquerdo, as letras embaralhadas para que possam ser colocadas no local certo.

Para auxiliar o desenvolvimento da atividade, foi adicionado ao jogo um feedback composto por áudio e imagem. Ao acertar, altera-se a tela e surge a mensagem “Palmas para Maria!” com áudio de palmas, como feedback positivo. Ao errar, a mensagem correspondente é “vamos tentar novamente?”, voltando à tela anterior. A presença de feedback serve para parabenizar o aluno, quando acerta e evidencia a necessidade do feedback negativo, para retomar o jogo, a partir do erro e incentivar o aluno a continuar, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 02



Fonte: Das autoras

Figura 2 - Apresenta duas telas do jogo, na primeira, à esquerda, aparece a personagem Elsa, do filme Frozen, da Disney, com a escrita Palmas para Maria, como feedback positivo. Na segunda tela, à direita, aparece o personagem Olaf, da Disney, com a cabeça fora do corpo e com a escrita, vamos tentar novamente, mostrando tratar-se do feedback negativo.

Segundo Almeida (1984), “jogo é um procedimento didático altamente importante; é mais que um passatempo; é um meio indispensável para promover a aprendizagem”. Assim, procurou-se criar uma atividade que estimule o interesse da aluna pelo conteúdo escolar, possibilitando a assimilação e aprendizagem das letras do alfabeto, por meio do pareamento das letras, formando a palavra referente à figura disposta em cada página do jogo.

Aplicando o Objeto de Aprendizagem e analisando suas contribuições

A aplicação do Objeto de Aprendizagem foi realizada pela Educadora Especial da escola na qual a aluna frequenta, durante uma sessão de atendimento educacional especializado, no turno inverso. Ao chegar à sala, a Educadora Especial explicou à aluna que a tarde seria diferente, explicando a rotina do atendimento e a participação dos pesquisadores. Percebendo o desconforto da aluna, que se sentiu intimidada com a presença de outras pessoas em seu ambiente, optou-se pela observação a distância, não interferindo no cotidiano da aluna. Assim, os pesquisadores não participaram no momento de aplicação do Objeto de Aprendizagem, como ministradores

da atividade, mas sim, como observadores a certa distância que a aluna não percebesse, deixando somente ela e a sua Educadora Especial diante do computador.

Ao iniciar a utilização do OA, a aluna Maria gostou da temática do jogo, que se tratava do desenho animado Frozen, uma de suas animações favoritas. A motivação para utilização do OA é necessária para manter o aluno atento e propiciar novas aprendizagens. Sobre isso, Ferreira (2013, p. 82) afirma que a introdução da Tecnologia de informação e comunicação (TIC), “tem permitido desenvolver softwares específicos que deram a possibilidade às crianças com NEE’s de serem mais independentes e ultrapassarem as suas dificuldades”.

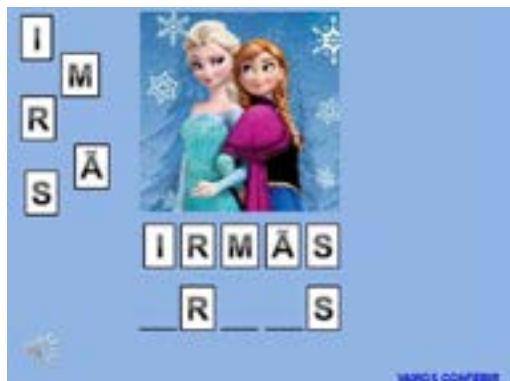
Quanto ao desenvolvimento das atividades, Maria não encontrou dificuldades significativas demonstrando autonomia na utilização do recurso. O fato das interfaces serem claras e com enunciados objetivos, permitiram que a aluna compreendesse o que lhe era solicitado.

Uma das dificuldades observadas não se referiu especificamente ao OA, mas ao manuseio do mouse, pois, em alguns momentos, a aluna necessitou do auxílio da professora educadora, para movimentar o mouse em direção às letras.

A primeira palavra, por sugestão da Educadora, foi a alteração do nome OLAF, para sua versão em português OLAVO, evitando palavras que poderiam parecer complexas para aluna. A aluna Maria conhecia o personagem e orientou-se pela imagem disposta no jogo, iniciava a leitura de forma correta, mas terminava a leitura com a versão original do nome (OLAF).

Observou-se que a aluna utilizou as figuras como referência na leitura das palavras, porém com a palavra IRMÃS, ela não compreendeu a referência da imagem, conforme visualizado na Figura 3, necessitando realizar a leitura da palavra. Diante desta situação, a aluna encontrou certa dificuldade.

Figura 3



Fonte: Das autoras

Figura 3- Aparece a imagem das irmãs, personagens do desenho Frozen, Elsa e Anna, com as letras da palavra “Irmãs” e abaixo espaço para que possa ser repetida a grafia e, ao lado esquerdo, as letras que compõem seu nome embaralhadas, para que possam ser arrastadas para o local certo.

O restante da atividade foi realizado com satisfação, vibrando ao conferir que as palavras foram formadas corretamente, conforme aparecia o feedback positivo, mostrando também interesse pelo objeto, durante toda a aplicação. Quando não acertava a atividade e aparecia o feedback negativo, a aluna retomava a atividade com entusiasmo e mais atenta com a leitura e formação silábica. Para Carneiro e Silveira (2012, p. 240), o uso constante de feedback em OA e jogos educacionais torna-se importante “manter o usuário sempre informado do estado atual de sua interação com o OA”.

Portanto, analisando as observações realizadas a partir da aplicação do OA pela Educadora Especial com a aluna Maria, é possível inferir que o OA “Palmas para Maria” contribuiu nos seguintes aspectos: motivação, autonomia, interesse no conteúdo, descoberta de novas palavras e manuseio do mouse.

Após o término da aplicação com a aluna, a educadora respondeu ao questionário para avaliação do objeto, nele foram solicitadas algumas informações sobre a aluna, opiniões e sugestões a respeito do objeto de aprendizagem.

A Educadora Especial, ao ser questionada se a aluna conseguiu

desenvolver a atividade com facilidade e se o objeto atendeu às suas necessidades, inclusive em acessibilidade, a resposta da professora foi positiva e, por esse motivo, o OA, poderia ter níveis maiores de dificuldade. Segundo a Educadora Especial “*considero que para se tornar mais desafiante, poderia ser organizado de forma que a palavra fosse ofertada antes da imagem. Isso mostraria o nível de conhecimento na lectoescrita*”.

De acordo com Braga et. al. (2012, p. 3) um dos maiores desafios no desenvolvimento de um OA se deve ao fato de “que um objeto deve ser compacto, mas contendo uma quantidade suficiente de conhecimento para que o aprendizado seja relevante.” Sendo assim, o OA não deve ser muito extenso, mas deve proporcionar o máximo de aprendizagem ao aluno.

Durante a atividade, além de apresentar uma pequena dificuldade em manusear o mouse, aluna apresentou dificuldade na leitura de encontros consonantais, contudo o tema do objeto era de seu interesse, mantendo sua atenção nos desafios.

Também foi possível observar a contribuição do OA no ensino da aluna, pois segundo a educadora especial, “*a aluna, por meio do OA, conseguiu se dar conta de que faz a leitura de diferentes palavras*”.

Ao ser questionada sobre as melhorias que considerava necessárias ao objeto a educadora ressaltou: “*O jogo foi muito bem elaborado. Acredito que poderia diminuir algumas informações, pensar numa maneira de apresentar a palavra sem a imagem (imagem posteriormente). Entendo que isso pode ser avaliado de acordo com o objetivo no uso de O A. No mais, tudo certo com a utilização do instrumento*”.

Nas palavras da professora, ao ser questionada sobre a possibilidade de trabalhar com os alunos utilizando essa ferramenta, como uma alternativa em seu atendimento, a professora respondeu: “*Sim, pois é um jogo (instrumento) acessível e estimulante ao educando. Por ser um instrumento que possibilita a formação de atividades objetivas também, é válido*”.

Também foi possível observar grande interesse da educadora ao questionar sobre a elaboração do objeto, uma vez que considera o recurso válido para os atendimentos de alunos com TEA, como com os demais alunos com quem trabalha.

Portanto, segundo a percepção da Educadora Especial, o objeto

de aprendizagem “Palmas para Maria” contribuiu com o processo de alfabetização da aluna. Ao realizar a associação de sons inicial/final de figuras correspondentes; completar com as vogais das palavras; associar palavra a imagem; separar sílabas e completar com sílabas, consolidou-se aspectos presentes no nível silábico. Já na escrita de sílabas completas (simples), ou na utilização de apenas uma letra para representá-la, contribuiu com aspectos característicos do nível silábico-alfabético.

CONCLUSÃO

A diversidade de alunos presentes nas salas de aula atualmente e, sobretudo após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é cada vez maior. Na mesma perspectiva, a oferta de recursos pedagógicos, especialmente os tecnológicos, cresce e está disponível de modo fácil e gratuito.

A utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação, como recursos educacionais, com a finalidade de atender às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, possibilita que cada sujeito possa ser ensinado, com o uso de materiais que complementam ou suplementam suas habilidades.

Nesse sentido, foi desenvolvimento o objeto de aprendizagem “Palmas para Maria” com vistas a auxiliar a alfabetização de uma aluna com TEA. Tendo essa consideração, a análise das contribuições nesse processo, objetivou esse estudo.

No que tange às contribuições observadas, destaca-se motivação, autonomia, interesse no conteúdo, descoberta de novas palavras e manuseio do mouse. O conjunto dessas contribuições, ora observadas no coletivo, ora de forma individual, constituem-se premissa para a efetividade da aprendizagem. Quanto às contribuições relatadas pela Educadora Especial, o objeto de aprendizagem serviu para consolidar conhecimento adquiridos no nível silábico e, por vezes, desafiar a aluna em atividades com características do nível silábico-alfabético.

Aspectos técnicos relativos ao objeto de aprendizagem também

devem ser considerados, uma vez que o aluno com TEA, pode aprender melhor com enunciados escritos, com áudio, ou com os dois. A interface utilizada deve ser igualmente pensada, de modo que o aluno não tenha sobrecarga cognitiva, com a quantidade de elementos na tela. Compreende-se que esses aspectos foram contemplados no objeto de aprendizagem analisado, sendo um fator de contribuição na alfabetização da aluna.

É possível constatar que o objeto de aprendizagem contribuiu não apenas em questões relacionadas ao ensino da aluna, mas à prática da Educadora Especial. Por ser um recurso de fácil desenvolvimento e utilização, os professores do AEE podem desenvolver materiais específicos, com a acessibilidade necessária a cada aluno.

Portanto, concluiu-se que o objeto de aprendizagem apresentou contribuições positivas no processo de alfabetização de uma aluna com TEA, pois para além de se mostrar uma ferramenta lúdica de ensino, possibilita uma aproximação maior entre professor e educando, uma vez que poderá ser elaborado visando as áreas de interesse do estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Dinâmica lúdica:** jogos pedagógicos para escolas de 1º e 2º graus 4.ed. São Paulo: Loyola, 1984.

APA. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-5:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre, 2013. p. 50-7.

BRAGA, J. C; DOTTA, S; PIMENTEL, E; STRANSKY, B. **Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade.** UFABC-Universidade Federal do ABC - . Santo André. 2012. p. 03. Disponível em: http://www2.sbc.org.br/csbc2012/anais_csbc/eventos/desafie/artigos/desafie2012%20-%20Desafios%20para%200%20Desenvolvimento%20de%20Objetos%20de%20Aprendizagem%20Reutilizaveis%20e%20de%20Qualidade.pdf Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção:** à reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Brasília, 2014. p. 11. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf> Acesso em: 22 abr. 2019.

CARNEIRO, M. L. F; SILVEIRA, M. S. **Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância.** Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 235-260. Editora UFPR. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00235.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2019.

FERREIRA, V. M. L. **Utilização das tecnologias em crianças com perturbações do espectro autista em contexto da Prática de Ensino Supervisionada.** 2013. II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática. Universidade Católica Portuguesa. Braga. 2013. p. 82.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

GIORDANI, A. C. C. **Objeto de Aprendizagem:** A mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010. p. 44.

MONTEIRO, Bruno de Souza et al. **Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa.** 2006. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/artigos/2006_XVIISBIE.pdf> Acesso em: 9 set. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University.** 2000. Disponível em: www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc Acesso em: 22 abr. 2019.

| 32 |

Estágio curricular supervisionado: um relato de experiência

Juliane Rodrigues Guedes

Acadêmica do curso de Medicina, Universidade Federal de Santa Maria

Karen Cristiane Pereira de Moraes

Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem,
Universidade Federal de Santa Maria

Fernanda Lazaris

Acadêmica do curso de Medicina, Universidade Federal de Santa Maria

Rosângela Marion da Silva

Docente do curso de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Maria

O curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciou suas atividades no dia 19 de maio de 1954. Em 1956 recebeu status de faculdade e logo em seguida foi instituído, pela primeira vez no estado do Rio Grande do Sul, o módulo de rodízio nas áreas clínicas e cirúrgicas, entre os alunos do sexto ano de curso, atualmente esse rodízio é conhecido como internato e abrange os dois últimos anos do curso. Em 1961 com a criação do campus da UFSM se tornou possível a construção de um Hospital universitário, palco de todas as atividades do estágio curricular prático oferecido pelo UFSM.

Tradicionalmente, o ensino das habilidades práticas durante os estágios de internato é restrito a técnicas estruturadas de maneira a obter informação do paciente, como anamnese e exame físico. Esse com manobras e procedimentos permite a identificação de doenças pré-determinadas e não uma visão integral do paciente. Aquela traz uma forma estruturada de obter informação do paciente, limitando por vezes a compreensão do ser humano na sua integralidade.

Aprender é um processo de assimilação de conhecimento e vivencias que é iniciado no nascimento e desenvolvido ao longo da vida de cada indivíduo. Esse processo envolve por si só uma diversidade de fatores que ora se relacionam ao sujeito que aprende e ora ao contexto histórico, social e cultural vivenciado por ele (SILUK, 2014). Estamos em frequente aprendizado, buscando o que já sabemos para formular uma nova aprendizagem ou aperfeiçoar o ensino que já possuímos, esta aprendizagem ocorre de maneira pessoal, é individual e gradual, pois cada sujeito aprende conforme o seu ritmo e contexto social construindo e reconstruindo seu conhecimento diariamente.

Matos (2009) fala que a formação de profissionais para o mercado de trabalho deveria privilegiar o ensino de uma gama de competências e habilidades para além dos conteúdos técnicos de determinada profissão. Beltran (1996) considera que o papel do Ensino Superior não é o de mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos. Ele é responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado, o que faz repensar a

forma de aprender e ensinar.

Nesse sentido a mudança curricular ocorrida em 2016 busca desenvolver uma formação na graduação em medicina mais humanizada, instigando o estudante a ser mais crítico e reflexivo. Fornecendo instrumentos que tragam conhecimento integral, especialmente, em atenção primária à saúde.

O Internato dá a possibilidade ao aluno de entender e vivenciar o contexto social, político e econômico que interfere na estrutura da organização, na regulação das relações de trabalho e nas políticas de recursos humanos. A presença do interno em diferentes unidades permite mostrar a eles que as instituições de saúde são modelos complexos de gerenciamento, que exigem adequação tanto em aspectos físicos como humanos para proporcionar um ambiente adequado aos trabalhadores (MAURO, 2010).

Sendo assim, este artigo objetiva relatar as experiências de uma aluna no estágio curricular obrigatório (internato), do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e demonstrar a importância do internato, como instrumento de aprendizagem prática na formação de um profissional de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Os estágios curriculares possuem reconhecida importância por proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso de formação inicial; a observação e diálogo com profissionais mais experientes; e experiências em condições reais de intervenção (SILVA JÚNIOR et al., 2016).

Os alunos do Curso Graduação em Medicina da Universidade Federal de Santa Maria serão submetidos, em caráter obrigatório, ao Programa de Internato, durante os últimos 24 meses letivos, com estrita observância da legislação pertinente, do regimento do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria e das disposições contidas neste regulamento (UFSM, 2013).

Entende-se por Internato o último Módulo do curso de Graduação

em Medicina denominado Módulo do Internato. O mesmo consiste no espaço curricular para aplicação prática dos conhecimentos técnico-científicos, humanísticos, éticos e sociais necessários ao exercício da profissão médica. Desenvolver-se-á com uma carga horária de 3.840 horas, em seis áreas principais da atuação médica (clínica médica, cirurgia, saúde coletiva, clínica materno-infantil, urgência e emergência e internato regional), mais um eletivo, respeitando os critérios e normas do Internato Eletivo (UFSM, 2019).

É de fundamental importância a experiência prática vivida, durante o internato, para a formação médica. Pois esta atividade permite o desenvolvimento de habilidades como orientação de medidas preventivas aos pacientes, a educação sobre sua saúde, ter percepção do entendimento do paciente às orientações recebidas e a possibilidade de aprender a burlar as dificuldades de comunicação que, eventualmente, surgem entre o profissional médico e seu paciente. Habilidades que são imprescindíveis a prática clínica.

O período de estágio curricular obrigatório se inicia no nono semestre da graduação e se estende até o décimo semestre, no qual os alunos são considerados aptos para a prática médica. O estágio até o presente momento já abarcou 1.560 horas do total, nesse ínterim aconteceram as seguintes atividades: Atendimento ambulatorial supervisionado nas áreas de gastrologia, pneumologia, cardiologia, nefrologia, medicina interna, ginecologia e obstetrícia, urologia. Além de acompanhamento no serviço de Urgência e emergência do hospital universitário. Também houve a possibilidade de conhecer o bloco cirúrgico e acompanhar procedimentos e cirurgias.

Entende-se que quanto mais possibilidades de vivenciar os diferentes espaços do cuidado, mais aumentam as possibilidades de o aluno vivenciar situações que demandam ações e reflexões para melhorar seu desenvolvimento no ambiente de atuação (LIMA et al., 2014).

Nos atendimentos ambulatoriais das diversas áreas clínicas pelas quais se realiza atividade, evidenciou-se a necessidade de estar bem preparado para o atendimento. Um conhecimento prévio da patologia que o paciente a ser atendido apresenta é de fundamental importância, pois

possibilita a organização mental dos possíveis sinais e sintomas que esse paciente pode apresentar e qual melhor conduta a ser tomada.

Outro aspecto de suma importância, que apenas a prática clínica nos permite aprender, é o fato de permitir ao paciente entrevistado que tenha a oportunidade de comunicar-se integralmente. E desse modo descobrir se houve entendimento.

Segundo Markoni & Lakatos (1996, p.65) “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação”. Por isso, existe necessidade de uma dinâmica de interação entre o médico e paciente. De acordo com Hornblow et al., as escolas médicas têm a necessidade constante de treinar sistematicamente qualidades humanísticas em seus alunos.

A maneira como nos comunicados e como ouvimos nossos pacientes é determinante para as respostas que teremos. Pois quem escolhe, consciente ou inconscientemente, o que será revelado ou omitido é o nosso paciente, e esse fato pode ser definitivo na tomada de conduta. Por vezes a dificuldade de comunicação acaba prejudicando a relação médico-paciente.

É no momento do estágio curricular que pode ocorrer uma maior interação entre ensino e serviço, em que os saberes distintos se unem de forma coerente e responsável em favor do aprendizado do aluno e do bem-estar da população (CORREIA et al., 2009).

Durante a passagem pelo serviço de urgência e emergência foi possível conviver com profissionais de diversas áreas da saúde e conhecer a realidade de suas rotinas de trabalho. O serviço de emergência do hospital universitário possui vultosa complexidade assistencial, e possui características que o distinguem de outros setores. Pois exige assistência imediata, e integração entre os profissionais para que haja um atendimento eficiente. Sendo imprescindível o conhecimento técnico e habilidade profissional. A unidade de emergência do Hospital Universitário atende um fluxograma que começa pelo sistema de regulação e logo após o paciente é encaminhado à sala de emergência, então são verificados os sinais vitais e depois ele recebe o atendimento propriamente dito, passando pela avaliação de um médico plantonista que tomará a conduta necessária, sempre com

auxilio da equipe de enfermagem para realização de procedimentos que sejam necessários.

Ao estagiário que passa pelo serviço de emergência é permitido realizar a entrevista com os pacientes além de procedimentos, de baixa complexidade, sempre supervisionados. Dentre esses é permitida a realização de paracentese, suturas, coleta de gasometria arterial, por exemplo.

Segundo Jorge et al. (2012), no ambiente hospitalar, a emergência é uma das unidades de assistência a pacientes que necessita de atenção por parte das três esferas da gestão (municipal, estadual e federal), uma vez que se configura como a porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) para as diversas urgências e emergências nos serviços hospitalares.

A grande demanda e diversidade dos atendimentos podem acabar gerando um ambiente estressor o que, eventualmente, resultará numa diminuição da qualidade de assistência ao usuário. Nesse sentido é muito relevante a experiência vivida nesse período, pois, aprendemos como agir em situações que nos exijam foco e agilidade, tornando menos estressantes experiências futuras.

CONCLUSÃO

O estágio curricular supervisionado é um período de considerável importância no processo de formação. Pois neste momento conseguimos assimilar de maneira prática tudo aquilo que aprendemos, em teoria, durante a graduação. Esse momento também nos proporciona o contato direto com nosso futuro meio de atuação profissional, permitindo que conheçamos com mais intimidade nossa futura rotina de trabalho.

Nesse período o estudante deve aproveitar toda a experiência vivenciada, pois ela ajudará a definir qual caminho seguir, perceber se existem dificuldades e quais são elas e a partir disso procurar aperfeiçoar-se.

Diante disso, surge uma articulação do ensino, serviço e comunidade contribuindo, significativamente, no processo de efetivação da teoria e da prática em que a reflexão da realidade possibilitou ao aluno, a elaboração de uma visão crítica e a busca da resolução dos problemas de saúde encontrados,

onde o comprometimento e a responsabilidade pelo cuidado aos usuários devem ser preservados (CHIRELLI, 2003).

REFERÊNCIAS

- BELTRAN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In: J. BELTRAN, & C. GENOVARD (Eds.), **Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos** (v. 1 pp.19-86). Madrid: Síntesis/Psicología. 1996.
- CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M.. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 2003, vol.11, n.5, pp.574-584.
- CORREIA, A. L.; SILVA, C. C.; SILVA, A. T. M.; BRAGA, J. E. P. Necessidades dos serviços e exigências da academia: uma articulação possível. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 13, n. 1, p. 7-12, 2009.
- COSTA, L. M.; GERMANO, R. M. Estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 706-710, 2007.
- HORNBLOW, A.R.; KINDSON, M.A.; IRONSIDE, W. Empathetic process: perception by medical students of patients' anxiety and depression. **Med Educ**. 1998; 22:15-8.
- JORGE, B. et al. Equipe de enfermagem e detecção de indicadores de agravamento em pacientes de pronto-socorro. **Esc. Anna Nery**. 2012, vol.16, n.4, pp.767-774.
- LIMA, T. C.; PAIXÃO, F. R. C., CANDIDO, E. C.; CAMPOS, C. J. G.; CEOLIM, M. F. Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 67, n. 1, p.133-140, 2014.
- MARCONDES, E.; LIMA GONÇALVES, E. **Educação médica**. São Paulo; Sarvier, 1998.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Juliane R. Guedes; Karen C. P. de Moraes; Fernanda Lazaris; Rosângela Marion da Silva

MATOS,J. A “educatividade” como vetor de conhecimento. **Custo Brasil**, (2009) 78-84. Disponível em:
<http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opiniao/artigos_index_novo_2009.asp>
Acesso em: 17 abr. 2019.

MAURO, A. et al. Condições de trabalho da enfermagem nas enfermarias de um hospital universitário. **Esc. Anna Nery**. 2010, vol.14, n.2, p.244-252

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto político-pedagógico, normas do internato. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/medicina/wp-content/uploads/sites/441/2018/12/NORMAS_DO_INTERNATO2013_1.pdf> acesso em: 16 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto político-pedagógico. Disponível em:<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/medicina/projeto-pedagogico?id_ppc=101&id_curso=694> Acesso em: 16 abr. 2019.

SILUK, Ana Cláudia Pavão et al. Ações e perspectivas para o atendimento educacional especializado no ensino superior. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

SILVA JÚNIOR, A. P., et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2016.

| 33 |

Educação para o acesso aos serviços de saúde pelas pessoas com deficiência

Fernanda Sarturi

Professora Adjunta do Curso de Enfermagem da UFSM – Campus Palmeira das Missões

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM

Assegurar a intersetorialidade na implementação de políticas públicas é garantir que a pessoa com deficiência (PcD) possa transitar em diferentes cenários, mantendo sua dignidade, como por exemplo os setores de saúde e educação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) é preciso desenvolver projetos em parceria com outras áreas, visando a acessibilidade no atendimento à saúde, para promover ações de assistência social, de trabalho e de justiça (BRASIL, 2008a).

Na assistência à saúde a Política Nacional de Saúde e da Pessoa Portadora de Deficiência de 2008 (BRASIL, 2008b) operacionaliza suas diretrizes em: promover a qualidade de vida, prestar assistência integral, prevenir deficiências, ampliar e fortalecer mecanismos de informação, organizar os serviços de atenção às PcD e capacitar seus recursos humanos. A política diz que seu propósito é a inclusão plena deste usuário, protegendo sua saúde e prevenindo agravos.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2015b) dispõe como dever assegurar a PcD seu direito à saúde e à educação, dentre outros, ofertando rede de serviços articulados, com atuação intersetorial nos diferentes níveis de complexidade respeitando os territórios e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS). Bem como em seu Capítulo III, Artigo 18, inciso 3º traz que “os profissionais que prestam assistência à PcD, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Transformações no modo de fazer saúde e educação trouxeram novos olhares para formação dos profissionais de saúde. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) marco histórico dessas repercussões converge com as doutrinas do SUS – universalidade, equidade, integralidade e princípios – regionalização e hierarquização, resolutividade, descentralização e participação dos cidadãos (BRASIL, 1990). Foi preciso perceber as modificações no mercado de trabalho, nos comportamentos sociais, econômicos, políticos e sob tudo das demandas de saúde para mudança singularidades por curso, cuja formação detém distintos objetos de trabalho que provocam diferentes olhares sob o indivíduo, mas que convergem sobre

o mesmo campo – a saúde.

O campo da saúde é pensado aqui como um movimento científico e ideológico que nos leve a produzir saúde, finalidade essencial do trabalho em saúde (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1999, CAMPOS, 2000). Quando se pensa na saúde da PCD se pensa na multiplicidade e na interdisciplinaridade necessária para atender as demandas de saúde desta população e, para tanto como alinhar a especificidade das diferentes profissões para promover acesso a atenção à saúde da PCD.

Diante das constantes mudanças no contexto político, social, cultural e econômico a formação em saúde é desafiadora, pois além de se ofertar distintos prismas aos futuros profissionais esta não será suficiente, já que será permanente sua capacitação para o trabalho. Sendo assim, as atividades de educação no trabalho tornam-se aliadas para manutenção da criticidade e a reflexão deste coletivo. Moreira e Dias (2015) corroboram ao dizer que é no mecanismo da educação permanente que está a chave para acompanhar estas transformações.

Monken e Barcellos (2005) dizem que o espaço político-operativo do sistema de saúde está em permanente construção e, o reconhecimento desta seara é necessário também para avaliação dos impactos dos serviços sob a saúde da população, bem como do desenvolvimento do vínculo com o setor. A cada ano que passa são maiores e novas as demandas de saúde e educação que necessitam ser o foco das discussões nos cenários de formação e de produção de saúde. O desafio da inclusão de PCD na formação e nos serviços de saúde e, para tal emergem legislações, políticas, conceitos, pesquisas e adaptações que tentam abarcar as necessidades deste indivíduo, deste cidadão, deste usuário.

Estar preparado para esta realidade é promover acesso ao serviço, é acolher, é perceber demandas e descortinar uma realidade e indivíduos invisíveis aos sistemas de saúde e educação. Pensando nas prerrogativas do SUS e nas diretrizes curriculares para formação na área da saúde (BRASIL, 2001a,b,c) este estudo tem como objetivo trazer para o âmbito educacional subsídios teóricos sobre o acesso aos serviços de saúde pelas PCD, que possam aquecer as discussões nos nichos de produção de saúde e, que estes

sejam provocadores de desacomodações junto as instituições de ensino.

A metodologia utilizada foi de uma reflexão teórica. Gil (2015) traz que o estudo teórico é desenvolvido se sustentando em material já elaborado, fato que permite ao investigador uma cobertura mais ampla do tema, além de descrever as características do fenômeno estabelecendo a relação entre as variáveis. Para tanto, a reflexão foi debruçada sobre os materiais teóricos produzidos sobre a temática, concentrando-se em livros, artigos e legislações vigentes.

REFLEXÃO TEÓRICA

A palavra acesso intermedia a relação entre usuário e serviço de saúde. Travassos e Castro (2008) dizem que acesso representa o fator que media a relação entre a procura por cuidado, a partir da percepção da necessidade de saúde pelo indivíduo e, a entrada no serviço de saúde. Enquanto que o termo acessibilidade vem sendo utilizado de maneira geral como as características de oferta dos serviços de saúde de forma positiva ou negativa para utilização do serviço pelo usuário (DONABEDIAN, 1988). Sob estes aspectos a acessibilidade está inter-relacionada a fatores sociais, culturais, geográficos, culturais, estruturais e econômicos.

Compreender que a acessibilidade é um direito de cidadania facilita conceber o compromisso com os princípios do SUS, com as intervenções em saúde e sua qualidade. Isso leva a reconhecer que a configuração dos modelos de atenção à saúde deve ser definida pela organização da produção de serviços a partir de um conjunto de saberes, ações sociais e estratégias políticas (CORRÊA et al., 2011, MERHY et al., 2006).

Sustentando-se nos princípios/doutrinas do SUS reconhece-se que toda instituição de saúde tem o compromisso de atender com qualidade técnica e resolutibilidade as necessidades dos usuários em qualquer serviço de saúde. Entende-se que a atenção básica de saúde se constitui como porta de entrada dos usuários no setor saúde e, que ali deveriam ser atendidos a maioria dos problemas e necessidades da população filtrando o acesso a níveis de maior complexidade (hospitais e serviços especializados) (CORRÊA

et al., 2011). Vale dizer também que para garantir o acesso tem-se que articular o regulamentado, ao contexto local e ao preparo da equipe.

Serviço resolutivo é serviço acessado, cria-se vínculo não somente pessoal entre usuário e trabalhador, mas confiança e credibilidade. O usuário busca além da sua unidade de saúde de referência, ele quer aquela que resolveu sua demanda de saúde. A acessibilidade aos serviços de saúde representa um importante componente no sistema no momento em que se efetiva o processo de busca e obtenção de cuidado mencionam Cunha e Silva (2010).

Cada município tem o setor saúde dividido em territórios e, em cada território existem serviços de referência - a Estratégia de Saúde da Família, composta por uma equipe de médico, enfermeiro, técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde minimamente acrescidas de odontólogo e auxiliar de saúde bucal. A partir disso, cria-se uma rede de serviços da atenção básica que se entrelaça aos setores especializados e, portanto, de maior complexidade como Centros de Atenção Psicossocial, Hospitais, Clínicas e Laboratórios. A conceituação de redes pode ganhar várias formas, contudo mais importante que a definir é compreender sua proposta democrática de realização de um trabalho coletivo e de circulação de informação (MEIRELLES, 2004).

A rede de atenção à saúde se constitui de diferentes pontos (serviços) que se cruzam formando uma teia, um fluxo, um itinerário percorrido pelos usuários do sistema. De acordo com Donabedian (2003) os serviços devem ser oportunos e contínuos para atender a real demanda e serem capazes de assegurar o acesso a outros níveis de atenção. Albuquerque et al. (2013) corroboram ao discorrer que as dificuldades no acesso dizem respeito também à continuidade do cuidado, a habilidade de execução e a questões de gestão (pactos e recursos).

Na Convenção sobre o Direito das PCD (BRASIL, 2007), em seu Artigo 5º referente à igualdade e não-discriminação, fica destacado que todas as pessoas são iguais perante a Lei e que têm direito, sem qualquer discriminação, a igual proteção e benefício. Fica também proibido qualquer discriminação que seja baseada na deficiência e garantida proteção legal

contra a discriminação à PCD. Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da PCD (Estatuto da PCD) nº 13.146 discorre em seu artigo 1º que esta “destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por PCD, visando a sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015b).

No contexto do SUS, a Lei 8.080 – Lei Orgânica de Saúde (BRASIL, 1990) coloca entre seus princípios e diretrizes a universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; a integralidade da assistência, que consiste em um conjunto de ações de caráter preventivo e curativo exigido para cada caso em todos os níveis de complexidade; e a igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie.

Entre as políticas de saúde voltadas para as PCD e suas famílias destaca-se a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência criada em 2008 (BRASIL, 2008b), que tem como propósito incluir estes indivíduos em todas as esferas da vida social. Ficam estabelecidas em suas diretrizes direitos relacionados ao bem-estar desses usuários, como garantia de condições capazes de conferir qualidade de vida, assistência integral nos serviços da rede em diversos níveis de complexidade e implementação de estratégias para prevenção das deficiências que envolvem ações educativas e preventivas.

Dando seguimento, para as ações voltadas para a PCD, no ano de 2012 é instituída a Rede de Cuidados à PCD pela Portaria 793 (BRASIL, 2012) cujo objetivos gerais são pautados pela ampliação, acesso e qualificação do atendimento bem como a promoção, articulação e integração do vínculo aos pontos de atenção das redes de saúde.

Com isso, os componentes da Rede são a Atenção Básica, a Atenção Especializada em Reabilitação Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Ostomia e em Múltiplas Deficiências e, a Atenção Hospitalar e de Urgência e Emergência. Vale destacar aqui na Seção I do componente da Atenção Básica o Artigo 13 da Portaria 793 que traz as ações estratégicas para ampliar o acesso e a qualificação da atenção à PCD na Atenção Básica (BRASIL, 2012) em especial os incisos que consideram a identificação precoce das

deficiências, acompanhamentos dos recém-nascidos, acompanhamento dos recém-nascidos, suporte às famílias e educação em saúde.

Referente a Seção II do componente da Atenção Especializada salienta-se o Artigo 16 que discorre sobre as diretrizes de implantação dos pontos da Atenção Especializada que visa promover a equidade e ampliar o acesso aos usuários do SUS quando pontua nos incisos III – promover o vínculo entre a PCD e a equipe de saúde e, no IV - adequar os serviços às necessidades das PCD (BRASIL, 2012). A mesma portaria discorre na Seção III, do componente da Atenção Hospitalar e de Urgência e Emergência, Artigo 22 que esta Rede deverá ampliar o acesso e qualificar a atenção à saúde para PCD, instituir equipes de referência em reabilitação, dentre outros.

Cruz et al. (2013) argumentam que a PCD necessita de cuidados à saúde e acompanhamento especializado ao longo da vida e, por este aspecto de distintas formas de apoio. Percebendo a permanente procura dos serviços de saúde pelos usuários com deficiência e, também por sua família se reforça a importância de manter a acessibilidade da rede.

A inclusão da assistência à família das PCD é considerada como fundamental para um atendimento humanizado e eficaz. As ações desenvolvidas abordam aspectos de apoio psicológico e social, orientações para a realização de atividades diárias e ações de reabilitação, e a oferta de suporte especializado em casos de internação hospitalar ou domiciliar (BRASIL, 2008b).

Tendo em vista esses aspectos, salienta-se que o atendimento integral e igualitário é garantido legalmente às PCD e deve balizar o trabalho dos profissionais de saúde. Sendo assim, o Ministério da Saúde tem investido em ações e programas voltados às PCD e suas famílias. Dentre estes, o Plano Viver sem Limite criado por meio do Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que tem como objetivo, promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das PCD.

Tais aspectos provocam refletir sobre a realidade de trabalho e, de como realmente se pode ofertar um serviço de saúde acessível, pontuando que a acessibilidade está aqui compreendida pelas questões técnicas, sociais,

culturais, econômicas e políticas locais, regionais e nacionais. Mergulhada nestas variáveis de acessibilidade ao serviço de saúde torna-se crucial pensar que atividades de educação permanente e oportunidades de vivenciar a realidade do setor saúde durante a formação em saúde poderiam facilitar a compreensão da forma de criar e manter a acessibilidade nos serviços de saúde, ou seja, de minimizar suas barreiras. Sob este foco é inevitável o enlace entre os Ministérios da Saúde e Educação.

Durante esta pesquisa toma-se o conceito de acessibilidade disposto na Lei 13.146 (BRASIL, 2015b) que a conceitua como a possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, transporte, informações e comunicação de serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo na zona urbana por PCD ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2015b) considerando o que será explorado neste estudo. Sobre acessibilidade existem diversas referências legais que são utilizadas para sua implementação nos serviços de saúde além das já mencionadas como a Resolução Diretiva Colegiada nº 50 (BRASIL, 2002) – regulamento técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistências de saúde e a da Associação Brasileira de Normas Técnicas nº 9050 (BRASIL, 2015a) – acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos dentre outras Leis Federais, Estaduais e Municipais, mas que não serão mencionadas considerando que para esta pesquisa os aspectos arquitetônicos não serão avaliados.

Pretende-se com isso reforçar que acessibilidade é mais que estrutura, é atitude, é postura junto ao serviço pelos profissionais de saúde para com os usuários e, acima de tudo compreendido aqui como capacidade técnica. A acessibilidade no serviço de saúde deve estar presente na concepção do projeto, no seu planejamento (BRASIL, 2015a, BRASIL 2008c), na formação da equipe enquanto trabalhadores da saúde. A legislação brasileira está bastante desenvolvida no que diz respeito à garantir os direitos à acessibilidade à saúde, entretanto faz necessário praticá-las, executá-las. Amaral et al. (2012) dizem que melhorias nas condições socioeconômicas, nível de escolaridade pessoal e coletivo e capacitação profissional possibilitariam as PCD maior

consciência da sua autonomia e papel social e, como consequência melhores condições de saúde.

A acessibilidade aos serviços e saúde pode ser afetada por inúmeras variáveis como já disposto, no entanto nosso olhar pretende transcender abordagem da presença ou ausência de obstáculos nos serviços de saúde e alcançar o tema de forma mais ampla reconhecendo suas barreiras junto a formação em saúde que, sustentada nos princípio e doutrinas do SUS primariamente precisa manter sua equidade. Castro et al. (2011) reforçam que a inequidade, como elemento oposto a equidade pode ocasionar obstáculos nos serviços de saúde deixando as PCD em desvantagem na utilização dos serviços. Silva et al. (2011) corroboram esse entendimento, ao considerar que os profissionais de saúde influenciam de maneira considerável a busca pelo serviço e, com isso necessitam estar qualificados e, conhecer os motivos que favorecem e dificultam o acesso ao serviço.

Uma reflexão importante neste ponto está em torno da Prática do Desenho Universal e dos princípios do SUS visto sua similaridade em alguns propósitos. Porém, vale dizer que se pretende nesta pesquisa, provocar um olhar para acessibilidade que ultrapasse questões estruturais e chegue as ações e atitudes comportamentais que influenciam no acesso aos serviços de saúde.

Acredita-se que no campo da saúde exista um movimento permanente de conhecimentos, especialmente pelas constantes mudanças políticas, sociais e epidemiológicas que ocasionam reflexões curriculares e alterações nos serviços no modo de produzir saúde. Sob este aspecto, são distintas as barreiras que podem estar presentes no acesso aos serviços de saúde pelas PCD.

CONCLUSÃO

Espera-se que esta breve reflexão teórica aqueça as discussões nos nichos de produção de saúde sobre a necessidade de repensar o acesso aos serviços pelas PCD, que esta desacomodação encontre aqui subsídios que possam balizar a atenção a saúde destes usuários.

Como possibilidade de avanços na atenção à saúde das PCD os trabalhadores de saúde têm nas ações de educativas uma ferramenta para ampliar o acesso a estes usuários, atrelado ao apoio da gestão. É preciso expandir os espaços de diálogos entre as equipes de saúde e consolidar um processo sistemático de discussão entre os pontos da rede e nos pontos de rede.

Para implementar e manter a Política Nacional de Saúde da PCD em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão sugere-se a organização de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possam auxiliar os trabalhadores e futuros trabalhadores na atenção à saúde das PCD. Sensibilizar e comprometer docentes e gestores e, para tanto os Ministérios da Saúde e Educação sobre o tema da PCD e sua inclusão, a fim de que se possa torná-lo transversal nos currículos contribuindo para qualidade da atenção à saúde da PCD.

Planos educativos podem ser implementados junto aos docentes para que se instrumentalizem e percebam a necessidade do permanente diálogo entre as políticas públicas de saúde e educação. Expandir o diálogo acadêmico pode contribuir para qualificar os profissionais e ativar a interlocução entre os campos da saúde e da educação. Este processo necessita ser vivido de forma ampla e multiprofissional para que com o passar do tempo ele se torne vivenciado, experienciado. Também é necessário sensibilizar os trabalhadores de saúde da necessidade de formação para atenção às PCD para melhorar as condições estruturais e atitudinais. O olhar permanente para as políticas voltadas para à saúde das PCD, pode ser a garantia de ampliação do acesso aos serviços e de ações educativas para este atendimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. do S. V. et al. Regulação Assistencial no Recife: possibilidades e limites na promoção do acesso. **Saúde e Soc. [online]**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 223-36, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v22n1/20.pdf> Acesso em: 8 abr. 2019.

AMARAL, F. L. J. dos S. et al. Acessibilidade de PCD ou restrição permanente

de mobilidade ao SUS. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, p. 1833-1840, July 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-1232012000700022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as considerações para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de setembro de 1990. (Sessão 1, p. 18055).

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 1.300, de 04 de dezembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), Seção 1, p. 25, 2001a.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 1.210, de 10 de dezembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), Seção 1, p. 22, 2001b.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 1.133, de 03 de outubro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), 2001c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução Diretiva Colegiada - RDC nº. 50, de 21 de fevereiro de 2002a. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde. **Diário Oficial da União** [da União da República Federativa do Brasil], Brasília, 20 mar. 2002.

BRASIL. Convenção sobre o Direito das PCD, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Série e Legislações em Saúde. 1. ed. Editora Ministério da Saúde (DF), 2008b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual de estrutura física das unidades básicas de saúde: saúde da família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica – 2. ed.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2008c. 52 p.: il. color – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) 2008c. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_estrutura_fisica_ubs.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional de Direitos da PCD – Plano Viver sem Limites**. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria MS/GM nº 793, de 24 de abril de 2012. **Institui a Rede de Cuidados à PCD no âmbito do Sistema Único de Saúde**. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abr. 2012. Seção 1, p. 94-95, 2012.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas – **NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/pessoa-com-deficiencia/publicacoes-2015/pdfs/norma-brasileira-abnt-nbr-9050-1.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da PCD (Estatuto da PCD)**. Brasília, 2015b.

CAMPOS, G. W. de S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, n. 5, v. 2, p. 219-230, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n2/7093.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

CASTRO, S. S. et al. Acessibilidade aos serviços de saúde por PCD. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 99-105, 2011. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/epidemiologia/article/download/8173/5194>>

Acesso em: Acesso em: 8 abr. 2019.

CORRÊA, Á. C. de P. et al. Acesso a serviço de saúde: olhar de usuários de uma unidade de saúde da família. **Rev. Gaúcha de Enfermagem [online]**, Porto Alegre (RS), set; n32, v 3, p. 451-457, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v32n3/03.pdf>> Acesso em: 8 abr. 2019.

CRUZ, D. M. da et al. Redes de apoio à pessoa deficiência física. **Rev. Ciencia y Enfermería [online]**, n XXV, v. 1, p. 23-33, 2013. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v21n1/art_03.pdf> Acesso em: 8 abr. 2019.

CUNHA, A. B. O.; SILVA, L. M. V. Acessibilidade aos serviços e saúde em um município do Estado da Bahia, Brasil, em gestão plena do sistema. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 26, v. 4, p. 725-737, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v26n4/15.pdf>> Acesso em: 8 abr. 2019.

DONABEDIAN, A. **Los espacios de la salud:** aspectos fundamentales de la organización de la atención médica. Espanhola. México: Ed. Biblioteca de la Salud, 1988.

DONABEDIAN, A. **An introducción to quality assurance in health care.** New York: Oxford University, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MEIRELLES, B. H. S. **Redes sociais em saúde:** desafio para uma nova prática em saúde e enfermagem. Trabalho apresentado para Concurso Público ao cargo de Professor Adjunto. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MERHY, E. E. et al. **O trabalho em saúde:** olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONKEN, M.; BARCELLOS, C. Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas. **Cad. Saúde Pública [online]**, Rio de Janeiro, n. 21, v. 3, p. 898-906, maio-jun, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n3/24.pdf>> Acesso em: 8 abr. 2019.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. de A. Diretrizes Curriculares na saúde e

as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCs Health Sciences.** **Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde**, v. 40, n. 3, 300-305, 2015. Disponível em: <<https://www.portalnepas.org.br/abcshealth/article/viewFile/811/706>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. **Cuadernos Médico Sociales**, Rosario, v. 40, n. 75, p. 5-30, 1999. Disponível em: <http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_TSocial/AlmeidaFilho.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

SILVA, L. O. L. et al. Acessibilidade ao serviço de saúde: percepções de usuários e profissionais de saúde. **Cogitare em Enfermagem**, v. 16, n. 4, p. 654-660, out./dez., 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/25434/17053>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

TRAVASSOS, C.; CASTRO, M. S. M. de. Determinantes e desigualdades sociais no acesso e na utilização dos serviços de saúde. In: GIOVANELLA, L. et al. **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CEBES, 2008.

Nota:

Este artigo é um recorte da Tese – Linhas e nós no acesso aos serviços de saúde pelas PCD – um olhar para educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS.

fernandasarturi@yahoo.com.br

| 34 |

Ensino de lógica de programação para cegos

Rubia Steffens

Acadêmica do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação - UFSM –
Campus Frederico Westphalen/RS

Cristiano Bertolini

Professor Doutor da UFSM - Campus Frederico Westphalen/RS

Sidnei Renato Silveira

Professor Doutor da UFSM - Campus Frederico Westphalen/RS

Nara Martini Bigolin

Professora Doutora da UFSM - Campus Frederico Westphalen/RS

Diferentes softwares podem ser aplicados para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem em diferentes áreas. Alguns softwares podem ser desenvolvidos especificamente com o fim educacional (chamados de softwares educacionais). Entretanto, outros softwares também podem ser aplicados no contexto educacional. Por exemplo, um editor de textos ou uma planilha eletrônica, apesar de não terem sido desenvolvidos especificamente para a área educacional, podem ser utilizados em diferentes níveis de ensino e/ou disciplinas, como auxiliares dos processos de ensino e de aprendizagem. Como exemplos, podemos citar a utilização de um editor de textos para propormos que os alunos escrevam uma redação e a utilização de uma planilha eletrônica nas aulas de Matemática (SILVEIRA et al., 2019).

No caso do aprendizado de lógica de programação, pode-se utilizar softwares desenvolvidos especificamente com a finalidade educacional (tais como o Ambap e o VisuAlg) ou ambientes de programação, conhecidos como IDEs (Integrated Development Environment), tais como Dev-C, Eclipse, NetBeans e Visual Studio, entre outros (ECLIPSE FOUNDATION, 2019; MICROSOFT, 2019; NETBEANS.ORG, 2019; PARREIRA et al., 2018; SOURCEFORGE.NET, 2019).

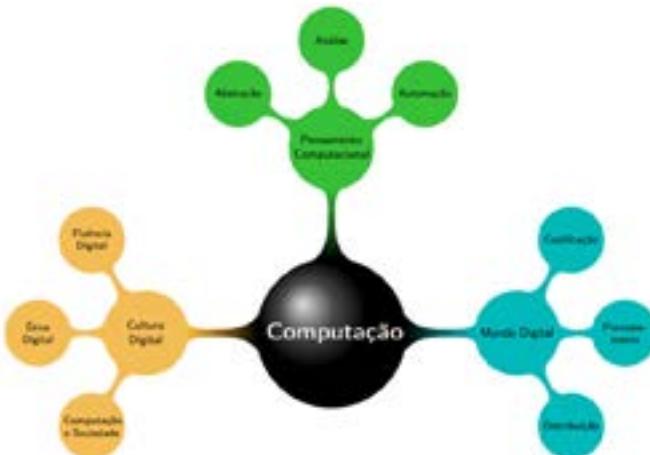
Segundo a SBC (Sociedade Brasileira de Computação), o objeto de estudo fundamental da Ciência da Computação é o algoritmo. Estuda-se o que é, como construí-lo, analisá-lo e como construir/usar máquinas para executá-lo. Para que a máquina seja capaz de executar um algoritmo, ela precisa entendê-lo, ou seja, o algoritmo precisa ser descrito na linguagem que a máquina comprehende, usando as instruções que ele é capaz de executar. Um outro aspecto essencial da Computação é a investigação de técnicas para construir algoritmos: não é suficiente apenas conhecer o conjunto de instruções que a máquina entende, precisamos saber como, a partir de um problema, pode-se construir a solução, ou algoritmo, e descrever esta solução usando a linguagem adequada (SBC, 2018).

O domínio destas técnicas provê uma habilidade essencial na resolução de problemas. Além disso, a Computação investiga a natureza essencial dos problemas e dos processos mentais que usamos para solucioná-los (que pode ser compreendido em uma perspectiva construcionista de

aprendizagem, de acordo com a Teoria Construtivista de Jean Piaget) (PEREIRA et al., 2017), permitindo a compreensão de quais problemas podem ou não ser resolvidos de forma algorítmica.

Os conhecimentos da área de Computação podem ser organizados em 3 eixos, como mostra a Figura 1 (Pensamento Computacional, Cultural Digital e Mundo Digital) (SBC, 2018).

Figura 1: Eixos dos Conhecimentos da Área de Computação



Fonte: SBC, 2018.

Audiodescrição: Imagem colorida. Um círculo central preto, com a palavra Computação dentro. Deste círculo, saem três outros círculos. Um círculo azul, à direita, com o texto Mundo Digital. Deste círculo azul, saem três outros círculos, também azuis, contendo em cada um uma palavra, sendo: Codificação, Processamento e Distribuição, respectivamente. Do círculo preto central, à esquerda, sai um outro círculo bege, contendo o texto Cultura Digital. Deste círculo bege, saem outros três círculos, cada um com uma frase, sendo: Fluência Digital, Ética Digital e Computação e Sociedade, respectivamente. Acima do círculo preto, tem um círculo verde contendo a frase Pensamento Computacional. Deste, saem três círculos verdes, cada um contendo uma palavra, sendo: Abstração, Análise e Automação, respectivamente. (Audiodescriptor roteirista: Cristiano Bertolini; Audiodescriptora consultora: Rubia Steffens).

Neste artigo abordaremos o eixo ligado ao pensamento computacional. Segundo a SBC (2017), nos referenciais propostos para a Computação na Educação Básica, o Pensamento Computacional se refere à

capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas por meio da construção de algoritmos. Apesar de ser um termo recente, vem sendo considerado como um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto com a leitura, a escrita e a aritmética pois, como estas, serve para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos. O Pensamento Computacional envolve abstrações e técnicas diferentes das aprendidas na Matemática, necessárias para a descrição e análise de informações (dados) e processos (SBC, 2018).

O aprendizado de programação envolve sintaxe e semântica. A sintaxe consiste nas regras que devem ser cumpridas para formular uma instrução e escrever programas na linguagem de programação escolhida. A semântica envolve o sentido e é a parte criativa do processo, ou seja, a “lógica da programação”. Cada aluno (programador) pode ter uma lógica diferente e desenvolver um programa que resolve um determinado problema.

Neste contexto, este artigo apresenta um estudo comparativo, considerando aspectos de acessibilidade, de algumas IDEs selecionadas, que são utilizadas para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem de programação. O contexto acessível é o de atender alunos cegos. Para tanto, o estudo comparativo foi realizado com a participação de uma aluna cega, que é acadêmica do Curso de Sistemas de Informação da UFSM/Frederico Westphalen-RS.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando analisamos os processos de ensino e de aprendizagem de lógica de programação e de programação de computadores (utilizando diferentes linguagens de programação), verificamos que a abordagem pode ser baseada na teoria construtivista de Piaget.

Na abordagem construtivista (construtivismo), o aluno é visto como construtor do seu conhecimento, mas que está inserido em uma sociedade, em uma determinada cultura que contribuirá na determinação do seu saber (VYGOTSKY, 2007). A construção do conhecimento, que possibilita a aprendizagem, permite que os alunos assimilem novos conhecimentos, a

partir de conceitos já conhecidos. Essa construção envolve interação, estudo, experiência e erro. Neste sentido, o processo de ensino e de aprendizagem não pode envolver meramente atividades repetitivas. O professor precisa estimular os alunos a desenvolverem sua criatividade e interagirem (CARRETERO, 2002; FRANCO, 2004; GOULART, 1997, PEREIRA et al., 2017). Neste contexto cabe destacar que programar um computador é uma atividade criativa. Cada um de nós pode criar um algoritmo (ou programa) diferente para chegar à solução de um mesmo problema.

Por exemplo, se aprendermos a programar utilizando a linguagem de programação Java, cada um de nós terá um conhecimento diferente, baseado nas nossas experiências com o uso desta linguagem.

Segundo Piaget, o criador da teoria construtivista, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. Na medida em que o sujeito interage com os objetos é que ele produz a capacidade de conhecer e produz o próprio conhecimento (BRENELLI, 2005; FRANCO, 2004; SILVEIRA, 1999). A construção é realizada por meio de esquemas que cada pessoa já possui, ou seja, esquemas que foram construídos por meio da sua relação com o meio em que vive. Segundo Campos (1996, p. 19, citado por SILVEIRA, 1999): “Os esquemas (...) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. São estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas à medida que a criança se torna mais apta a generalizar os estímulos (...) os processos responsáveis por essas mudanças são assimilação e acomodação”. Um esquema é um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com uma certa organização e que consiste em um modo de abordar a realidade e conhecê-la. Os esquemas relacionados ao pensamento computacional (lógica de programação, por exemplo) são esquemas complexos.

Por exemplo, se analisarmos a criação de um algoritmo ou programa: à medida que o programador desenvolve o código-fonte vai assimilando o conteúdo, isto é, vai se apropriando dele e procurando entendê-lo conforme o que conhece sobre este assunto (assimilação). Ao mesmo tempo, a construção do programa vai determinando alterações na organização do seu

conhecimento sobre o assunto (acomodação).

A assimilação é a incorporação de novas informações aos esquemas já existentes. A acomodação envolve a modificação destes esquemas. A relação entre assimilação e acomodação é altamente interativa. Desta forma, o conhecimento não é uma qualidade estática e, sim, uma relação dinâmica. A forma de um indivíduo abordar a realidade é sempre uma forma construtiva e tem a ver com sua disposição, com o seu conhecimento anterior e com as características do objeto. Uma “coisa” só é um objeto de conhecimento quando existe interação entre ela e o organismo cognitivo que a constitui como objeto.

Neste contexto, para que você possa construir seu próprio conhecimento, espera-se que os professores partam do seu nível de desenvolvimento, assegurando a construção de aprendizagens significativas, permitindo que você modifique seus esquemas de conhecimento e estabeleça relações ricas entre o novo conhecimento e os esquemas de conhecimento já existentes (CARRETERO, 2002). O professor deve levar em consideração o que o aluno já sabe sobre o conteúdo que será ensinado, visto que o novo conhecimento se assentará sobre o velho. Segundo Ausubel (citado por CARRETERO, 2002), a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende e tal significação está diretamente relacionada com a existência de relação entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui.

Para Franco (2004, p. 56), “...o papel do professor não pode ser nem de um ‘expositor’ nem de um ‘facilitador’, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado”. Brenelli (2005) coloca que o professor precisa criar situações-problema que desencadeiem a atividade espontânea do sujeito, para que as estruturas cognitivas se desenvolvam. A atuação como problematizador faz com que o professor tenha um trabalho maior na preparação de suas aulas. Além disso, os alunos precisam estar motivados para atuarem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, não apenas como meros expectadores de aulas

expositivas tradicionais. Esta problematização é comumente utilizada em aulas que envolvem o pensamento computacional. O aprendizado de programação baseia-se na resolução de problemas, propostos pelo professor.

METODOLOGIA E CONTEXTO

A metodologia proposta neste artigo consiste em: (i) selecionar softwares utilizados nas disciplinas que compreendem estudos nas áreas de lógica de programação e de programação de computadores do curso de Sistemas de Informação; (ii) criar cenários de uso; (iii) dado os cenários de uso criados, verificar se é possível fazer em cada um dos softwares. Os cenários foram executados com e sem assistência de um vidente e, então, realizou-se uma análise do que a aluna cega conseguiu ou não fazer utilizando a IDE.

Os softwares selecionados foram as IDEs NetNeans, Eclipse, Visual Studio Community e VisuAlg. O ambiente onde os softwares foram instalados e executados foi o Sistema Operacional Microsoft Windows 10 de 64 bits, utilizando o NVDA (Non Visual Desktop Access) que consiste em um leitor de tela gratuito e de código aberto (Open-Source). O leitor de tela permite que alunos cegos possam utilizar as IDEs por meio de áudio.

CENÁRIOS DE USO

Nesta seção são apresentados os cenários de uso que foram executados pela aluna cega nos softwares selecionados. Todos os cenários foram realizados utilizando um programa simples de computador chamado “Olá Mundo”. Quando iniciamos a aprendizagem de uma nova linguagem de programação, geralmente criamos um primeiro programa, chamado de Olá mundo. O programa, uma vez executado, mostra a mensagem “Olá Mundo”. Também foi utilizado um programa “Olá Mundo” com um erro de sintaxe. Observa-se que os softwares de programação (IDEs) identificam e apontam erros de sintaxe, assim facilitando a correção de erros pelos programadores. Os cenários utilizados neste estudo comparativo foram:

Cenário 1. Abrir o Software: consiste em abrir o software e entender as opções que são apresentadas na interface do mesmo; Cenário 2. Abrir um programa de computador: consiste em já ter o programa de computador salvo em um arquivo em uma linguagem suportada e então abrir o programa e conseguir ler todo ele; Cenário 3. Executar um programa: consiste em executar o programa de computador e ler o resultado da execução do mesmo; Cenário 4. Editar um programa, salvar e executar: consiste em mudar a mensagem “Olá Mundo” para “Olá Brasil”, salvar as alterações e executar o programa; Cenário 5. Corrigir um erro em um programa: consiste em abrir o programa “Olá Mundo” com um erro, entendê-lo e corrigi-lo. Após salvar e executá-lo para verificar se o erro foi realmente corrigido.

COMPARATIVO DE FERRAMENTAS PARA PROGRAMAÇÃO COM A APLICAÇÃO DOS CENÁRIOS DE USO

Foram considerados os cenários descritos anteriormente, para cada uma das ferramentas selecionadas no estudo. No entanto, alguns dos cenários não foram possíveis de serem executados, devido a limitações das ferramentas e/ou do leitor de telas utilizado. São apresentadas as principais observações de cada uma das ferramentas analisadas em termos de acessibilidade:

Netbeans (NETBEANS.ORG, 2019): Assim que o programa é aberto, o leitor de telas lê apenas Netbeans 10.0. O usuário não consegue utilizar os menus e opções do Netbeans por meio do teclado. Apenas com assistência visual e usando teclas de atalho do Netbeans, é possível se acessar as opções do menu. Entretanto, após serem abertas as outras telas, o leitor não lê e não é possível continuar. Por exemplo: criando um novo arquivo, é possível acessar usando o atalho Ctrl + N, porém, uma vez aberta a tela de novo arquivo, não é possível fazer mais nada, pois o leitor não identifica o que está na tela;

Eclipse (ECLIPSE FOUNDATION, 2019): Quando esta IDE é executada, é possível ao usuário ler os menus e saber o que está na tela com o leitor. Não é necessária assistência para iniciar e abrir um arquivo. O leitor consegue ler todo o programa, mas não identifica os números das linhas.

No entanto, consegue ir até uma determinada linha desejada usando a tecla de atalho Ctrl+L. Quando o programa é executado, o resultado aparece em uma outra janela que não é lida pelo leitor. Quando um erro é inserido, não é possível identificar, sem assistência visual, se existem erros e onde os mesmos estão. O usuário cego precisa de assistência para, com o mouse, abrir a janela onde aparecem os erros e em quais linhas estão localizados. Uma vez corrigido esse erro, foi possível executar, mas novamente é necessária a assistência com o mouse para identificar o resultado.

Visual Studio Community (MICROSOFT, 2019): O usuário cego, assim que o programa é executado, consegue ler os menus, criar, abrir e editar projetos. Para a edição do programa, o leitor identifica as linhas no código, o que facilita bastante a edição. A tela de saída com o resultado é compreendida e é possível voltar para o programa e acessar os menus. Não foram encontradas dificuldades com relação à acessibilidade. Sendo assim, tudo que é mostrado na tela é lido pelo leitor e é possível navegar por todo o programa;

VisuAlg (PARREIRA et al., 2018): Utilizando o VisuAlg, o usuário cego consegue abrir o programa e ler os menus apenas com o uso do teclado. Na edição do programa, o leitor identifica as linhas no código. No entanto, não é possível editar o programa plenamente, pois o leitor não reconhece algumas palavras reservadas do VisuAlg, bem como não lê algumas frases e palavras no código. A tela de saída é compreendida apenas com o auxílio de um addon do leitor de telas NVDA, chamado Virtual Review. Ele é, basicamente, uma janela de revisão virtual que permite que o usuário revise o conteúdo de uma determinada janela em uma caixa de texto.

RESULTADOS

Com essa análise, percebemos que a IDE Netbeans foi a ferramenta que menos possui acessibilidade no que diz respeito a usuários cegos, já que só é possível utilizá-la por meio do mouse. A IDE Eclipse, por sua vez, possibilita que o usuário crie e edite um programa, mas não permite que ele tenha acesso ao resultado, bem como seus possíveis erros e soluções.

Com o VisuAlg, a maior dificuldade que o usuário tem é na edição e correção de possíveis erros, visto que o programa não permite a leitura completa do código dentro da ferramenta. Assim, uma solução encontrada para contornar esse problema foi copiar o código para outro editor e, depois de editado, novamente copiar para o VisuAlg, fazendo assim com que o usuário tenha um pouco mais de trabalho ao criar um determinado programa.

Por fim, o Visual Studio Community foi a ferramenta que apresentou menos limitações com relação à acessibilidade. Com o uso desta IDE o usuário cego pode criar, editar e executar um determinado programa, sendo possível acessar todas as opções da ferramenta.

TRABALHOS RELACIONADOS

Barbosa et al. (BARBOSA et al., 2013) apresentam um estudo sobre a utilização de leitores de telas por deficientes visuais (cegos e pessoas com baixa visão). Foram utilizados os leitores Dosvox e NVDA em um grupo de deficientes visuais. No estudo realizado observou-se que a utilização de leitores de tela promove independência e possibilita a inclusão social. No nosso trabalho utilizamos o leitor de tela NVDA por ser mais utilizado atualmente e comparamos softwares específicos empregados na programação de computadores.

Barros et al. (BARROS et al., 2017) apresentam um ambiente de criação de linguagens, que permite a professores criarem linguagens simples de programação. Este ambiente é totalmente acessível e permite que deficientes visuais utilizem a plataforma para aprender programação utilizando-se conceitos de robótica. O trabalho não propõe nenhum ambiente novo mas, sim, a utilização de ambientes de programação populares, tanto no ensino de lógica de programação quanto no desenvolvimento de software em empresas.

CONCLUSÃO

O ensino da programação não é uma tarefa fácil e, devido a isso, muitas universidades discutem com frequência seus currículos em busca de alternativas para diminuir o índice de evasões dos cursos superiores da área de Informática. É comum observarmos pesquisas que apontam o grande número de evasões neste curso, fato que tem relação com as dificuldades de aprendizagem (GARLET et al., 2018). No estudo aqui apresentado destacamos, além da dificuldade no aprendizado de programação, as questões que envolvem a acessibilidade de pessoas cegas no uso de ferramentas para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem da programação de computadores.

Os processos de ensino e de aprendizagem da Lógica de Programação não são triviais, pois exigem que se tenha conhecimento de uma linguagem específica e da lógica envolvendo os programas. O que ocorre, na maioria das vezes, é que alunos acabam desistindo dos cursos superiores da área de Informática devido às dificuldades encontradas no aprendizado da lógica de programação, fazendo com que os mesmos sejam reprovados, diminuindo sua autoestima, gerando uma aversão diante do conteúdo ensinado. Problemas como estes fazem parte dos grandes desafios da Educação em Informática (GARLET et al., 2018). Estes desafios também envolvem as questões de acessibilidade das IDEs que serão utilizadas pelos cegos nos processos de ensino e de aprendizagem e, também, no mundo do trabalho, quando os mesmos forem atuar profissionalmente como desenvolvedores de software.

Por fim, percebemos com este estudo que a ferramenta menos acessível é a IDE Netbeans. Ou seja, não é possível que uma pessoa cega tenha autonomia para trabalhar com esta IDE, uma vez que essa ferramenta não possui nenhuma forma de acessibilidade via teclado. Por outro lado, o Visual Studio Community foi a ferramenta em que foram encontradas menos dificuldades com o uso por meio do leitor de telas, sendo possível iniciar, editar e finalizar um programa com esta IDE. Como trabalhos futuros, pretende-se investigar outras soluções (formas alternativas de uso)

que possam melhorar a acessibilidade dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F.; MARTINS, R. O.; SANTOS, H. R. M. **Uma experiência no Ensino de Informática para deficientes Visuais no Município de Garanhuns**-PE. WIE, 2013.

BARROS, R. P.; BURLAMAQUI, A. M. F.; AZEVEDO, S. O.; SA, S. T. L.; GONÇALVES, L. M. G.. CardBot - Assistive Technology for Visually Impaired. In: **Educational Robotics: Experiments and Results**. IEEE Latin America Transactions. Volume: 15 , Issue: 3 , March 2017.

BRENELLI, R. P. **O Jogo como Espaço para Pensar:** a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

CARRETERO, M. Construtivismo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ECLIPSE FOUNDATION. Download Eclipse. Disponível em: <<https://www.eclipse.org/downloads/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

FRANCO, S. R. K. **O Construtivismo e a Educação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GARLET, D.; BIGOLIN, N. M.; SILVEIRA, S. R. Ensino de Programação de Computadores na Educação Básica: um estudo de caso. Resiget – Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica, v.9, n.2, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/resiget/article/view/1604/1144>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; SILVEIRA, S. R.; BERTAGNOLLI, S. C. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2017.

MICROSOFT. Visual Studio Community. Disponível em: <<https://visualstudio.microsoft.com/pt-br/vs/community/?rr=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

NETBEANS.ORG. NetBeans. Disponível em: <<https://netbeans.org/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. Diretrizes para o Ensino de Computação Básica. **Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC**, 2018.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. Referenciais de Formação em Computação: Educação Básica. 2017. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1166-referenciais-de-formacao-em-computacao-educacao-basica-julho-2017>>. Acesso em 2 nov. 2018.

SILVEIRA, S. R. **Estudo de uma Ferramenta de Autoria Multimídia para a Elaboração de Jogos Educativos**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M.; PERTILE, S. L. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019. *No prelo*.

SOURCEFORGE.NET. Download do Dev-C++. Disponível em: <<https://sourceforge.net/projects/orwelldevcpp/>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

| 35 |

Inclusão escolar e a atuação dos professores: reflexões desse paradigma

Juliana Melo da Costa

Aluna da Especialização em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM

Naiara Nuh de Pires

Aluna da Especialização em Coordenação Pedagógica: Construção Coletiva Supervisão e
Orientação Educacional/UILBRA

É sabido por todos que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais faz parte do cotidiano nas escolas de ensino regular da rede privada e pública, sendo dever, a compreensão e amparo dos educadores envolvidos. No entanto, esse paradigma que envolve muitos desafios no cotidiano escolar, vem gerando discussões enfáticas neste ambiente. Eventos que fazem com que se repense a importância de os profissionais estarem altamente habilitados e dispostos a buscar suprir, de melhor forma, as necessidades, a partir disso, criar possibilidades e estratégias significativas frente as dificuldades encontradas.

Assim, buscando perceber e refletir a educação inclusiva a partir da atuação dos profissionais pedagogos no que tange o acolher, o fazer e o preparar no cotidiano na escola quanto aos alunos em situação de inclusão; visando compreender os ditos desafios da inclusão, que tanto exigem do professor, mas também, por certo, o inibem de ser parte do fazer inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

“Anteriormente as ações inclusivas que fazem parte hoje do discurso cultural, social e principalmente político mundial, perpassaram por momentos críticos e desiguais ao longo da história” (NUH, 2017, p. 23). No Brasil, todo e qualquer sujeito que nascia com alguma deficiência, independentemente de sua especificidade, eram afastados do convívio social. Esses, eram encaminhados a hospitais psiquiátricos e similares, mantendo afastado da sociedade, aqueles que eram incapazes de trazer algum benefício ao desenvolvimento progressivo ao meio em que estava inserido.

Posterior a isso, a medicina iniciou estudos voltado a constatação e alocação destes indivíduos segredados. Momento em que “o desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais comportamentos” (PESSOTTI, 1984, p. 72). Ainda que fosse engessado o modelo médico de olhar pelos sujeitos em exclusão, foi a partir disso que começou a mobilização de reeducar os mesmos para voltar ao convívio social aqueles que em um determinado momento da história humanística, foram

“excluídos”. A partir disso:

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação [...] (JANNUZZI, 2004 p.34).

Desta forma, havia uma mobilidade pela busca dos familiares das pessoas com necessidades especiais aos direitos iguais a todos. Sendo respaldadas na, “lei nº 4.024, de 1961, revogada pela lei nº 9.131 em 1995, tinha o mesmo intuito da reforma Capanema (1942), que visava a educação como serviço de desenvolvimento de habilidade e mentalidade por meio de qualquer tipo de classe ou categoria social que um indivíduo participasse” (NUH, 2017, p. 26).

Essa legalidade efetivou o ingresso de pessoas com deficiência em instituições de ensino, consequentemente, acarretou fortes discussões quanto ao complexo processo de inclusão. O que evidenciou a preocupação das políticas públicas em inserir pessoa em situação de inclusão nas escolas regulares.

Assim, a atual lei em vigor desde 1996 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traz no capítulo V, parágrafo único que: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.20). Todavia, essa lei ampara esses sujeitos, mas, talvez ainda não tenha conseguido efetivar, nos cursos de formação de professores pedagogos ou especialistas proporcionalmente o conhecimento para o ato de incluir.

A Lei ampara e possibilita o acesso desses sujeitos ao direito à educação. Automaticamente, remetendo ao preparo daquele profissional que acolhera, subsidiara e possibilitara os processos de ensino e aprendizagem, considerando também a necessidade e especificidade desses no ambiente

escolar.

Nesse contexto, o professor é um dos protagonistas do processo, visto que está em contato direto com o aluno mediando toda a construção e significação do conhecimento. Configurando o papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, considera-se que a formação do professor tenha/seja contemplativa ao ponto de influenciar, de diversas maneiras, a sua atuação no âmbito da sala de aula.

Portanto, espera-se que a formação do professor seja base de todo o seu desempenho, como também de sua preparação para situações que advirão no cotidiano escolar. Compreendendo que, para além dos alunos em situação de inclusão, existe neste ambiente, outras necessidades que devem ser superadas na medida do possível.

Devido a relevância do profissional da educação para a inclusão das crianças e jovens em situação de inclusão nas escolas regulares, esse artigo retoma a formação dos professores. Visto que, o grande questionamento está intrínseco no porquê desses profissionais considerarem sua formação insuficiente para a prática cotidiana de inclusão.

No chão da escola, na efetivação do processo de inclusão, fica evidente que o questionamento supracitado se mostra fixo no discurso do professor e o desestabiliza e, de certa forma, o anula do compromisso de também fazer inclusão. Habitualmente escutamos pelos professores que eles não estão preparados, tão pouco formados para tanto. Em que, cabe na maioria das vezes, esse trabalho ao profissional da educação especial.

Ainda que num contexto de inclusão tão latente, sociedade tão diversificada, a cultura de normalização é muito forte. Ou seja, tudo que foge do considerado padrão, é problemático, por vezes, impossível. Essas estimativas são advindas de uma formação inicial que denuncia um descompasso entre as teorias e a dinâmica do exercício da profissão no cotidiano escolar. De acordo a essa concepção, Pimenta (2005) afirma que quanto à formação inicial,

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial

que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar numa nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2005, p. 16).

Face essa, exposta de desassociações entre a formação inicial de professores e as práticas escolares. Visualiza-se e, de certo modo, comprehende-se a insegurança do professor ao atuar para a heterogeneidade. Assim, haja vista a necessidade de os cursos de formação reverem seus currículos, bem como os professores compreenderem que o processo de inclusão se efetiva com uma rede de envolvidos, ou seja, através do ensino colaborativo, onde nenhum desses têm a “receita” para o fazer, mas podem crescer juntos.

A observação, a tentativa, a compreensão, o consequente e respeitoso progresso, nos mostram um outro viés. Em que, de nada vale formações e atualizações curriculares, quando esse profissional não estiver disposto a se remodelar. Decorrente disso, precisa-se mobilizar e sensibilizar os cursos formativos e profissionais da educação, para que se tenha garantia de Inclusão. Salientando que, corroborando nesse processo por meio do “estar disposto a fazer”, não se detendo ao sentido penoso.

Por conseguinte, acredita-se que a inclusão poderia ocorrer de maneira natural na prática, em discussões, nos cursos de graduação e dentro das escolas. Para que assim, se descontrua essa visão, de que a ação incluir seja árdua e fragmentada. Aliado a isso, sugere-se a oferta de oportunidade nas práticas de estágios em salas inclusivas e vivência com crianças e jovens em situação de inclusão. Para isso, sabe-se que:

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula [...] (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

A teoria mostra os caminhos a seguir, como também, dão suporte

e conhecimento para desenvolver um trabalho significativo. Todavia, é na prática que se aprende e experiencia. Com isso, se na formação dos professores, o contato a todo e qualquer tipo de contexto acontecer, estará mais próximo de conseguir se modelar a realidade ou remodelar a partir das necessidades.

Percebe-se que há um desconforto quando o sujeito se depara com algo que não é tradicional. Sair da zona de conforto acarreta uma série de aspectos, os quais, nos impulsionam e desafiam constantemente. “O diferente gera muito trabalho, pesquisa, elaboração de novas atividades, outra estrutura de aula que muitas vezes foge ao que chamamos de “controle” (DIAS, 2015, p.14). Por isso, estar disposto a ressignificar o que já se sabe, na tentativa de acolher o diferente, é essencial. Pois toda a ação que se tem, está diretamente ligada a um sujeito singular.

Pode-se pensar que,

Talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos especiais. No que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 6).

Corroborando a esse fato, é importante perceber que estar disposto, também é sinônimo de se fazer flexível. Pois, a instabilidade neste espaço de inclusão é recorrente. Estar preparado para enfrentar adaptações e ajustes, torna-se parte do trabalho e do papel do professor.

O ato de incluir vai além das ações que permeiam a inclusão no ambiente escolar, pois abarcam conhecimento teórico e a percepção dos indivíduos envolvidos nesse processo e fora dele. Destarte aqui o professor e o aluno que irão construir aprendizado e que de forma prazerosa neste cenário deverá ser incluído.

CONCLUSÃO

Em decorrência do que se discutiu no presente artigo, “Inclusão Escolar e a Atuação dos Professores: Reflexões desse Paradigma”. Compreende-se que há grandes avanços ainda a serem atingidos quanto a inclusão de crianças e jovens em situação de inclusão no contexto das escolas regulares, principalmente no que diz respeito à formação e atuação dos professores inseridos no processo inclusivo.

Por conseguinte, ao alertar-se para essa reflexão, bem como, no processo de escrita. Evidenciou-se que apesar do forte contexto inclusivo, ainda é potente no professor a angústia da percepção de uma formação insuficiente, a busca por uma formação continuada ou por especializações na área. Ainda que, o fator mais persistente, seja a dificuldade de compreender que o processo de inclusão é parte do todo, e a escola é o principal viés para que o ocorra. Ressaltando, que nenhum profissional tem a dita solução. Está é uma caminhada colaborativa.

Frente a essa realidade, o que se pensa é que os currículos de formação docente contemplem, disciplinas específicas à temática da inclusão. Como também, aborde de forma transversal o ato de incluir, em outras disciplinas dos cursos de graduação. Pensado que de tal modo, seja possível contar com profissionais preparados, receptivos e dispostos a trabalhar com a heterogeneidade presente nesse ambiente. Que possa ser compreendido, que formar sujeitos é um fazer complexo, contextual e, acima de tudo, respeitoso com a individualidade de cada ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DIAS, L. C. “Saindo da zona de conforto”: Investigando as ações e as Tomadas de decisão de alunos-consumidores do 8º ano do Ensino fundamental em situações-problema financeiro-econômicas.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente.** Educação & Sociedade, São Paulo, n. 68, p. 109-125, 1999.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral:** atitudes de professores do ensino fundamental. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

NUH, N. P. **Sentimentos e sentidos do querer ser Professor de Educação Especial:** Uma história autobiográfica. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999, 2005.

SILVA, A. P. M; ARRUDA, A. L. M. M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, V.5, N.1, 2014, p.6.

| 36 |

Inclusão de alunos surdos no ensino superior: estratégias de governamento para a permanência

Ravele Bueno Goularte
Mestre em Educação, UFSM

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Doutora em Educação, UFSM

Esse artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação que buscou olhar para a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior. Neste artigo objetiva-se olhar para a permanência, mais especificamente para as estratégias que são colocadas em funcionamento para a permanência de alunos surdos na Universidade.

Essa temática se torna interessante, pois na UFSM o ingresso de alunos surdos vem aumentando, por exemplo, em 2010 entraram 2 alunos surdos, em 2013 (período da coleta de dados) eram 15 alunos incluídos e atualmente (2019) são 22 alunos surdos matriculados. Por esse número expressivo que nos interessa olhar para a permanências desses alunos na Universidade.

Os surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A Libras foi reconhecida como língua pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Calcados nessa oficialização, têm sido produzidos os discursos da comunidade surda, como também as lutas pelos seus direitos. Isso denota que a Libras, nos últimos anos, assume um lugar central para o surdo. Essa língua assume centralidade nos discursos porque é uma garantia que a comunidade surda tem para embasar legalmente suas lutas.

Quando a Libras é reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, podemos inferir que isso é uma estratégia de inclusão pela lógica da governamentalidade neoliberal, ou seja, os sujeitos devem investir em si para ter condições de concorrer no mercado de trabalho. Conforme Thoma e Kraemer, a governamentalidade coloca como necessário um constante governo das condutas, a fim de garantir “tudo a todos” com um governo mínimo (“governar mais governando menos”). Trata-se de entender o neoliberalismo como uma forma de vida, uma governamentalidade que se estabelece por meio do jogo econômico como produtor de estratégias para o empresariamento de si (THOMA; KRAEMER, 2011, p. 201).

Assim, o neoliberalismo é uma racionalidade que se sustenta no mercado, na qual todos estão convocados a participar do jogo inclusivo, para

isso são colocadas em movimento estratégias de governamento. A partir disso, nos interessa olhar para a permanência do aluno surdo, isto é, quais estratégias são colocadas em funcionamento para que esse aluno surdo – que utiliza a Libras como primeira língua – permaneça incluído para atender a uma governamentalidade neoliberal.

ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO PARA PERMANECER INCLUIDO

Cabe agora, problematizar a permanência do aluno surdo após ingressar nesse espaço, principalmente no que se refere à utilização da Libras. Portanto, trata-se de investigar de que forma a Libras é operada como estratégia de permanência do surdo na Universidade. Faz-se necessário problematizar os processos de governamento do aluno surdo no Ensino Superior e como esse sujeito vem se conduzindo nesse espaço. Entendemos governamento de acordo com Veiga-Neto & Lopes (2012), baseados em Foucault, como o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. Pode-se dizer que as políticas públicas educacionais, como a inclusão, visam o governamento da população, ou seja, são criadas estratégias, táticas e técnicas que permitem que a governamentalidade seja colocada em funcionamento, de forma cada vez mais sutil e dissimulada, mas atuando sobre cada vez mais indivíduos, ou melhor, sobre uma coletividade. Assim, se faz necessário participar e desejar a participação de todos. A governamentalidade pode ser entendida como um jogo regrado, com efeito de poder-saber que posiciona professores e alunos como sujeitos de conhecimento, dirigindo suas condutas, seus comportamentos, seus modos de pensar, ser e agir (MACHADO, 2012).

Nesse movimento de pensar sobre a permanência dos alunos surdos na Universidade, tomou-se como materialidade de estudo a produção de um diário de campo elaborado durante o primeiro semestre de 2013, como forma de coleta de dados da pesquisa de mestrado já mencionada. A produção desse diário foi realizada pela pesquisadora que atua na instituição na função de Tradutora e Intérprete de Libras (TILS), o qual registrou anotações sobre cenas do cotidiano da sala de aula que naquele momento foram considera-

das importantes para a produção da pesquisa. Os alunos são nomeados como: Aluno A (curso de Educação Física), Aluno B (curso de Biologia), Aluna C (curso de Educação Especial Noturno), Aluna D (curso de Educação Especial Noturno), Aluno E (curso de Eletrotécnica do CTISM), Aluno F (curso de Educação Especial Diurno), Aluna G (curso de Pedagogia Noturno), Aluno H (curso de Pedagogia Noturno), Aluno I (curso de Educação Física) e Aluna J (curso de Pedagogia Noturno).

Com a produção desse diário, uma verdade foi produzida, e isso possibilitou analisar como vem se dando a permanência dos alunos surdos no Ensino Superior. A partir disso, foi possível inferir três categorias analíticas no que diz respeito às formas de condução dos alunos surdos. A primeira categoria refere-se à exaltação do outro; a segunda, à tutela dos alunos surdos e a terceira, refere-se ao encobrimento do outro, ou seja, o sujeito invisível.

A primeira categoria é “ser exaltado para permanecer”, isso ficou evidente quando os professores dos estudantes surdos procuravam exaltar esses alunos, ou seja, não basta afirmar que é um bom aluno ou elogiar sua produção acadêmica – é necessário exaltá-lo. Nessa categoria, o diferente necessita ser exaltado. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), “exaltar” significa “engrandecer, glorificar, erguer, levantar”. A exaltação do aluno surdo configura-se como uma forma de governamento no espaço acadêmico, pois se constitui como uma possibilidade de compreender rationalidades e formas de pensar e agir em determinados momentos históricos e espaços. Apresentamos aqui alguns excertos em que foi possível visualizarmos essas estratégias de governamento dos alunos surdos:

Excerto 1 - A professora pede que os alunos escrevam um texto contendo as palavras: “ética”, “mercado de trabalho” e “compromisso social”. O aluno sinalizou o texto, e a TILS fez a tradução para o português. Ao entregar o texto, a professora leu, parabenizou o aluno e leu em voz alta o texto, comentando que estava perfeito. Nessa mesma aula, a professora falou três vezes para o aluno não desistir do curso, porque ele é o primeiro aluno surdo daquele curso; antes de ir embora, disse ao aluno que queria muitovê-lo no dia da formatura recebendo o diploma do curso. (30/04 – Aluno E)

Com a força que a inclusão assumiu nos discursos atuais, torna-se

inviável um professor rejeitar um aluno incluído; assim é necessário criar formas para que sua inclusão se efetive e esse permaneça nesse espaço. Então, exaltar o aluno diferente – nesse caso, o aluno surdo – é mais uma estratégia da lógica inclusiva em funcionamento. Dessa maneira, a inclusão opera na esfera da ética e da moral, o que significa que os professores e coordenadores de curso necessitam engajar-se num discurso politicamente correto.

Nesse sentido, esse cenário da inclusão está atravessado pela noção de tolerância, pois “a tolerância convida a admitir a existência de diferenças” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 135) e “nos convida a aceitar e conviver com a diferença” (LUNARDI, 2004, p. 11). Visto que a diferença incomoda e perturba, ao ser admitida e aceita, cria a necessidade de utilização de estratégias para uma boa convivência.

Excerto 2 - A professora mostrou um resumo de um artigo científico e pediu que os alunos identificassem a introdução, os objetivos, a metodologia, e a aluna G respondeu e conseguiu identificar esses itens no resumo. A professora disse: "Muito bem, ótimo, G. Tu acertaste tudo. Vocês viram como a G é inteligente?" (08/05 – Aluna G)

Nesse trecho, além da exaltação, é necessário mostrar para todos (os alunos) o quanto a aluna surda é inteligente. Não basta mencionar somente que está correto. O excerto que segue traz a exaltação não propriamente do aluno surdo incluído, mas da diferença surda que o aluno possui

Excerto 3 - Na aula passada, a professora pediu que os alunos se reunissem em grupo e procurassem vídeos sobre cursos técnicos para apresentar na aula de hoje. Um grupo de colegas apresentou um vídeo que tinha um depoimento de um aluno surdo que frequenta um curso técnico. A professora parabenizou o grupo pela escolha do vídeo, mencionando a importância de os colegas apresentarem um material que traz um surdo; isso é importante para mostrar que os surdos têm capacidade de estudar. (14/05 – Aluno E)

A utilização da exaltação, nesse caso, incide sobre o grupo que escolheu um vídeo e trouxe a questão da surdez para apresentar, o que seria merecedor de elogios. O vídeo mostrava que o aluno surdo tinha capacidade de fazer o curso e concluir-lo, para posteriormente inserir-se no

mercado de trabalho. Em momentos como esse, “apela-se para as estratégias didáticas a fim de tornar o ‘deficiente’ o mais familiarizado possível como os ‘não-deficientes’” (LUNARDI, 2004, p. 10). São estratégias que operam no convencimento dos não-deficientes de que os deficientes são capazes de concluir um curso e ter sucesso profissionalmente. Portanto, agora que o sujeito está capturado, é necessário que permaneça.

Ainda nessa lógica, a professora ressaltou que o material apresentado trazia um exemplo de sucesso daquele aluno surdo incluído em um curso técnico e que isso também poderia acontecer com o aluno surdo incluído em um curso técnico da UFSM. Diante desses excertos, questionamos sobre os processos de in/exclusão dos alunos surdos: por que elogiar exageradamente o aluno surdo? Por que a necessidade de exaltar esse sujeito? A intenção aqui não é responder essas perguntas, mas pensar sobre elas. Seria essa uma estratégia de governamento para a permanência dos alunos surdos na Universidade, ou melhor, seria uma forma de estimular e/ou convencer o aluno a permanecer incluído? Além da exaltação do outro, do diferente, foi possível pensar a tutela como forma de governamento dos sujeitos surdos incluídos no Ensino Superior.

A segunda categoria elencada é “ser tutelado para permanecer”. Evidenciou- se a tutela do aluno surdo, ou seja, a proteção e as vantagens oferecidas ao sujeito surdo para que permaneça incluído na Universidade. Para isso, há uma vigilância constante das ações desse aluno, do que ele faz e do que lhe é oferecido. Nesse sentido, é importante pensar por que o surdo precisa ser tutelado. Por que os professores e coordenadores de cursos colocam em funcionamento a tutela como prática de governamento?

Diante desses questionamentos, é possível inferir que ser tutelado, no contexto deste estudo, é uma das formas de governamento para permanência do aluno surdo no espaço acadêmico e para pôr em funcionamento a inclusão. Conforme o dicionário Michaelis (1998), “tutela” é “amparo, defesa, proteção, dependência”, ou seja, tutelar é conduzir, vigiar para que, um dia, o sujeito possa se conduzir sozinho. Provavelmente, os surdos são tutelados em decorrência da forma como vêm sendo representados no contexto acadêmico. Os surdos têm sido narrados como sujeitos da falta, sujeitos que

carregam uma marca que os coloca na condição de deficientes; portanto, são representados pelo discurso da deficiência. Além disso, a surdez também pode ser entendida pelo discurso da diferença. Isso implica entender como um sujeito, ao utilizar a Libras, está inserido em uma minoria linguística e, com esse olhar, entendê-lo e narrá-lo a partir de outro espaço. Skliar afirma:

em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter os surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística (1999, p. 23-24).

Talvez a diferença surda esteja na perversidade linguística, isto é, a Libras é um marcador cultural dos sujeitos surdos que são seus usuários. Será que, ao mesmo tempo, essa língua não vem sendo entendida pelos professores e coordenadores de curso como uma marca que denota a falta? A Libras não seria vista como a língua que substitui a Língua Portuguesa? Ou será que a presença do TILS em sala de aula com o aluno surdo também pode ser um marcador da deficiência pela dependência linguística? Nesse sentido, a Libras assume outro significado, tornando-se uma ferramenta de ensino, e não mais a língua natural e oficial dos sujeitos surdos.

Diante desse entendimento acerca da Libras e do sujeito surdo, torna-se necessária a tutela para que esses alunos permaneçam na Universidade. O deficiente precisa, então, ser tutelado devido à relação que se estabelece entre deficiência e caridade/benevolência/tutela. Vale ressaltar que, conforme Menezes (2011), “a caridade, a benevolência, a tolerância e a necessidade de ajuda ao outro para que eu me sinta melhor não são verdades produzidas na contemporaneidade”, mas atualmente, com o imperativo da inclusão operando pela lógica da ética e da moral, faz-se necessário que ações como essas sejam reproduzidas nos espaços educacionais para proteger aqueles que por muito tempo foram excluídos. Dessa forma,

as ações de caridade, ao ganharem novas roupagens e

significados, passam a ser produzidas discursivamente na trama dos direitos humanos, nos subjetivam para nos ocuparmos com os outros (supostamente) por uma questão de princípios morais (MENEZES, 2011, p. 166).

Essas ações subjetivam e funcionam porque operam diretamente na ética do sujeito, tornando-se quase impossível agir de outra forma com esses sujeitos – excluídos, deficientes, pobres – se não por meio de ações caritativas e tolerantes. No excerto abaixo, percebe-se essa forma de governamento dos alunos surdos.

Excerto 4 - Aproximadamente um mês atrás, o professor pediu que os alunos realizassem uma pesquisa na internet sobre os conteúdos da disciplina e que depois disso fizessem um resumo do que encontraram. O aluno surdo entregou o trabalho com uma semana de atraso. Na outra semana, o professor pediu que o aluno refizesse o trabalho, pois não estava coerente com a proposta solicitada, explicou detalhadamente para o aluno como o trabalho deveria ser feito, o aluno refez e entregou novamente para o professor. Após o professor ter lido o trabalho do aluno, solicitou que, ao final da aula, o aluno permanecesse na sala junto com a TILS. Ao final da aula, o professor abriu o notebook dele, mostrou em qual site o aluno deveria pesquisar e quais os itens a serem pesquisados; mostrou no site onde o aluno deveria clicar e o que ele deveria ler e deu um prazo de uma semana para a entrega do trabalho. Depois disso tudo, o aluno entregou o trabalho e teve nota máxima. (06/05 – Aluno A).

A partir desse excerto, problematizamos: por que tanta proteção e tutela para com esse aluno? Por que o professor foi tão benevolente e paciente com esse aluno? Por que a prorrogação do prazo de entrega do trabalho? É possível pensar que essas atitudes são coerentes para um professor que investe no outro e, consequentemente, para que se torne um professor melhor? Parece-nos que o discurso da benevolência opera fortemente na inclusão (até mesmo no Ensino Superior), e, se o aluno possui deficiência, é necessário ajudá-lo para que cada um se torne melhor.

Excerto 5 - A professora percebeu que o aluno não estava prestando atenção na aula, então, se dirigiu ao aluno e perguntou se ele tinha computador e impressora em casa. O aluno disse que não tinha, e

então ela perguntou se ele tinha como tirar xerox do material da aula seguinte (já que era bem extenso). Caso não pudesse, ela tiraria cópia para ele. Na aula seguinte, a professora chegou à aula e entregou a cópia impressa do material para o aluno. (15/05 – Aluno F).

No excerto acima, evidencia-se a preocupação com o aluno deficiente. Seguindo com a ideia de comparação utilizada anteriormente, perguntamos: será que a professora iria dar cópia do texto para todos os alunos? E por que ela deu somente a esse aluno o material de leitura da aula? Essa preocupação articula-se com a estratégia governamento da conduta do aluno surdo para que permaneça incluído. Poderíamos ainda pensar: qual o risco/perigo de esse aluno evadir? O que isso implicaria?

No excerto abaixo, evidencia-se a proteção do aluno surdo incluído.

Excerto 6 - Nessa disciplina, os alunos devem entregar um projeto de TCC. O aluno H está com muita dificuldade para entender metodologicamente e escrever o projeto. A professora tem ajudado muito o aluno e, ao final da aula, ela chamou a TILS e disse: "sei que H está com muita dificuldade, mas não sou eu que vou rodá-lo e trancar a vida dele." (07/07 – Aluno H).

Ou seja, a professora se desresponsabiliza pela reprovação do aluno em decorrência de uma proteção a ele. Por que não reprovar o aluno surdo? O que há de errado em uma reprovação? Essa exaltação surge “como um processo revestido por uma sensação de proteção ao outro (dos sujeitos não-deficientes em relação aos sujeitos deficientes), mas principalmente como um investimento em si” (MACHADO, 2013, p. 20). Investimento que torna o professor cada vez melhor ao contribuir com aquele aluno que, no seu entendimento, precisa de cuidado e atenção. Os dois últimos trechos denotam a preocupação em não reprovar o aluno surdo. Por que tanta caridade para com os alunos surdos incluídos?

No histórico da educação especial, a articulação entre caridade e sujeitos deficientes sempre existiu, mas pensar que isso ainda permanece e ainda mais no contexto do Ensino Superior pode causar certo estranhamento para quem não acompanha o processo de inclusão desses alunos. Porém, essa é uma das estratégias utilizadas para conduzir a permanência desses sujeitos

nesse espaço, pois isso tudo está atrelado a um apelo à moral e à ética. É nesse sentido que a governamentalidade ganha força, pois funciona atrelada à moral e à ética. Governar a conduta do aluno surdo e dos demais pela ética e moral pode ser uma das “práticas que resultam de modos específicos de governar, modos particulares de modelar a conduta de indivíduos” (MILLER; ROSE, 2012, p. 16) – modelar para não evadir e permanecer incluído, contribuindo com a produtividade de uma sociedade de segurança.

E por fim, a terceira categoria “tornar-se invisível para permanecer”, foi possível perceber, também, o quanto o aluno surdo tem se tornado invisível na Universidade. De acordo com o dicionário Michaelis (1998), “invisível” é o que não se vê, que não aparece. Aqui falo dessa invisibilidade como apagamento do sujeito. O aluno surdo no Ensino Superior tem se tornado invisível, ou seja, há o encobrimento do sujeito. O professor planeja sua aula pensando em alunos ouvintes, sem adaptá-la nem se preocupar com o aluno surdo. É dessa forma que o contexto acadêmico tem se constituído como espaço de diversidade. Nesse espaço, que não é de uma diferença cultural e linguística, mas que opera o discurso da diversidade cultural e linguística, o sujeito surdo tem se tornado invisível a fim de neutralizar a diferença. Por vezes, é excluído de algumas atividades acadêmicas e até mesmo das aulas, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 7 - Nesse dia, tinha aula prática no ginásio de esportes. Eu, como sempre, esperei o aluno na entrada do prédio. Percebi que ele estava demorando e enviei mensagem, perguntando se o aluno iria à aula. Ele respondeu que estava no ginásio, sendo que a aula já tinha iniciado há 30 minutos. Quando eu cheguei ao ginásio, estavam todos os alunos, inclusive o A, sentados no chão em forma de círculo, ouvindo a professora explicar o conteúdo da aula. (20/05 – Aluno A)

A partir dessa narrativa, pode-se pensar que a culpa é do professor em não se preocupar com o aluno, ou seja, se está tendo acesso à informação ou não. Porém, ao invés disso, colocamos no cerne da discussão as seguintes questões: não seria uma estratégia política da invisibilidade que está em jogo? Será que essa cena não traz exatamente como essas ações vêm sendo conduzidas na instituição? Penso que essa é uma das maneiras da efetivação

da inclusão na Universidade. Da mesma forma, consideremos o excerto abaixo:

Exerto 8 - Durante a aula, a professora fez atividades com música e olhos fechados. O aluno não se manifestou, e toda a aula seguiu com atividades ou com música, ou com olhos fechados. (07/06 – Aluno I).

Nessa situação, a diferença surda foi totalmente ignorada. Diante disso, entre os inúmeros discursos sobre a surdez, ela pode ser entendida como diferença ou, ainda, como deficiência. Tomamos essas noções como discursos, pois um conjunto de enunciados constitui os discursos de um mesmo sistema de formação. Assim, pode-se falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico, entre outros. É nesse sentido que podemos inferir que um discurso da deficiência pautado pela falta seja proveniente da área clínica e médica, enquanto que um discurso da surdez como diferença se encontra no campo educacional.

É possível que os alunos surdos, ao tornarem-se invisíveis, sejam entendidos mediante o discurso da diversidade pautado pela deficiência. A invisibilidade também aparece nos resultados da pesquisa como uma das formas de permanência, portando de condução das práticas de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior.

Tratar o aluno com indiferença também é uma forma de encobrimento desse sujeito e é mais uma estratégia de governamento para a permanência colocada em funcionamento para conseguir conviver com o outro diferente de mim.

CONCLUSÃO

Evidenciou-se que durante a permanência não há o entendimento do surdo como um sujeito diferente linguisticamente e culturalmente, mas que o aluno surdo passa a ser narrado pelo discurso da diversidade. Diante disso, esse sujeito precisa enquadrar-se nas normas desse espaço, que é regulador e controlador. Porém ao mesmo tempo que necessita enquadrar-se nas normas, o sujeito é tutelado e exaltado. Tal espaço necessita conduzir os

alunos surdos para que permaneçam no jogo inclusivo. A inclusão como uma lógica neoliberal passa a ser desejada por todos, inclusive pela comunidade surda, que mantém seus discursos contra a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 11 abr. 2019.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUNARDI, Márcia Lise. **Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho.** In: 27ª Reunião Anual da ANPEd: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? GT: Educação Especial. Caxambu: 21 a 24 de novembro de 2004.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Mídia, engajamento social e consumo da inclusão.** In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul - RS. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Práticas de si e governamento educacional: da (com)formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz.** Santa Maria: UFSM 2013. Proposta de Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MENEZES, Eliana da C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILLER, Peter; ROSE, Nicolas. **Governando o presente**: gerenciar da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**. n.24. p.16-32, jul/dez 1999.

THOMA, Adriana; KRAEMER, Graciele M. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. **Inclusão e Governamentalidade**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

| 37 |

Letramento digital: inserções tecnológicas no contexto formador do pedagogo

Elizete de Fátima Veiga da Conceição

Aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens –
Universidade Franciscana

Taís Steffenello Ghisleni

Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e
Linguagens da Universidade Franciscana

“Um mundo de intensas e rápidas mudanças levou a sociedade e as organizações à Era da Informação e do Conhecimento” (ANGELONI, 2010, p. 21). Com isso, o que era estratégico na Era Industrial abriu espaço a outros recursos como a informação e o conhecimento, com o suporte da tecnologia. Angeloni (2010) explica que passamos das ondas que privilegiavam os músculos para as ondas que privilegiam o cérebro, e o nosso foco deixou de se concentrar em valores tangíveis para se concentrar na importância dos valores intangíveis. Diante deste contexto, é possível inferir que a Era atual valoriza mais o conhecimento e a comunicação do que a mão de obra braçal.

Soares (2005) explica que as práticas sociais de leitura e de escrita que permeiam a sociedade, tais como a leitura de jornais e revistas, a interpretação das informações e do contexto que nos cerca caracterizam um estado de letramento dos indivíduos. A educadora explica ainda que o letramento é um processo que se estende por toda a vida, e que para se tornar letrado o indivíduo precisa saber onde e como usar as habilidades adquiridas.

A tecnologia é a grande responsável por todo o movimento da informação, já que impulsiona seu transporte, edições e armazenamento em todo o mundo. E, diante disso, é necessário que seja estudada e aproveitada em todos os campos do conhecimento. Para tal, a necessidade de mudanças no ensino e na aprendizagem, pois como nos afirma Motta (2014, p. 127) “A aprendizagem voltada a um cenário futuro de inovação como centro demonstra um profundo processo social, no qual habilidades interpessoais contam como nunca. Nesse cenário, o professor também se modifica profundamente.” O Letramento Digital no contexto formador do pedagogo apresenta-se como exigência aos sujeitos emersos nos contextos da era digital, pois a sociedade contemporânea está imersa nos contextos tecnológicos, tal fenômeno se justifica como sendo oriundo do processo de globalização ocorrido nas últimas décadas.

Gómez (2015, p. 141) destaca que o professor diante de tal contexto capaz de “diagnosticar situações”, assim o professor necessita reelaborar-se como profissional diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Contudo, para que o pedagogo tenha uma formação inicial que comtemple esses requisitos necessários, os currículos dos

cursos de graduação em Pedagogia precisam contemplar em suas grades curriculares disciplinas que forneçam ao futuro pedagogo subsídios que lhe asseguram o preparo necessário para o mesmo desenvolver o letramento digital em sala de aula.

Partindo do que está exposto, o referido trabalho é um recorte pesquisa de dissertação do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Sendo assim, nosso objeto é explorar o letramento digital e sua inserção na formação acadêmica do pedagogo. Assim, apresentaremos uma revisão bibliográfica a cerca do conceito que compõe o tema, pois, segundo Gil (2010) a revisão bibliográfica é algo que se dá a partir de estudos em materiais que já foram elaborados, o que permite uma análise mais ampla a respeito de um determinado tema.

ERA DIGITAL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

Ao longo do tempo o mundo se transformou economicamente, pois tivemos o que chamamos de revoluções econômicas, como a revolução industrial que substituiu a era da agricultura. Seguindo essas transformações atualmente estamos na era digital, que se caracteriza pelo grande avanço das tecnologias da informação e comunicação. Longo (2014, p. 69) já dizia que “a revolução não acontece quando a sociedade adota novas ferramentas, e sim quando adota novos comportamentos inspirados por elas”. Partindo de tal afirmação, podemos atribuir a era digital não só ao uso das ferramentas tecnológicas, mas como uma era que transmite informações originadas pelas mídias, as quais estão influenciando o comportamento dos sujeitos diante grande quantidade de informação que é disseminada.

Segundo Gabriel (2013, s/p) a era digital é uma era que “[...] requer novas habilidades tanto dos estudantes quanto de professores e educadores”. Essa nova era denominada era digital se apresenta com a difusão de um emaranhado de informações, as quais tem o poder de alcançar vários contextos, espaços e tempos diferentes ao mesmo momento.

Anastasiou e Alves (2015, p. 20) destacam o termo ensinagem “Como

uma ação de ensino na qual resulta a aprendizagem do estudante superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, [...]" . Assim, quando se supera o ensino tradicional indo além, é que se formam os meios para se desenvolver a ensinagem, proporcionando ao aluno o contato com novas formas de ensino aprendizagem.

O ensino não se forma sem a existência da pesquisa, tão pouco a pesquisa sem o ensino, são ações que estão interligadas, pois quando ensina-se algo é porque algum tipo de indagação sobre este existiu, como nos afirma Freire “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres um no corpo do outro.” (FREIRE, 1996, p.14). O ensino e a pesquisa são processos que evoluem concomitantemente durante a atuação do professor em sala de aula. São processos que perpassam no passado, no presente e no futuro, pois, trata-se de algo que está sempre em constante construção e transformação.

Libâneo (1994, p. 90) também complementa quando diz que “[...] a relação entre ensino aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Destacando que ensino aprendizagem são relações recíprocas entre o professor e o aluno, onde o ensino estimula a aprendizagem dos alunos, assim os sujeitos estão sempre aprendendo.

Ainda segundo Motta (2014, p. 126), as tecnologias “[...] estão afetando profundamente dois elementos essenciais dos processos de ensino e de aprendizagem: a forma como produzimos conhecimento e a maneira segundo a qual o trabalhamos pedagogicamente.” Assim, os processos de ensino aprendizagem passam por mudanças, e tais acontecem muito rapidamente, não acontecendo somente no espaço da escola. Para tal, surge à necessidade de desenvolver o letramento digital.

Para corroborar Buckingham (2010, p. 47) destaca que, letramento digital no uso contemporâneo consiste em o sujeito desenvolver “[...] um conjunto mínimo de capacidades [...]”, as quais lhe possibilitem o acesso básico às informações. Contudo, para o autor a definição de letramento digital vai mais além de desenvolver capacidade técnica de manuseio das ferramentas tecnológicas, pois apesar da necessidade de tais capacidades

técnicas básicas o autor afirma que, “[...] letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Portanto, letramento digital apresenta-se também como o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos diante das informações acessadas via web bem como a capacidade de elaborar questionamentos sobre as fontes de tais informações.

Para Gómez (2015) tal conceito vai além de tais competências básicas, elencando outros tipos, sendo uma delas a utilização do conhecimento de forma crítica. “Na era da saturação de informação, parece mais necessário do que nunca o desenvolvimento da capacidade de criticar, discernir, comparar e avaliar os fundamentos e os sentidos dos dados e das ideias que manipulamos.” (GÓMEZ, 2015, p. 80). Atitude crítica não significa opor-se de imediato a uma determinada informação que nos é apresentada, mas sim ter a capacidade de distinguir e compreender tal informação, e que esta compreensão se apresente como resultado de um pensamento crítico, sendo necessário ao sujeito inserido na era da informação.

Soares (2002, p. 156) também busca discutir letramento digital, ou seja, novos tipos de letramentos diante das novas práticas de leitura e escritas proporcionadas pelo uso das tecnologias, “[...] para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: [...]. Letramento se compõe em todos os tempos e caracteriza-se na pluralidade, pois se perpetua como diferentes letramentos, no passado, no presente e também no decorrer do tempo.

Letramento digital não se resume apenas a um tipo de letramento, pois segundo Dudeney, Hockly e Pregun (2016, p. 17), estamos diante de um contexto no qual não sabemos para que finalidade e para qual tipo de desafios estamos preparando os estudantes, assim surge à necessidade de os estudantes terem a seu dispor “[...] um conjunto completo de letramentos digitais [...]. Com isso os autores definem letramentos digitais e não apenas letramento digital, afirmando que “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar

e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital". Sendo assim, letramentos digitais se formam não apenas nas habilidades próprias dos sujeitos, pois os mesmos também envolvem o contexto social dos sujeitos, suas habilidades de convivência, o ter acesso e o participar ativamente em sociedade.

Buzato (2006, p. 16) também destaca a existência de diferentes letramentos digitais, definindo como, "Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais [...]" . Com isso, o autor sinaliza que diante das tecnologias digitais surgem diferentes tipos de letramentos em diferentes contextos, pois, são práticas de letramento que se fundem, tanto no convívio social quanto nos processos interativos vivenciados pelos sujeitos, processos esses proporcionados pelas tecnologias digitais.

Rojo (2012, s/p) usa o termo multiletramentos para definir a existência de mais de um tipo de letramento, assim define dois tipos de multiplicidade que fazem parte da sociedade atual, sendo elas, "[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica". Ainda segundo a autora, neste campo é necessário "[...] negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, [...]" (ROJO, 2013, p. 17). Assim, a autora defende que não devemos esquecer as práticas de letramentos não valorizadas pela escola, os letramentos que se formam fora da escola, o letramento cultural e local, pois independente de qual for a classe social, as crianças já tiveram contato com algum tipo de dispositivo móvel. Sendo assim, a escola não pode ignorar e sim refletir sobre, além de pensar as tecnologias para produção de materiais didáticos (ROJO, 2016).

Rojo (2016) cita o New London Group, que é um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, responsável pelo cunho do termo multiletramentos, destacando a existência de um diagrama que contempla o que entra na pedagogia dos multiletramentos, sendo eles como requisitos necessários aos sujeitos. Para tal, o sujeito precisa ser: um "usuário

funcional”, abarcando competência técnica e conhecimento prático, ou seja, saber operar dispositivos e programas e aplicativos; “criador de sentidos”, no qual o sujeito precisa ser mais produtor do que consumidor, mas para ser criador de sentidos ele precisa ser “analista crítico”, precisa ler criticamente as informações disponíveis no digital, somente para então criar sentidos, e que tais se transformem usando o que foi aprendido de novos modos, ou seja, utilizando-se da ideia do remix, criar a partir do que os outros já produziram, assim tornando-se um sujeito “transformador”.

Soares (2002, p. 155) também chama a atenção para a necessidade da utilização do termo letramentos diante da inserção tecnológica, pois segundo a autora é necessário que “[...] se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”. Assim, os letramentos envolvem práticas de leitura e escrita com mais complexidade, perpassando a verbalidade e a escrita, definindo-se como algo que vai além de desenvolver capacidades técnicas de manuseio, exigindo dos sujeitos o entendimento crítico das informações.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Zeichner (1993, p. 17) destaca a importância do professor reflexivo afirmando que “[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”. Assim, o professor transforma sua prática através da reflexão sobre a mesma, reconhecendo em seu trabalho e as lacunas existentes que necessitam de reelaboração. Para corroborar com tal ideia Nóvoa faz a seguinte reflexão “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p. 16). Não é apenas na construção do conhecimento do aluno que o professor participa, mas também na construção do seu próprio aprendizado, pois o mesmo nunca deixa de ser um aprendiz. O professor aprende continuamente durante toda sua vida profissional. Ainda como nos afirma Nóvoa (2009, p. 13) “[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida [...]”, sendo assim, a

formação do professor assume-se como elemento fundamental no decorrer do processo de ensino aprendizagem do aluno e também durante toda sua vida profissional como professor.

Na contemporaneidade mais do que nunca o professor precisa de uma diferente concepção em relação ao ensino, para tal Gómez (2015) contribui falando que, “A visão terá de mudar de uma concepção do docente como um profissional definido pela capacidade de transmitir conhecimentos e avaliar resultados para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas; [...]” (GÓMEZ, 2015, p. 141). Este professor da contemporaneidade não pode centrar-se apenas no repasse de informação, mas sim no que irá fazer com a mesma e no quanto irá contribuir para o aprendizado de seu aluno.

A inserção tecnológica instituída nos contextos educacionais contemporâneos na era digital institui a necessidade de formação específica aos professores atuantes em sala de aula, assim, faz-se necessário uma formação que desenvolva certa competência para o desenvolvimento do letramento digital, quando estiver atuante no contexto escolar. O papel do professor como profissional atuante na era digital precisa se reconstituir em sua profissão, pois, Gabriel (2013, s/p), atenta para as mudanças no sentido do professor como profissional na era digital, não sendo mais possível o mesmo apresentar-se como aquele único profissional que detêm os conteúdos. Ainda segundo Gabriel, o professor “[...] exerce um papel essencial nesse novo mundo digital, não mais como um “provedor de conteúdos”, mas funcionando como um catalisador de reflexões e conexões [...]” (GABRIEL, 2013, s/p).

O ensino deste professor não pode mais pautar-se apenas no método tradicional, onde o mesmo detém o conhecimento e apenas o transmite. Ao professor emerge a necessidade de instigar seus alunos quanto à produção de conhecimentos. Isso acontece porque a educação na era digital está em constante movimento, e a ação de educar não está mais fácil pela presença das tecnologias. Motta (2014, p. 127) afirma que “Educar não está ficando mais simples; está ficando mais complexo.” A formação permanente do professor pauta-se também sobre sua conduta em sala de aula, em o quanto ele se sente

responsável pelo aprendizado do aluno, ou pelo seu fracasso.

Para corroborar, Buzato (2006, s/p) ainda destaca, “O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênuas de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas /justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos [...]. Assim, o autor destaca a importância do professor se reinventar, de estar aprendendo sempre através da interação do que já sabe com o que ainda não tem conhecimento, destacando o professor como um sujeito que aprende sempre, aliando suas experiências anteriores ao novo proporcionado pelas novas tecnologias.

CONCLUSÃO

Conclui-se que estamos diante da nova Era, denominada era digital, ou seja, era da informação e do conhecimento, onde se valoriza mais o conhecimento do que a mão de obra braçal, na qual recai sobre os sujeitos à necessidade de desenvolver capacidades de manuseio técnicos no que se refere à utilização das TDIC, bem como além desta, surge à necessidade de análise critica das informações oriundas destes contextos tecnológicos. Para tal, letramento digital, vai além das técnicas de manuseio e adentra o campo do conhecimento, pois exige dos sujeitos capacidade crítica e reflexiva.

Sendo assim, diante deste contexto tecnológico, é necessário que a formação do pedagogo possibilite ao mesmo o desenvolvimento do letramento digital, não apenas no que se refere as capacidades de manuseio técnico das ferramentas digitais, mas a capacidade de reflexão e criticidade diante da utilização das informações extraídas dos meios digitais de comunicação e informação.

Assim, a partir do que foi exposto será possível dar sequência a pesquisa desenvolvida no Mestrado de Ensino em Humanidades e Linguagens, da Universidade Franciscana, que tem o objetivo maior de analisar em que medida é contemplado no currículo do curso de pedagogia o estudo sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e qual a sua repercussão na formação do futuro pedagogo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade.** 10. ed. Joenville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANGELONI, M. T. **Comunicação nas organizações na era do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2010.
- BUCKINGHAN, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez.2010. Disponível em:http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=317227078004. Acesso em: 13 abr. 2018.
- BUZATO, K. E. M. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital.** IEL/UNICAMP. São Paulo: Mimeo, 2006.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUN, M. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRIEL, M. **Educ@r:** a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015, 192 p.
- LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LONGO, W. **Marketing e comunicação na era pós-digital.** As regras mudaram. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.
- MOTTA, R. Inovação e aprendizagem na educação básica. **Ciência e Natura,** Centro de Ciências Rurais e exatas UFSM. Santa Maria. v. 36. Ed. Especial, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/issue/view/708>. Acesso em: 26 out. 2018.
- NÓVOA, A. **Professores:** imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SIMPRO (Sindicato dos professores de São Paulo), 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo. 2012. **Catálogo educação na cultura digital.** Disponível em: catalogoeducacaonaiculturaldigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo_2012.doc. Acesso em: 19 dez. 2018.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. [Entrevista cedida a] Cristiane Mori. **Programa Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da Escrita.** 14 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/377>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento.** Ceale/FaE/UFMG. (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%20001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Trad. A.J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Mario Nôvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

| 38 |

O ensino na era digital

Carlos Henrique da Costa Barreto

Acadêmico de Publicidade e Propaganda. Universidade Franciscana

Daniela Venturini Mundstock

Acadêmica de Publicidade e Propaganda. Universidade Franciscana

Marcelo Schaedler Massário

Acadêmico de Publicidade e Propaganda. Universidade Franciscana

Taís Steffenello Ghisleni

Doutora em Comunicação. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana

A educação é um processo amplo, um meio que não se restringe apenas à escola - como normalmente é pensado - mas que pertence à toda sociedade, englobando as pessoas em qualquer situação de suas vidas, seja ela pessoal, social, profissional, familiar, ou qualquer outra possível. A sociedade educa, transmite conhecimentos, valores, ideais e forma seus indivíduos. Tudo que se aprende é o chamado ensino. Por conseguinte, todo ensino se influencia diretamente pela situação contemporânea, pelo cenário social, pelas tecnologias e, principalmente pelas inovações (MORAN; MASETTO; BEHRNS, 2015).

Nesse meio, o presente trabalho tem como temática o ensino situado na Era Digital, onde diversas ferramentas novas surgem para fortalecer a aprendizagem e a educação dos discentes, fazendo o uso das tecnologias cotidianas, que tanto já conhecem. Dentre elas, destacam-se os games digitais, uma das linguagens mais familiares entre jovens e alunos, e a ideia de como ela pode ser fundida ao ensino através da prática de gamificação dos ambientes. Por conseguinte, tem-se por objetivo geral contextualizar a gamificação a partir das tecnologias evolucionais na Educação 3.0, especificando-se em exemplificar suas dinâmicas por meio de um infográfico, e fundamentar os conceitos de ensino, educação e aprendizagem, apontando esta prática como uma das novas tecnologias educacionais da Era Digital pertinentes à serem adotadas pelas instituições de ensino.

EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

“A educação universal e de qualidade é percebida [...] como condição fundamental para o avanço de qualquer país” (MORAN, 2007, p.8). Com base nessa afirmação, entendemos que para evoluir e ter melhores perspectivas de vida, os indivíduos precisam ter uma educação adequada que possa lhes dar subsídios para a construção do caminho rumo à empregabilidade.

Moran (2007, p.8) explica que

A educação é um processo complexo, que depende de consciência e ação política e estratégica constante e continuada de todos os governantes e gestores. No Brasil, está aumentando

a consciência, mas há muita descontinuidade política e de gestão. Está mudando a forma de conceber e exercer essa ação pedagógica, com as possibilidades de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula, sozinho ou em grupos, ao vivo ou conectado, presencial ou virtualmente. São situações muito novas, que desafiam profundamente tudo o que até agora fizemos e o que, em geral, continuamos realizando mecanicamente, por inércia (MORAN, 2007, p.8).

Com base nas palavras de Moran, precisamos considerar que os educadores, atualmente, não estão apenas no papel de educar, pois o processo já é bidirecional, pois, enquanto a educação é oferecida, também é recebida, em um processo contínuo. Paulo Freire (1989, p. 39) já dizia “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O ecossistema tecnológico que nos cerca, faz com que a sociedade evolua de forma muito mais rápida do que a escola, que não vem tendo mudanças profundas ao longo do seu processo. Moran (2007, p.8) reforça que “não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino”. E na mesma linha de pensamento, Paulo Freire (1989, p. 41) chama a atenção para o fato de que a educação só acontece de forma problematizadora quando, por meio de um esforço permanente, “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. No entanto, isso não acontece de forma efetiva já que “milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes” (MORAN, 2007, p.8).

Para Moran, (2008, p. 9) “a educação precisa de mudanças estruturais. A inadequação é de tal ordem que não bastam aperfeiçoamentos, ajustes, remendos. E a educação está alicerçada na escola que

existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade para isso, precisam de ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade; saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem

positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO e SANTOS, 2005, p. 21).

Os autores deixam claro que os conhecimentos científicos fazem emergir novos campos disciplinares, no entanto, esses saberes muitas vezes são fragmentados, carentes de conexões que os tornem mais aproveitáveis à soma dos conhecimentos e que possam contribuir diretamente com as ações de ensino aprendizagem.

Moran (2007, p.71) relata que “a aprendizagem na sociedade do conhecimento não pode permanecer confinada à sala de aula, aos modelos convencionais”. O autor enfatiza que é necessário repensar a configuração tanto da escola quanto do currículo, tal como também dos próprios educadores, para que possa ser mais flexível e se potencializar como um espaço de múltiplas aprendizagens, da mesma forma como nos ambientes familiares, ou até virtuais.

Sendo assim, indica que são necessários novos processos a serem adotados, menos prontos ou impositivos, mas mais baseados em projetos de pesquisa, colaboração presencial-virtual ou individual-grupal visando alcançar um ensino diferenciado, porém eficiente. Tal ideia justificada pela premissa de que não conseguiremos preencher as necessidades da sociedade do conhecimento, criativa, proativa, empreendedora e comunicativa, se nos mantivermos engessados nos modelos tradicionais de ensino (MORAN, 2007). Cada vez mais estarão em discussão os conceitos de interação e interatividade, sendo que interação é a “ação exercida entre dois elementos, na qual haja interferência mútua no comportamento dos interatores (TORI, 2010, p. 5). Thompson (1998, p. 77) já dizia que “o desenvolvimento dos meios de comunicação [...] [criou] novas formas de ação e de interação e novos tipos de interação sociais – formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana”.

Com novas formas de interação aliadas à tecnologia, entra em cena a interatividade, que significa a “percepção da capacidade, ou potencial, de interação propiciada por determinado sistema ou atividade” (TORI, 2010, p.

5). Ghisleni (2016, 23) considera a interatividade “como um caso específico de interação, sendo a interatividade digital compreendida como um tipo de relação tecno-social, ou seja, como um diálogo entre homem e máquina, através de interfaces gráficas, em tempo real”.

Nesse contexto, Tori (2010. p. 10) relata que “as tecnologias interativas podem propiciar várias formas de se oferecer sensação de “presença” ou “presença social” aos participantes de uma atividade de ensino aprendizagem, numa nova forma de “presença a distância”, ou “telepresença”. E uma das formas de propiciar essas interatividades se efetiva por meio da utilização de jogos digitais e atividades gamificadas em sala de aula, que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem tanto por professores quanto pelos próprios alunos.

Nesse cenário todo, o avanço do mundo digital oferece inúmeras possibilidades para se alcançar estas perspectivas e modificar positivamente os modelos de educação. No entanto, o mesmo que inova, também assusta. Muitas instituições de ensino ficam perplexas sobre o que manter, o que alterar, como inovar ou que metodologias adotar (MORAN; MASETTO; BEHRNS, 2015). É justamente a partir disso que se faz necessária a compreensão das tecnologias educacionais da atual Era Digital.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: A GAMIFICAÇÃO

Atualmente nos encontramos em um cenário cujas inovações tecnológicas ocorridas nos últimos anos já estão evidentes em praticamente todos os âmbitos da sociedade, estabelecidas fundamentalmente no cotidiano da Era Digital. Com isso, as competências e as formas de relações e saberes com o mundo tornam-se cada vez mais diversificadas – uma realidade evolutiva que tende a se expandir de maneira exponencial (BRAGA, 2013).

Desse modo, pelo lado da educação, o contexto é o mesmo: as mudanças se mostram presentes na forma de reestruturações nas práticas comunicativas e pedagógicas dos docentes e discentes, adaptando-se ao panorama contemporâneo (FREDDRIZI, 2017). Em outras palavras, é o surgimento de novas tecnologias educacionais que visam promover o

ensino dinâmico e aprimorar o papel do professor na Era Digital – uma vez que agora não é mais a figura fixa centralizada, mas circulando na rede ao redor da tecnologia. A fusão da tecnologia ao ensino deu origem ao chamado modelo de Educação 3.0, como descrito:

Muito mais que um novo sistema de ensino, nesse fenômeno fica evidente a mudança da metodologia docente, dos conteúdos ensinados e dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, sendo tudo isso consequência da rápida e crescente modernização social, digital e global [...] basta citar alguns elementos como o acompanhamento virtual aos educandos, a evolução simultânea do aluno e do professor no âmbito tecnológico, a execução de avaliações em plataformas digitais e o emprego de diversas outras tecnologias no cotidiano da sala de aula (BARRETO; BECKER; GHISLENI, 2019, p. 10).

Levando em conta a premissa de benefícios que este modelo pode trazer ao ensino, bem como a descrição dos autores sobre a Educação 3.0, é importante destacar que a tecnologia apresenta inúmeros elementos capazes de estabelecer o diálogo dos discentes com o aprendizado, assim como também ao lazer e a satisfação. E de acordo com o ponto de vista da autora McGonigal (2010), um deles se destaca devido à familiaridade que os jovens e estudantes possuem, pela Era Digital: os Games.

Como observado pela autora, a prática de utilizar dinâmicas relativas aos Games (ou jogos e brincadeiras tradicionais) já vem se utilizando para ludificar ambientes de trabalho tanto corporativos quanto institucionais, desde os precursores da Era Digital. E com isso, entra-se no conceito de Gamificação – termo cunhado pelo programador Nick Pelling (2002) – que resume o uso destas dinâmicas, sempre buscando engajar as pessoas participantes em prol de um objetivo em comum.

Em um viés mais sucinto referente ao ensino, Kapp (2012) apud Araújo e Carvalho (2018) descreve que Gamificação corresponde-se ao uso de mecânicas e elementos estéticos, lógicos, gráficos, metodológicos, ou em demais caráteres, todos relativos aos jogos - sejam eles digitais ou não - para envolver os alunos promovendo o aprendizado e a resolução de problemas. Desse modo, os autores evidenciam que com esta prática também é possível

conquistar o interesse e a motivação dos estudantes, estimulando autonomia e criatividade. E já se confirma que:

A motivação é o elemento decisivo no processo de aprendizagem. O professor não conseguirá uma aprendizagem efetiva se o aluno não estiver disposto a realizar voluntariamente esforços para aprender. Motivar é criar situações que levam o aluno a querer aprender. A motivação é sempre um ato positivo que procura levar o aluno a estudar, incentivando-o a aprender, tendo em vista o interesse por aquilo que aprende para a sua vida futura. (VIEIRA et al. 2010, p. 97).

Assim comprehende-se como a Educação 3.0 e as tecnologias educacionais modificaram as formas de aquisição do saber, apresentando alternativas viáveis e aplicáveis para se conquistar os alunos, fazendo-os deixarem de observar o ensino como uma obrigação mecanizada, mas como uma prática tão agradável quanto o uso que fazem da tecnologia cotidiana, ambas se somando uma à outra (ALVES, 2015).

Com essa premissa é possível apontar a Gamificação como um dos bons caminhos a se considerar, levando em conta o quanto a lógica dos games já é uma linguagem familiar de todo discente inserido na Era Digital, ou mesmo, de suas experiências de vida e bagagens de conhecimentos (ALVES, 2015). Para compreender melhor a Gamificação de maneira prática, chegamos ao próximo tópico, exemplificando dinâmicas que a empregam, em diferentes contextos, mais uma vez fundamentando seu uso na educação.

GAMIFICAÇÃO: PRÁTICA POR DINÂMICAS

Apesar dos games terem se tornado fenômenos culturais e sociais para a sociedade, uma vez que ultrapassaram as demais formas de entretenimento como televisão, rádio ou cinema, a gamificação não está relacionada somente aos eletrônicos. Na aprendizagem, o uso da gamificação para o incentivo das práticas escolares é feita também a partir de dinâmicas, com jogos de tabuleiros, competições e incentivos a partir de prêmios.

Segundo Krajden (2017), a gamificação é uma técnica que envolve

dinâmicas, mecanismos e elementos dos videogames e os aplica em contextos da vida real. Ou seja, diferentemente do que se acredita, a gamificação não é apenas um jogo de diversão, e sim, um conjunto de técnicas de engajamento para que as pessoas mudem seus comportamentos e assim atinjam resultados relacionados a objetivos mais específicos. Como benefício a esse engajamento, os colaboradores obtêm um melhor relacionamento com o “desenvolvedor” e consigo mesmo, uma vez que se sentem mais motivados e satisfeitos com o aumento do nível de qualificação.

Santaella, Nesteriuk e Fava (2018) citam em seu livro “Gamificação em Debate”, os precursores pré-digitais da gamificação em subtítulos, que até então foram definidos pelo autor Mathias Fuchs (2014): Gamificando Práticas Religiosas, Gamificando a Música e a dança, Gamificando as Artes Mágicas, Gamificando o Estilo de vida no “Século de jogar”, Gamificando a Aprendizagem e Gamificando o ato de matar. A figura 1 ilustra essa organização.

Ao falar sobre “Gamificando Práticas Religiosas”, o autor cita como exemplo Gerhard Tersteegen, escritor religioso, que “desenvolveu meios de jogar e ser piedoso ao mesmo tempo”. Ele pode ser considerado especialista em gamificação, uma vez que lançou um jogo de 365 cartas com palavras de sabedoria para aqueles que acreditavam. Assim, quando o jogador escolhesse uma carta dentre todas as outras, ele estaria jogando e ao mesmo tempo sendo devoto.

Sobre a parte “Gamificando a Música e a Dança”, é tido como um dos exemplos Mozart, que de fato não estava hesitante em apropriar-se de conceitos de outros compositores e melhorá-los para que pudesse tornar mercadoria de sucesso. A ideia era que a música poderia ser concebida como um jogo, e que teria sim, suas próprias regras. Witzmann (2006) percebe “que a dança foi concebida como um jogo na Viena de Mozart”, e ressalta o ato final de *Le Nozze di Figaro*, quando Mozart chama os autores de volta para o palco e proclama a frase “*Sposi, amici, al ballo, al gioco*”, que significa “Cônjuges, amigos, na dança, no jogo” que poderia ser considerada a frase do século.

Já sobre “Gamificando as Artes Mágicas”, Fuchs utiliza como exemplo

a “magia natural” de Schnellenberg (1802) ou “magia da natureza”, de Halle (1783). Com a ideia de que os serious games pode ser seguida declarando a “magia como um jogo e introduzir a ideia de que a ciência pode ser divertida”. Hoje em dia é chamado de entretenimento educativo.

No texto “Gamificando o Estilo de Vida no “Século de jogar””, temos o exemplo do jogo de cartas originário da Espanha, L’Hombre, que “foi jogado em todos os países europeus, com pequenas variações locais”. Era possível encontrar jogos em quase todos os lugares da Espanha já naquela época, que pudessem compartilhar experiências e habilidades sociais, já que naquela época haviam sido proibidos temporariamente os jogos de cassino, ou de azar.

Vale citar também que no século XVIII surgiram as famosas salas de jogos, apartements pour le Jeu, que eram introduzidas tanto nas casas aristocratas como nas casas burguesas. A aceitação desses jogos por parte da sociedade foi tão grande, que o século XVIII foi considerado o Século do Jogar.

Ao falar sobre “Gamificando a Aprendizagem”, o autor recorre ao ano de 1883 e traz o exemplo de Samuel Langhorne Clemens, conhecido como Mark Twain que, na tentativa de criar uma ideia que ajudasse suas filhas a lembrar dos monarcas ingleses e das datas que eles começaram e terminaram seus cargos, desenvolveu um método lúdico ao criar um estilo de tabuleiro que mapeava as datas, os nomes e os números em um pedaço de terra. A ideia de estudar a partir de uma diversão deu tão certo que as filhas de Twain aprenderam o conteúdo em dois dias, o que antes haviam estudado durante todo o verão. Foi então que ele percebeu que ele havia criado um método novo e diferente, eficiente para uma aprendizagem gamificada. Ele patenteou a ideia alguns anos depois.

E, por fim, ao explicar “Gamificando o ato de matar”, o autor cita que a “intenção é mostrar como a seleção das vítimas pode ser influenciada por um sistema de jogos com regras próprias e um resultado para o jogo”. Como exemplo, é citado o livro “No country for old men”, de Cormac McCarthy (2005), quando o personagem atira uma moeda no ar e, dependendo do resultado da moeda, é decidido se as vítimas devem ou não serem mortas,

somente a partir da conhecida brincadeira de “cara ou coroa”.

Figura 1 - Infográfico de Gamificação



Fonte: Elaboração própria, com base em Fuchs (2014).

Enfim, a gamificação pode ser usada a fim de engajar muitas coisas. Além de garantir uma espécie de ranking, ela também envolve o ato do pensar. Os games são feitos para que os colaboradores sejam incentivados a buscarem novas técnicas e conhecimentos, para que assim possam obter melhores resultados, vencendo as metas propostas. É fato que presenciamos um ecossistema permeado pela tecnologia no qual o grande

desafio para os educadores é repensar o seu papel, e isso deve acontecer aliado à gestão educacional que precisa fazer investimentos na formação desses professores para que sejam capacitados a inovar em suas práticas, alicerçados pelo conhecimento tecnológico que nos rodeia. Sabendo utilizar todas as ferramentas que estão disponíveis os educadores poderão ampliar as possibilidades de interação e interatividade e assim ativar o engajamento dos envolvidos no processo educativo.

CONCLUSÃO

Retomando Moran (2007), a educação está de fato se modificando fundamentalmente em decorrência da Era Digital, de modo que hoje não se basta mais apenas colocar os alunos na escola, sem lhes oferecer uma educação estimulante. E após contextualizada a Gamificação – como proposto nos objetivos gerais – são pertinentes os argumentos que comprovam a visão de que esta é uma das novas tecnologias educacionais que realmente se mostra benéfica ao ensino, norteando uma resposta ao dilema das instituições observado pelos autores Moran, Masetto e Behrns (2015), referente ao que manter, adotar ou descartar, dentro da Educação 3.0.

A prática em questão, em suas diversas dinâmicas e formas de emprego observadas através do infográfico, apresenta-se como uma boa ferramenta para modificar de diferentes maneiras a engessada estrutura padrão de ensino, uma vez que utiliza essa linguagem já conhecida pelos discentes, como aponta Alves (2015).

E, revendo os conceitos de ensino e aprendizagem, compreendemos que o ensino atual está se adaptando à Era Digital, mas que no entanto, maior será esse sucesso se os docentes souberem atuar como orientadores aos alunos, guiando-os através de uma aprendizagem baseada em dinâmicas como as descritas e organizadas por Fuchs (2014), para conquistar e engajar os discentes ao conhecimento.

Por fim, a relevância deste trabalho também se faz presente no fato de que a gamificação voltada ao ensino é um tema de estudo diretamente relacionado à expansão das novas tecnologias na educação e que a partir da

Carlos H. da C. Barreto; Daniela V. Mundstock; Marcelo S. Massário; Taís Steffenello Ghisleni

inserção das tecnologias digitais na sala de aula não é mais possível ignorar esses recursos no ambiente acadêmico. Esses conceitos são importantes para o futuro da educação, que provavelmente terá cada vez mais a inserção de atividades interativas e integradas com o contexto vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2a ed. São Paulo: DVS, 2015.

ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. **Revista Observatório**, v. 4, n. 4, 2018. p. 246-283.

BARRETO, C. H. da C.; BECKER, E. L. S.; GHISLENI, T. S. Gamificação: uma prática da educação 3.0. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 4, p. 1 -21, 2019.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

FUCHS, M. et al. **Rethinking gamification. Lüneburg:** Meson Press, 2014. Disponível em <https://meson.press/wp-content/uploads/2015/03/9783957960016-rethinking-gamification.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GHISLENI, T.S. **Portais institucionais na web:** análise de anúncios publicitários no ecossistema midiático. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação) Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

HUBER, V. Explorações mágico-bibliográficas. In: STROUHAL, E; FELDERER, B. (Org.). **Artes Raras.** Nova York: Springer, p. 313-338. 2006.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction:** game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KRAJDEN, M. **O despertar da gamificação corporativa.** Curitiba: InterSaber, 2017.

LENGEL, J. G. A evolução da educação: 1-2-3. In: Carvalho, M. T. (Org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2017.

MCCARTHY, C. **No country for old men.** New York: Alfred A. Knopf, 2005.

MCGONIAL, J. Gaming can make a better world. **TED.** 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world. Acesso em 21 ago. 2018.

FILIZOLA, Paula. **Gamificação leva aprendizado nas escolas a novo patamar.** 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/gamificacao-leva-aprendizado-nas-escolas-a-novo-patamar>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: 2007. Papirus Educação.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

ONIRIA. Gamificação: utilizada por 40% das empresas da fortune 1000 para atingir melhores resultados. 2015. Disponível em: <https://oniria.com.br/gamificacao-utilizada-por-40-porcento-das-empresas-da-fortune-1000-para-atingir-melhores-resultados/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. **Gamificação em debate.** São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, A.; LIBANEO, J. C. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Átomo & Alínea, 2005. v. 1. 239 p.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a Modernidade:** uma nova teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **ReCeT – Revista de Computação e Tecnologia da PUC – SP.** Ano II, n. 1. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3850/2514> Acesso

Carlos H. da C. Barreto; Daniela V. Mundstock; Marcelo S. Massário; Taís Steffenello Ghisleni

em 22 abr. 2019.

VIEIRA, F. L. et al. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. **Revista Universidade HUM.** v. 7, n. 1/2, jan./dez., 2010. p. 95-109.

WITZMANN, Reingard. Cônjuges, Amigos, Danças, Jogos: Sobre a sociologia da dança de salão no palco e no salão de baile. In: LACHMAYER, Herbert (Org.). **Experimento de Iluminação.** Ostfildern: Hatje Cantz, p. 403-41., 2006.

| 39 |

Núcleo de acessibilidade e inclusão de uma universidade do Rio Grande do Sul

Camila Kuhn Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ

Carine Nascimento da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ

Marcia Cristina Gomes Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ

Vaneza Cauduro Peranzoni

Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento social, UNICRUZ

As Universidades comunitárias são instituição de Ensino Superior (IES) que visam contribuir na assistência educacional do acadêmico e no desenvolvimento regional da comunidade em que está inserida. Para isso, é essencial que as IES se atentam em um compromisso social respeitando às diversidades socioculturais.

É nesse contexto, que destacamos uma IES de âmbito comunitário situado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, teve como premissa melhor atender as diversidades e complexidades da comunidade acadêmica no aspecto ensino-pedagógico, criou em 2017 um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Este núcleo é um setor de apoio acadêmico destinado às pessoas com deficiência, com propósito de facilitar o acesso ao ensino-aprendizagem, sejam estudantes, tutores, professores ou funcionário. Nessa perspectiva, destaca-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, previsto em lei federal, que determina o direito essencial da pessoa com deficiência no âmbito da inclusão social e cidadania, discorrendo no artigo 27 (Direito à Educação): “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p 01).

Destarte, que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão é um órgão essencial para os discentes, o qual contribui para um ensino de qualidade com métodos de inclusão, baseados nas necessidades do aluno, promovendo assim, a educação inclusiva. Desta forma, o objetivo deste trabalho é contextualizar o Núcleo de acessibilidade e inclusão social, de uma universidade da região noroeste do Rio Grande do Sul.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se em uma análise descritiva com abordagem qualitativa, de um Núcleo de acessibilidade e inclusão de uma IES comunitária. O trabalho buscou divulgar um dos departamentos acadêmicos da instituição, que visa proporcionar acessibilidade e inclusão

social para alunos, funcionários e professores da instituição.

Para isso, foi realizada uma pesquisa nas diretrizes e estudos científicos que regem este núcleo para divulgar e conhecer o mesmo. Sendo assim, adotou-se a técnica de revisão de literatura. Para tal, foram realizadas buscas nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e Políticas de Acessibilidade e Inclusão entre os meses de março e abril de 2019. Os critérios de inclusão foram artigos com a temática de inclusão social, acessibilidade, educação inclusiva e ensino-aprendizagem publicados no período de 2012 a 2019.

Totalizando 27 artigos selecionados com a temática, porém somente 3 foram incluídos nos resultados desse estudo. O descarte de publicações ocorreu a partir da efetiva análise, pois não coincidiu com o objetivo da presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino, traz uma preocupação no enfoque pedagógico, pois requer uma mudança no modelo educacional, propondo adaptações na sistemática de aprendizagem/educação, visando a inclusão dos alunos com metodologias facilitadoras, com base nas suas necessidades acadêmicas.

Moreira (2012, p. 101) corrobora sobre os princípios da educação inclusiva, em que deve se investir em “materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”. Destacando ainda, as políticas educacionais que “explicitem em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equiparar adequadamente as necessidades dessa demanda” (MOREIRA, 2012, p. 101).

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da IES pesquisada, tem como propósito prestar esclarecimento sobre as deficiências no cenário estudantil, meio de projetos, diálogos com professores e alunos, programas e práticas de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica em geral, a fim

de que as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às pessoas com deficiências sejam dissipadas.

O núcleo é composto por um educador especial que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos discentes, considerando suas necessidades específicas; um profissional com capacitação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que exerce a função de interpretar e traduzir para alunos com deficiência auditiva quando se fizer necessário; e, um profissional com capacitação em Braille que realizará atividades pertinentes a sua função quando o discente com perda de visão assim necessitar (POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO, 2017).

Assim, as atribuições do Núcleo da IES acima são: Acompanhamento das ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no que diz respeito ao corpo discente; Promoção do desenvolvimento psicossocial do discente; Acolhimento especial às pessoas (discentes) com deficiência viabilizando sua integração ao meio universitário; Acompanhamento da frequência, do aproveitamento acadêmico e do desempenho das avaliações dos discentes atendidos pelo Núcleo, com vistas a assegurar o sucesso acadêmico destes; Atendimento individual ou em grupo aos discentes, oferecendo um espaço de suporte visando sucesso à vida acadêmica; Construção de uma nova relação entre discentes, coordenação, docentes e colaboradores de maneira geral; Inclusão dos discentes com necessidades especiais através de ações; Acesso a computadores, programas especiais adaptados de multimídia; cadeiras, muletas, material em braille, reglete, sorobã, intérprete de libras, professor de braile e apoio pedagógico; Transcrição do material escrito (livro, artigos) para áudio; Transcrição do material escrito para o Braille; Oferta do profissional intérprete em libras para acadêmicos Surdos; Disponibilidade aos professores de alternativas diferenciadas de avaliações às pessoas (discentes) com deficiência.

Logo, a presente IES estabeleceu um Plano de Acessibilidade Institucional, que atua através das demandas necessárias para auxiliar as pessoas com deficiência no âmbito universitário.

Figura 1. Mapas Táteis



Fonte: arquivo pessoal.

Na Imagem acima (Figura 1), destaca-se três figuras de mapas táteis instituídos em uma IES, no qual se situa nas entradas principais do Prédio Central (contendo a secretaria acadêmica, setores administrativos, salas de aula), na biblioteca e nos laboratórios da universidade, no intuito de facilitar a localização de espaços de uma instituição de ensino comunitária.

Figura 2. Piso Tátil



Fonte: arquivo pessoal.

A Figura 2 são imagens de pisos táteis instituídos em uma IES, a primeira e a segunda imagens de pisos tátiles estão localizadas nas entradas principais dos laboratórios, a penúltima dá acesso para uma porta de sala de aula, e a última imagem da saída para uma rampa de acesso, com corrimão.

Figura 3. Espaço Braille



Fonte: arquivo pessoal.

A imagens acima (figura 3) é um espaço braile localizado na biblioteca de uma IES, constituída de 3 imagens, a primeira e a segunda imagens mostra estantes de livros braille, na segunda possui uma mesa no centro para estudos, na terceira imagem encontra-se a porta principal de acesso, com uma placa de “Espaço de aprendizagem em braille”, sendo um método efetivo de mediação da qualidade do ensino superior.

Figura 4. Acessibilidade

Fonte: arquivo pessoal.

Na figura 4, localiza-se dois banheiros adaptados, do prédio central de uma instituição, a primeira imagem tem duas portas com uma barra para abri-las e uma placa de banheiro para pessoas com deficiência, na ausência destas o uso é liberado para o público geral. A segunda imagem apresenta, um vaso centralizado com corrimões de apoio, uma lixeira e um porta papel higiênico, a direita possui um banquinho de ferro com tampo de madeira.

As figuras acimas, evidenciam as adaptações, melhorias no âmbito da acessibilidade e inclusão feitas pela IES, com o auxílio do Núcleo de acessibilidade e inclusão social.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve o intuito de contextualizar o núcleo de acessibilidade e inclusão social de uma IES, com a perspectiva de promover

ações e projetos com o mesmo âmbito. Isso trouxe a possibilidade de conhecer o setor instituído em uma universidade comunitária do estado do Rio Grande do Sul, no qual apoia os direitos das pessoas com deficiências, fazendo assim, a inclusão social dos mesmos.

A partir disto, conclui-se que a Educação inclusiva deve ser estimulado a todas as áreas da Educação, sendo desde a básica até ao ensino superior, trazendo a importância do acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades acadêmicas e incentivando políticas universitárias no cenário de acessibilidade e inclusão. O núcleo de acessibilidade e inclusão social da presente IES é um espaço acessível e de inclusão, acolhendo todos em qualquer momento de suas vidas, seja alunos, professores e trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília- DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso: 16 abr.2019.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização** In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012, p. 97- 108.

Política Institucional de Acessibilidade Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta-RS, 2017.

| 40 |

O ingresso e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior

Cássia Therezinha Freitas Rodrigues

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno,
Universidade Federal de Santa Maria

Tatiane Negrini

Doutora em Educação, Chefe do Núcleo de Acessibilidade/CAED,
Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Vanessa Breitenbach

Doutora em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Acessibilidade/CAED,
Universidade Federal de Santa Maria

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através da aprovação da Resolução nº 11 de 2007, passou a adotar uma política de reserva de vagas/cotas, incluindo as pessoas com “necessidades especiais”, terminologia utilizada na época para nomear os sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial. No mesmo ano foi fundado o Núcleo de Acessibilidade, que busca oferecer condições de acessibilidade e permanência aos estudantes e servidores da UFSM.

Atualmente o Núcleo de Acessibilidade faz parte da Coordenadoria de Ações Educacionais, que, de acordo com a Resolução nº 30/2017, é um órgão responsável pelas ações de inclusão, agente de inovação pedagógica e social nos processos de acesso, permanência e aprendizagem.

Com o ingresso de pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na UFSM acentuou-se a demanda de pensar a aprendizagem e a inclusão, que implica na necessidade de práticas pedagógicas alternativas e acessíveis, adaptadas às necessidades de ensino/aprendizagem. Essas adaptações são previstas em diversas políticas públicas do nosso país, dentre elas o Decreto 3.298/1998, que no artigo 27 indica que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer **adaptações de provas e os apoios necessários**, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Mais recentemente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam **o acesso, a permanência e a participação dos alunos**. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas

de informação, **nos materiais didáticos e pedagógicos**, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17, grifo nosso)

Neste sentido, a Educação Especial (EE), sendo esta uma modalidade de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa todos os níveis e etapas de ensino, também abarca o ensino superior.

Na UFSM os serviços da Educação Especial são organizados e oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, destacando-se o Atendimento Educacional Especializado. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) já vinha sendo previsto como um dos serviços da Educação Especial desde a Constituição Federal de 1988, que no inciso terceiro do artigo 208 previa o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” como um dos deveres do Estado com a educação.

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o atendimento educacional especializado passa a ganhar mais ênfase com o Decreto nº 7.611 de 2011, que apresenta o AEE como o conjunto de serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização.

Com isso, esse atendimento educacional especializado, implementado no ano de 2014 na UFSM, sendo um dos serviços oferecidos no Núcleo de Acessibilidade, é ofertado como apporte à inclusão desses sujeitos, onde cada aluno que recebe esse atendimento, possui um Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado, que conforme as demandas trazidas pelos acadêmicos, são elaborados a partir dos aspectos acadêmicos, sociais e psicológicos do aluno, metas a serem alcançadas, bem como são propostas orientações de adaptações pedagógicas às Coordenações de Curso e aos docentes, encaminhamentos às redes de apoios (dentro ou fora da UFSM), entre outros.

De acordo com os dados do Relatório do Núcleo de Acessibilidade, informados no segundo semestre do ano de 2018, o número de estudantes

ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UFSM é 530, conforme discriminação abaixo:

Tabela 1: Tabela de número de ingressantes matriculados pelo sistema de reserva de vagas na UFSM

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS
2008	9
2009	51
2010	57
2011	45
2012	45
2013	27
2014	27
2015	55
2016	67
2017	91
2018	56
TOTAL	530

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade 2018.

Descrição da tabela: observa-se uma Tabela organizada com duas colunas, uma com o ano e a outra com o número total de matrículas. O ano que inicia a Tabela é o de 2008, indo até 2018. No lado referente ao total de matrículas, a tabela inicia com o número nove, corresponde ao ano de 2008, logo abaixo estão os números, 51, 57, 45, 45, 27, 27, 55 67, 91, 56, ao lado de cada ano correspondente, referente ao número total de matrículas realizadas em cada ano. Na última linha da tabela, apresenta-se o número de 530, sendo o número total de matrículas.

Destes estudantes, 219 encontravam-se em situação “regular”, sendo que em 2018 36 estudantes frequentaram o Atendimento Educacional Especializado, recebendo atendimento semanal.

Diante dos fluxos de acompanhamento relacionados ao ingresso, a aprendizagem e a permanência destes estudantes, uma das ações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade em 2018 foi um projeto de orientação aos coordenadores de cursos que teve como objetivo instruir sobre as atividades que são desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade, esclarecendo os serviços disponibilizados pelo setor, capacitando-os no desenvolvimento e efetivação de ações inclusivas no âmbito acadêmico, para que os coordenadores possam orientar os demais docentes quanto os serviços disponibilizados, proporcionando envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

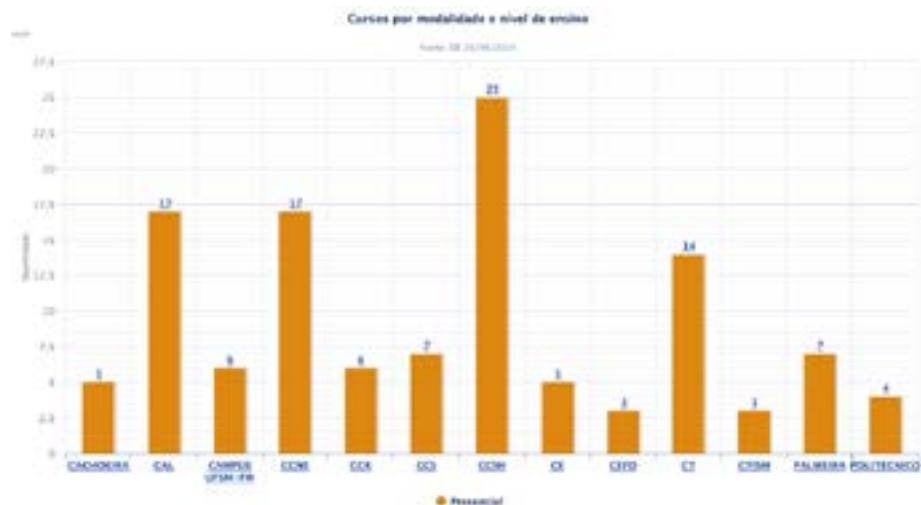
ORIENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE CURSO

A importância da elaboração deste projeto justifica-se pela necessidade de instruir os coordenadores de curso sobre as atividades que são desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade, esclarecer os serviços disponibilizados pelo setor e capacitar os docentes, melhorando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a fim de garantir a permanência destes na UFSM, capacitando-os no desenvolvimento e efetivação de ações inclusivas no âmbito acadêmico.

O público alvo desta primeira edição do projeto, foram os coordenadores de cursos de graduação presencial do Campus sede, localizado na cidade de Santa Maria - RS, totalizando o número de 101 coordenadores, com o intuito de instruí-los em relação aos trâmites e as atividades que o Núcleo de Acessibilidade desenvolve, após o ingresso dos estudantes.

Para a realização das reuniões com os coordenadores de curso, foi realizado o levantamento do número de coordenadores por centro de ensino, conforme a tabela abaixo, disponibilizada na página da UFSM:

Tabela 2: Cursos por modalidade e nível de ensino



Fonte: DERCA/PROGRAD, PRPGP e Colégios de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Descrição: observa-se na coluna vertical a quantidade de coordenadores, iniciando na parte inferior com o número zero, e finalizando na parte superior o número 30, na vertical apresenta-se 13 colunas, representam cada centro, cada um contendo o número de seus cursos presenciais.

Para melhor organização dos encontros, os grupos foram divididos em três turnos, sendo realizados um na parte da manhã e dois no turno da tarde, cada grupo com a capacidade de receber aproximadamente 50 coordenadores. Após a organização dos grupos, o Núcleo de Acessibilidade entrou em contato com os coordenadores, através de e-mail enviados às coordenações, para convidá-los a participarem das reuniões.

Os encontros com os coordenadores de curso da UFSM, abordou a referida temática: **“Orientações aos Coordenadores de Curso da UFSM: ingresso e permanência dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação da UFSM”** e foi realizado no dia 28 de novembro de 2018, no Audimax – CE/UFSM, promovida pelo Núcleo de Acessibilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais.

Com o tempo de duração de três horas cada, os grupos foram divididos da seguinte forma: o primeiro grupo: CAL, CE, CEF, CCSH,

E CCS realizado às 9 horas, em que estava presente os coordenadores dos cursos de Artes Cênicas, Arquivologia, Desenho Industrial, Educação Especial – Noturno, Educação Física, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional, o encontro do segundo grupo: CCNE, CCR E CT, que fizeram-se presentes os coordenadores dos cursos de Estatística, Engenharia Mecânica e Zootecnia realizado às 14 horas. No caso do terceiro grupo: CT, CTISM E Colégio Politécnico, o encontro foi cancelamento por não comparecimento do público destinado, totalizando o número total de 13 coordenadores de cursos durante os dois encontros.

Os três *campi* localizados em outros municípios, ficou organizado em receber adequações nos encontros a serem realizados durante o ano de 2019, podendo ser por meio de vídeo chamada ou do deslocamento do(s) ministrante(s) da capacitação. Do mesmo modo, as adequações poderão ser feitas para os cursos na modalidade em Educação a Distância (EAD).

CONCLUSÃO

A proposta inicial do presente estudo, teve por objetivo divulgar as ações do Núcleo de Acessibilidade, sendo uma delas a efetivação do projeto desenvolvido no ano de 2018, sendo um trabalho realizado com os coordenadores de curso, em que foi abordado a referida temática: **“Orientações aos Coordenadores de Curso da UFSM: ingresso e permanência dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação da UFSM”**.

O desenvolvimento do referido projeto proporcionou a promoção da divulgação dos processos inclusivos no âmbito acadêmico, com o propósito de facilitar os encaminhamentos das demandas de acessibilidade e de manter a proximidade com as coordenações dos cursos de graduação presencial, sabendo-se das demandas trazidos pelos mesmos durante os encontros.

Diante da exposição dos dados, quanto ao número de coordenadores que participaram dos encontros, sendo destes aproximadamente 13%, destacou-se a necessidade de elaboração de novas propostas, voltadas para uma melhor efetivação deste serviço, atingindo um maior número

de participante, coordenadores de curso, consequentemente dando continuidade nas ações realizadas do referido projeto, assim, sendo realizada a cada início de semestre.

A fim de proporcionar no ambiente acadêmico espaços que permitam essas ações, quanto ao desenvolvimento no ensino-aprendizagem dos acadêmicos da UFSM, permitindo e garantindo o acesso pleno desses sujeitos, capacitando-os nesse trabalho inicial com os coordenadores, a fim desenvolver essas ações inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de out.1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> . Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC/SECAD, 2011. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso: 18 dez. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2007. Disponível em: http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n.º 011/07 UFSM.** Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/downloads/reso11_2007.pdf> Acesso em: 1 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 030/2017.** Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/a5461cd9-8457-4599-bo29-db69e4ba45c4.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria,** Relatório Núcleo de Acessibilidade 2018. UFSM, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. DERCA/PROGRAD, PRPGP e Colégios de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. **Gráficos com informação de cursos por modalidade e nível de ensino, Graduação, Campus Camobi - UFSM,** considerando os dados referentes ao período 1. Semestre / 2019. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/painel.html;jsessionid=529fa6c536bc11e0036571773fab?categoria=102>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

41

Narrativas dos alunos surdos da escola especial Helen Keller sobre o documentário “Inclusão, educação ideal?”

Carilissa Dall'Alba

Docente de Libras do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Helenne Sanderson

Mestranda em Educação pelo PPGE/UFSM

O presente artigo é baseado em uma pesquisa que foi realizada na Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller, localizada em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. A Escola é bilíngue para alunos surdos que estudam a Libras – Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A Escola Helen Keller oferece um ambiente linguístico confortável aos surdos, os professores ouvintes utilizam a língua de sinais nas aulas. A pesquisa articula atividades desenvolvidas na escola em parceria com o projeto Círculo de Cultura Surda, desenvolvido na Universidade de Brasília – UnB, que tem como objetivo desenvolver iniciativas culturais que visam a inclusão social, desenvolvimento sustentável de grupos de surdos e uma valorização à Língua de Sinais dos alunos surdos. A pesquisa foi realizada a partir de narrativas coletadas durante a produção do documentário “Inclusão, Educação Ideal?”. Os narradores são todos alunos surdos que estudaram em escolas inclusivas e hoje desenvolvem seus estudos em escolas específicas para estudantes surdos. O documentário foi lançado em 2014 e hoje é utilizado por pesquisadores da área da educação de surdos e auxiliam na ampliação da compreensão do tipo de educação que os surdos querem. As narrativas são feitas em Libras, a língua natural dos alunos surdos e o documentário está disponível ao público no Youtube, com trinta e três minutos de duração.

No início do ano de 2014 a Escola Helen Keller recebeu dez alunos para o Ensino Médio, que anteriormente estudavam na escola inclusiva e ficaram encantados com a escola de surdos, relatando a identificação ocorrida com aquele espaço. Encontraram um conforto linguístico nesta escola, sentiram seguros e confiantes com seus pares surdos no ambiente linguístico da escola. Eles manifestaram que se entenderam surdos e pertencentes à comunidade, sentindo-se iguais aos demais naquele ambiente, muito diferente do que ocorria no espaço da escola inclusiva.

A Escola Helen Keller é referência nacional por introduzir o método bilíngue para surdos na década de 1990, muito antes dos movimentos surdos lutarem pela educação bilíngue. O projeto Círculo de Cultura Surda é de Brasília e surgiu em função de participantes que são os alunos surdos que nunca tiveram a oportunidade de estudar nas escolas bilíngues, ou seja,

escolas só para surdos. O projeto conheceu a escola Helen Keller e ali começou a ideia de produzir o documentário com narrativas reais dos alunos surdos que tiveram as experiências anteriores em escolas inclusivas.

O presente trabalho tem o intuito de expor os depoimentos dos alunos surdos que estudaram nas escolas inclusivas e comparar com a atual metodologia que eles estão tendo na escola de surdos, com o objetivo de mostrar os contrastes entre ela e a educação inclusiva. Atualmente a educação de surdos vive e revive momentos de lutas pela manutenção e implementação de escolas bilíngues para surdos em todo território brasileiro. O movimento a favor das escolas bilíngues para surdos iniciou com grande força nos anos de 2011 e 2012. O método de educação bilíngue para surdos é organizado a partir da Libras, que é a língua de instrução e primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa, que é ensinada como segunda língua na modalidade escrita.

METODOLOGIA: NARRATIVAS SURDAS

As metodologias deste trabalho são as entrevistas documentais, pesquisa de campo e fundamentação bibliográfica, além da observação participativa. As narrativas com relatos reais dos alunos surdos que estudaram nas escolas inclusivas antes de entrar na escola bilíngue para surdos. A coleta de dados foi baseada em vídeos gravados, análise dos vídeos traduzidos para Língua de Portuguesa e inseridos em uma tabela apresentada a seguir. Os depoimentos foram sobre as vivências reais dos alunos em escolas totalmente diferentes: escola inclusiva e escola bilíngue para surdos. Os depoimentos podem proporcionar pesquisas futuras nas perspectivas da educação bilíngue para surdos. Os alunos surdos narraram que só agora eles estão compreendendo o mundo de surdos, pois a maioria deles não havia estudado em escolas de surdos, desconhecendo a Libras e os conceitos da área de surdez. A escola de surdos, além do ensino forma, tem papéis muito importantes: ensinar Libras e ajudá-los a assumir a identidade como surdos ao inseri-los na Cultura Surda. Segundo a autora e primeira doutora do Brasil, Gládis Perlin (1998), a identidade surda é uma luta instável

e nunca será fixa. E complementamos com uma citação de outra autora surda:

Podemos definir identidade, mas não podemos expô-lo como caso entendido e encerrado. A identidade surda pode ser definida como um conjunto de características da comunidade surda. Um conjunto de tradições, costumes, interesses, cultura e língua desenvolvido e vivido pelo povo surdo (...) (ROSA, 2012, p. 22).

Nos momentos atuais estão acontecendo muitos movimentos surdos que lutam pelas melhorias na Educação de Surdos, ou seja, pela educação bilíngue para surdos. A educação bilíngue e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares são temas discutidos de forma intensa na política de educação. É fundamental divulgar os relatos do que os alunos vivenciam nas escolas inclusivas, pois não é segredo que elas estão despreparadas para trabalhar com surdos, que acabam sendo excluídos. Vale reforçar que não é uma generalização, mas existe um número grande de alunos surdos excluídos nas escolas regulares que se dizem ser “inclusivas”.

O documentário faz parte da cultura visual dos surdos. Segundo a autora surda, Karin Strobel (p. 39, 2008): “Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele (...).” E complementam autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

O documentário, então, faz parte da cultura visual dos surdos e foi lançado em agosto de 2014 no Festival de Cinema de Gramado em parceria com a campanha *“Legenda para quem não ouve, mas se emociona!”*. O documentário recebeu muitos apoios nas gravações, que foram realizadas de

março a agosto de 2014 na escola Helen Keller, com participação da direção, dos professores, dos alunos e também das famílias. Foram depoimentos repletos de emoção e nostalgia que atribuem um olhar de lutas surdas que conseguem obter efeitos positivos e demonstram que são necessárias e que devem continuar. A seguir é apresentada a tabela 1 de narrativas dos alunos surdos que foram entrevistados no documentário “Inclusão, Educação Ideal?”.

Tabela 1: Narrativas dos Alunos Surdos

Surd@ A	Cresci na APAE, eu não gostava de lá e ficava muito em casa. Aos 24 anos resolvi voltar pra escola inclusiva e não conseguia acompanhar a professora, que não sabia Libras. Os meus pais me levaram para Caxias do Sul e estou estudando na escola Helen Keller. Estou muito feliz e amadureci bastante lá.
Surd@ B	Conheci novos amigos surdos sinalizando a Libras e aprendi com eles, entendia melhor com a língua de sinais e me chamaram para conhecer a HK. Gostei muito e cresci muito na escola Helen Keller.
Surd@ C	Quando era pequena tinha uns colegas surdas numa escola inclusiva, depois eles se mudaram e fiquei sozinha. Ninguém ouvinte queria jogar comigo. Depois conheci a escola HK e gostei muito, até conquistei muitos amigos surdos.
Surd@ D	Eu estava na APAE que tinha a Libras que a professora surda me ensinou. Depois do Ensino Fundamental eu fui estudar o Ensino Médio na escola Helen Keller e lá eu me constitui na identidade surda.
Surd@ E	Tinha uma pequena turma de surdos na escola que estudava. Tinha uma professora péssima de Libras, não conseguia dar atenção e me deixava fazer bagunça na sala de aula. Sempre ficava de castigo. Um dia os meus colegas surdos arrumaram uma van para conhecer a escola Helen Keller, em Caxias do Sul. Fui conhecer e gostei muito. Então pedi para a mãe deixar eu estudar na escola Helen Keller com a qual eu fiquei totalmente encantado. Conseguir entender tudo nas disciplinas ministradas na escola Helen Keller.
Surd@ F	Já estudei nas escolas inclusivas que tinham intérpretes de Libras com muita falhas de comunicação. Depois conheci a escola Helen Keller e quis estudar lá. Nós, colegas surdos, conseguimos uma van pela prefeitura e estamos estudando na escola Helen Keller.

Surd@ G	Nós três estudamos na escola Helen Keller e participamos um curso no Senac que não é uma inclusão verdadeira porque os colegas ouvintes não nos aproximam.
Surd@ I	Estudava na escola inclusiva e eu não conseguia entender a professora. Conversei com mãe para procurar outra escola. Conseguimos encontrar a escola Helen Keller e nos mudamos para Caxias. Gosto muito de Libras e consigo entender os vocabulários.
Surd@ J	Um dia eu estava na escola inclusiva e professora dizia “bola” e não sabia o que significava. Depois de mudar para a escola Helen Keller eu entendi que era a palavra bola.
Surd@ K	Já estudei em várias escolas inclusivas e nunca me dava bem. Não queria mais mudar de escola. A minha mãe encontrou a escola Helen Keller e me levou para conhecer e gostei muito. Tenho muitos amigos surdos.

Fonte: Autoras

As narrativas dos alunos surdos que estão estudando na escola Helen Keller no Ensino Médio foram importantes para as produções do documentário, porém, mais especificamente para a área de Educação de Surdos, que luta pela qualidade na educação e há anos tenta mostrar que o caminho mais adequado para alunos surdos é a escola bilíngue. Durante as narrativas os alunos tiveram uma oportunidade de desabafar e contar o quanto estão felizes na escola que estão estudando.

Narrar é como reviver os momentos difíceis que tinham nas escolas inclusivas e os momentos que estão vivendo na atual escola, uma experiência muito rica. Lucyenne Vieira-Machado (2008, p. 217) afirma que “narrar, contar, viver, experienciar, todos esses verbos estão ligados, unidos [...]. As entrevistas envolveram uma nostalgia nos alunos e gerou emoções. O lançamento do documentário no Festival de Cinema de Gramado comoveu muitas pessoas que participaram e muitas famílias agradeceram pela oportunidade de ver os filhos surdos realizados nas escolas de surdos. A identidade surda foi o tema que foi mais falado no documentário e reforça a importância da identidade. Segundo Garcia (2011)

Eles têm direito de usar a Língua de Sinais, sua língua nativa ou natural. As crianças e os adolescentes surdos precisam

da oportunidade de formar sua identidade por meio de participação em sua comunidade e pela expressão de sua língua natural (GARCIA, 2011, p. 28).

Os alunos surdos têm direito de ter acesso à primeira língua de forma tranquila e sem conflitos, como os alunos ouvintes têm nas escolas. É fundamental que os alunos surdos tenham a estimulação precoce que colabora para a aquisição da linguagem enriquecida em Libras, e que estejam rodeados de profissionais qualificados. Conforme os depoimentos/narrativas dos alunos surdos, a Libras é a língua deles e a identidade surda tem a sua importância nos processos educacionais e sociais.

Portanto, é importante pensar e repensar que os alunos surdos devem ter a oportunidade de conhecer a Libras o quanto antes e sem sofrimento, pois, como mencionado em um dos depoimentos, estudar nas escolas inclusivas só gera estresse nos alunos, nos profissionais e na família.

O Rio Grande do Sul tem quatorze escolas especiais para surdos, algumas são muito importantes e servem como referência para todo o Brasil, entre elas: Escola Especial Municipal Helen Heller, de Caxias do Sul; Escola Especial Professor Alfredo Dub, de Pelotas e o Colégio ULBRA Especial Concórdia, de Porto Alegre. Recentemente foi inaugurada a Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino, em Rio Grande. O Rio Grande do Sul é reconhecido pelo Brasil pelas grandes referências das escolas para surdos de qualidade e foi pioneiro de pesquisas da área de Educação de Surdos. Na história de pesquisas acadêmicas brasileiras na área de Educação de Surdos e Linguística da Libras, o Rio Grande do Sul tornou-se referência nacional e até mesmo internacional, como destaca a pesquisadora e professora de Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Maura Corcini Lopes:

Quero tão somente dar destaque a um grupo de pessoas que se reuniram sob o abrigo institucional da Universidade Federal de Rio Grande do Sul e de cujos esforços resultou uma considerável produção acadêmica e uma intensa militância, no campo de Estudos Surdos. Trata- se do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), dentro do qual

foram realizados vários projetos de pesquisa e de onde saíram muitas publicações – na forma de dissertações, teses, livros e artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros – que hoje circulam amplamente (p. 31, 2007).

A Escola Especial Municipal Helen Keller foi fundada em 1960 com apenas sete alunos surdos e hoje possui noventa e oito alunos no Ensino Fundamental e trinta e cinco no Ensino Médio, que funciona na mesma escola desde do ano de 2002. A escola é referência por ser pioneira em trabalhar no método bilíngue com alunos surdos, apesar de ter passado pelas fases de oralização e comunicação total. Hoje, enfim, trabalha com a perspectiva da educação bilíngue

Na contemporaneidade existem várias referências teóricas na área da surdez. Temos uma lista de pesquisadores surdos e ouvintes que fizeram suas pesquisas de mestrado e doutorado, com livros publicados, e continuam produzindo artigos sobre a Educação de Surdos. Os trabalhos publicados pelos autores Dall’Alba, Garcia, Laborit, Perlin, Rosa, Sanchéz, Strobel, Thoma, Vieira-Machado e demais documentos legais contribuíram no presente artigo. O presente projeto se articula muito com a Cultura Surda, que está muito presente na Educação de Surdos, pois a própria cultura entende os sujeitos surdos, como afirma a autora surda Strobel:

A Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição identidades Surdas e das “almas” das Comunidades Surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Vale ressaltar que a cultura surda tem um papel muito importante na vida educacional dos alunos surdos, por isso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para trabalhar com os surdos. A Educação de Surdos passou por algumas fases de metodologias diferentes, primeiro a oralização, que proibia os surdos de sinalizar a língua de sinais, depois surgiu o método comunicação total em meados de 1970, que é uma mistura de fala com sinais,

mas se privilegiava das falas e dos aparelhos auditivos. Nos anos 1990, os surdos e ouvintes simpatizantes do movimento surdo do Rio Grande do Sul reivindicavam em várias mobilizações a oficialização da língua de sinais. As lutas aconteciam em todo Brasil, mas o movimento era mais forte no Rio Grande do Sul, onde começaram as pesquisas científicas sobre a língua de sinais.

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceira com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram- se e engajaram-se nas lutas que, naquele movimento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégica para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional (THOMA e KLEIN, 2010, p. 110).

Em 2002 foi reconhecida e oficializada a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como língua da comunidade surda, na lei 10.436, que foi regulamentada pelo decreto n 5.626, que obriga que haja a disciplina de Libras nas disciplinas dos cursos de graduações como Pedagogia, cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. Em 2011 houve o maior movimento da história de Educação de Surdos com quatro mil manifestantes, acontecido em Brasília, para cobrar as melhorias na Educação de Surdos e implementar a educação bilíngue no Plano Nacional de Educação (PNE). Os motivos dessa luta foram as declarações da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, como afirma a autora surda, Dall’Alba (2013, p. 34) “Um dos pontos mais nevrálgicos do movimento foram as declarações da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret acerca da Cultura Surda.” Houve grande resistência neste movimento, que foi a maior manifestação da história de Educação de Surdos do Brasil. Seguem as palavras da diretora

Martinha Claret:

O ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas que estão na comunidade, na sociedade compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe a Cultura Surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdos. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (MARTINHA CLARET, Revista da Feneis nº40, p. 23, 2011).

Depois de muita luta, finalmente, em 26 de junho de 2014, foi incluída a educação bilíngue para surdos no PNE. A proposta da educação bilíngue é oferecer nas escolas que tiver alunos surdos, por exemplo, Libras como primeira língua e Português como segunda língua, na modalidade escrita. Além disso, os profissionais devem estar preparados para trabalhar com alunos surdos. Segue a meta do Plano Nacional de Educação, PNE, aprovado em 2014.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (Lei nº 13.005).

As escolas bilíngues fazem diferença para os alunos surdos, o que se pode observar, por exemplo, nos alunos que estudam na escola Helen Keller que foram entrevistados. Eles ficaram maravilhados quando foram conhecer a escola Helen Keller para estudar no Ensino Médio e surpresos ao encontrar professores surdos ministrando as aulas, não só na disciplina Libras. Como visto nas narrativas, a vida desses alunos mudou muito depois de encontrar a escola Helen Keller, pois na comunidade surda os alunos surdos se encontram o seu ser e começam a entender quem é o sujeito surdo. O sujeito surdo é cultural e possui a experiência visual. Os surdos são sujeitos

de uma cultura que foca a visualidade. Por isso as escolas de surdos têm o preparo para atender os alunos surdos, tais como material visual e Libras como primeira língua.

CONCLUSÃO

As narrativas dos alunos surdos foram o suporte e o motivador desse trabalho, tornando-se fundamento para tentar mudar a realidade da Educação de Surdos. O movimento surdo de hoje luta pela qualidade da educação destinada a eles, ao implementar a educação bilíngue em todo território brasileiro. As narrativas mostram que a educação inclusiva não está preparada para trabalhar com os alunos surdos por falta de conhecimento dos conceitos básicos da Educação de Surdos, tais como Cultura Surda, Libras e aquisição de linguagem. Com essas narrativas, abre-se uma possibilidade para as instituições educacionais compreenderem que a educação ideal para os alunos surdos é aquela que entende o ser surdo e tem sua língua e cultura permeando todos os espaços, que é a escola bilíngue. Agradecimentos, em especial para Diretora do Ensino Médio da Escola Helen Keller, Professora Silvana Regina Vencato que abraçou o projeto com confiança para que o documentário pudesse ser concretizado. E aos alunos pelas narrativas enriquecedoras que possibilitam abrir uma visão mais realista sobre a Educação de Surdos do Brasil. Um grande obrigado às profissionais competentes da área de Libras; Grasiele Pavan, Janete Ziani e Priscila Paris pelas traduções e legendagem do documentário que não tem dublagem, só possui legendas e Língua de Sinais. Por fim agradecimentos a todos envolvidos do documentário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. **13.005**.Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
Acesso em 10/05/2015.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação: Negociação da Cultura**

Surda. Dissertação de Mestrado realizado na Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

FENEIS, **Revista da FENEIS: Declarações da Martinha Claret.** N. 40. Rio de Janeiro, 2013.

GARCIA, Barbara Gerber de. **Defesa da língua de sinais e do direito à educação bilíngue.** IN: KARNOPP, Lodenir Becker, KLEIN, Madalena, LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs). Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 223 – 231.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota.** Lisboa, Portugal: Ed. Caminho AS, 2000.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o Narrar e a Política.** IEstudos Surdos – Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos** n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

ROSA, Emiliana Faria. Identidades Surdas: O identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, Gládis. STUMPF, Marianne (Orgs.). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. Ed. CRV, 2012. p. 21 – 28.

SANCHÉZ, Carlos. **La educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe.** Mérida, Venezuela, 1991.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma Educação de Surdos no Brasil. **Cadernos de Educação/faculdade de Educação,** UFPel, ano 19, n. 36 (mai-ago. 2010). Editora UFPel, Pelotas. P. 107-131.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da C. Traduções e Marcas Culturais dos Surdos Capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, 201 – 259.

Percursos formativos de acadêmicos cotistas com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria

Manoela da Fonseca

Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria

Franciele R. Konig

Especialista em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria

Maiandra Pavanello da Rosa

Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi

Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria

A educação pública de qualidade constitui um direito universal, previsto na Constituição Federal de 1988, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Constituição prevê a garantia do direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, mediante equidade de acesso e permanência, como forma de minimizar as desigualdades oriundas do contexto histórico cultural.

Nesta perspectiva, um desafio das últimas décadas consiste na necessidade de diminuição das barreiras de acesso às instituições de ensino em nível superior, por meio de estratégias capazes de minimizar as desigualdades socioeconômicas e culturais nos processos de ingresso ao ensino superior. Em nível Internacional, a Declaração da Salamanca, aprovada em 1994 (BRASIL, 1994), é compreendida como um dos documentos mais importantes no âmbito da educação inclusiva.

A acessibilidade das pessoas com deficiência no meio educacional passou a ser tema de discussão e no ano de 1999, se instituiu a Portaria nº 1.679 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. No ano de 2002 foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, a partir do Decreto Nº 4.228, contemplando um conjunto de medidas políticas que visam minimizar as desigualdades e promover a erradicação da exclusão social, cultural e econômica dos grupos considerados minoritários.

O “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, criado no ano de 2007, surge como uma tentativa de garantia de ações voltadas para a aprendizagem e o acesso ao ensino superior. Instituído a partir da Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007, o programa visa suprir a “necessidade de promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação [...]” (BRASIL, 2007, p. 1.). Para isso, considera a “implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007, p.1) como um caminho para a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008) é publicada com o objetivo de assegurar o direito de acesso ao ensino regular dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. Ainda nesta Política é reiterada a condição de educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.

Neste mesmo viés, em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. O documento regulamenta a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham frequentado de forma integral o ensino médio em escolas públicas, sendo que deste percentual de vagas, 50% deverão ser destinados a estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com até 1,5 salários mínimos per capita. Ainda, em seu artigo 3º, institui:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

A política de cotas - reserva de vagas em universidades - se constitui como uma ação afirmativa que possibilita o acesso ao ensino superior para pessoas que se encontram, de alguma forma, em grupos que sofrem exclusão tanto social, quanto econômica ou cultural. Ao afirmar que entre este público estão “pessoas com deficiência, nos termos da legislação” entende-se que se segue uma legislação vigente, com definição de quem é este público.

Desta forma, este artigo objetiva analisar os percursos formativos

de estudantes com deficiência, que ingressaram na Universidade Federal de Santa Maria pelo sistema de cotas, entre os anos de 2008 a 2018, nos cursos de nível médio, de nível médio integrado ao ensino técnico, de ensino técnico e ensino superior. Para realização deste trabalho, utilizou-se a perspectiva qualitativa, tendo como método a análise documental. Analisou-se documentos norteadores de uma prática inclusiva à nível federal e local (UFSM), além dos dados de acesso público disponibilizados nos Relatórios da Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED da UFSM.

UFSM – CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS COTISTAS COM DEFICIÊNCIA

Com o objetivo de discutir os percursos acadêmicos dos alunos cotistas com deficiência, voltamos nosso olhar para a Universidade Federal de Santa Maria, a fim de identificar o ano de ingresso e de conclusão do curso dos alunos de ensino médio, ensino médio integrado ao ensino técnico, ensino técnico e ensino superior. O período escolhido foi entre os anos de 2008 a 2018. Justifica-se a data inicial considerando a publicação de uma política específica da UFSM, ou seja, da Resolução nº 011/2007 (UFSM).

Utilizaremos os dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, referentes ao ano de 2018, instituído na UFSM a partir da Resolução nº 011/2007, a fim de compor o conjunto de programas e ações para garantir as condições de acesso e permanência dos estudantes cotistas na instituição.

A Universidade Federal de Santa Maria implementou o sistema de cotas a partir da publicação da Resolução Nº 011 de 2007, a qual institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Com este documento fica instituído, pelo período de dez anos, a reserva de vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões para candidatos afro-brasileiros, indígenas, oriundos de escolas públicas, bem como com necessidades especiais.

Assim, a partir de 2008 fica instituída a reserva de dez até quinze por cento das vagas para estudantes afro-brasileiros, vinte por cento das

vagas para estudantes oriundos das escolas públicas e cinco por cento das vagas para estudantes com necessidades especiais, em cada um dos cursos de graduação. Além disso, é prevista a disponibilização anual de vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, a fim de atender as demandas de capacitação de suas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (UFSM, 2007).

Com a publicação da referida Resolução e a organização dos processos seletivos subsequentes a ela na perspectiva das ações afirmativas fica garantido, no âmbito da UFSM, o direito ao acesso ao ensino em nível superior por meio da minimização das barreiras de ingresso à universidade pelos grupos considerados minoritários.

Atualmente, através da adesão do Sistema SISU (Sistema de Seleção unificada), as cotas para alunos com deficiência (L9, L10, L13 e L14) são garantidas desde que o estudante se enquadre no Decreto Federal 3.298, de 20/12/1999 e na recomendação n.º 03 de 01/12/2012. O Decreto Federal 3.298/1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999). Este documento define as deficiências por categoria e aponta como um dos objetivos o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nos serviços oferecidos à comunidade (BRASIL, 1999).

Tais documentos não fazem referência ao Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, que por Lei (PNEEPEI, 2008) se enquadra no público-alvo da educação especial, possuindo a garantia dos mesmos direitos que os demais.

Para além do acesso ao ensino superior, faz-se necessário pensar nas condições de permanência e aprendizagem desses estudantes nas Universidades. Na UFSM, dentre as estratégias de apoio à permanência dos acadêmicos que ingressam pelo sistema de cotas, ficou instituído na Resolução 011/2007:

Art. 10. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º, e 4º, desta resolução, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim.

Art. 11. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificadamente para esse fim (UFSM, 2007).

Fica instituída a implementação de programas de acompanhamento e de apoio sócio pedagógico aos estudantes ingressantes por meio do sistema de cotas. Desta forma, são previstas ações que visam minimizar as barreiras no âmbito do ingresso e permanência aos cursos de nível médio, técnico e superior da UFSM. Desde então, o acompanhamento ofertado aos alunos cotistas com deficiência acontece através das ações da Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED, por meio do atendimento especializado ofertado pelo Núcleo de Acessibilidade.

Em um período de dez anos, quinhentos e trinta alunos ingressaram na UFSM pela política de cotas, na categoria “necessidades especiais”. A tabela 1 apresenta o ano de ingresso dos alunos de acordo com a deficiência.

Tabela 1. Ano de ingresso de alunos cotistas com deficiência na UFSM x Deficiência - acesso

Deficiência	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Visual	0	10	8	7	11	6	6	10	21	33	15	127
Auditiva	1	14	11	12	9	6	6	8	12	13	8	100
Surdez	0	0	5	3	8	2	8	6	5	2	4	43
Física	7	25	30	19	15	10	7	29	28	33	21	224
Intelectual	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	5	8
Doença Mental	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	5
Transtorno de Aprendizagem	0	1	0	1	0	0	0	1	1	5	1	10
Não especificado	1	0	1	0	2	3	0	0	0	0	0	7

Transtorno do Espectro Autista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	6
TOTAL	9	51	57	45	45	27	27	55	66	91	56	530

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade 2018.

Com base nos dados é possível constatar que os alunos com deficiência física representam o maior número de matrículas, seguido dos estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva e surdez, respectivamente. O quantitativo de matrículas apresenta significativa redução no que diz respeito ao alunado com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Para fins de análise, neste momento, desconsideramos alunos com doença mental e Transtorno de Aprendizagem pois, entende-se que estes não são público-alvo da educação especial, em consonância com a PNEEPEI (BRASIL, 2008). No entanto, considera-se o fato de que os alunos ingressam na Universidade pela política de cotas para pessoas com deficiência, e por vezes não atendem aos critérios da própria política, seja pela Resolução nº 011/2007 (UFSM), seja pela adesão ao SISU e da Lei nº 7.853 que define as deficiências por categorias, necessitando de uma análise mais criteriosa no processo de seleção dos acadêmicos cotistas pela comissão responsável através da análise de documentos e a entrevista.

No que se refere ao alunado considerado neste estudo, compreendemos que a preponderância de matrículas nas categorias da deficiência física, deficiência visual e surdez possa estar relacionada ao fato dessas limitações, em sua maioria, não comprometerem a integridade cognitiva, sendo necessárias estratégias de acessibilidade na comunicação, metodológicas e de infraestrutura. Assim, pode-se inferir que este público apresente maiores índices de conclusão do ensino básico, o que reverbera em um maior acesso ao ensino superior.

Por outro lado, o ingresso em expressivo menor número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e com Deficiência intelectual nos leva a refletir sobre seus percursos escolares anteriores a Universidade e os fatores que podem estar influenciando neste quantitativo. Destaca-se

que os registros de matrículas na categoria Transtorno do Espectro Autista iniciam em 2017 (6 matrículas) e na categoria Deficiência Intelectual ocorrem em número extremamente incipiente nos anos de 2010, 2011 e 2017 (apenas uma matrícula por ano), aumentando para 5 matrículas em 2018.

Pode-se inferir que estes alunos, em função da publicação da PNNEPEI (BRASIL, 2008), tenham seus percursos escolares ressignificados, conseguindo atingir níveis mais elevados de escolarização, bem como, conclusão da educação básica e continuidade de estudos. Considerando o ano da publicação da referida Política, este fator pode ser determinante no ingresso tardio destes alunos no ensino superior.

Cabe destacar que, em razão das questões cognitivas destes grupos e da consequente necessidade de adaptações metodológicas e de acesso curricular ainda desafiadoras aos contextos escolares, um significativo número desses estudantes ainda demora muito tempo a concluir a escolarização básica, o que repercute diretamente no quantitativo de acesso à Universidade.

Percebe-se que condições que afetam os processos cognitivos parecem afetar o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Melara; Linassi; Rampelotto (2018) entendem que

[...]instituir um conjunto de documentos legais visando viabilizar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência é importante, porém não suficiente. É necessário, pois, a realização de um esforço permanente por parte dos governantes, das universidades e da sociedade civil, no sentido de favorecer o sujeito com deficiência, concedendo a ele o direito à garantia de acesso aos mais altos níveis de escolarização, com qualidade, considerando as diferenças de cada um. (p. 65).

Assim, considerando as recentes reorganizações dos sistemas educacionais de nível básico e superior no que tange ao ingresso e permanência de estudantes com deficiência, entende-se que se trata de um processo ainda em desenvolvimento. Sendo necessária a constante manutenção e melhoria das estratégias de acompanhamento aos processos educacionais destes estudantes como forma de favorecer o acesso aos níveis mais elevados do

ensino e qualificar suas condições de permanência e aprendizagem.

A partir dos dados analisados nos Relatórios do Núcleo de Acessibilidade, observa-se um aumento do número de matrícula de alunos público-alvo da educação especial nos anos de 2008, 2009 e 2010, e oscilações nos anos seguintes, até 2018. O ano de 2017 é o ano que mais apresenta matrículas de alunos cotistas com deficiência, somando um quantitativo de 91 ingressantes por este sistema. A tabela a seguir, possibilita avaliar o fluxo quantitativo do acesso e da permanência deste alunado na UFSM.

Tabela 2. Percursos dos estudantes cotistas com deficiência na UFSM

Ano Situação	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Abandono	3	23	19	18	17	11	12	15	15	24	2	159
Cancelamento	1	8	4	2	0	1	0	1	0	10	0	27
Cancelamento de matrícula	0	1	0	0	0	2	1	5	14	0	4	27
Formado	4	15	21	14	17	5	1	2	0	0	0	79
Regular	1	2	6	11	7	7	11	29	38	57	50	219
Transferência	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	4
Transferência Interna	0	2	6	0	2	1	0	1	0	0	0	12
Desligamento	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Óbito	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Desistência	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total de alunos	9	51	57	45	45	27	27	55	67	91	56	530

Fonte: Elaboração própria das autoras com base em dados disponibilizados pela Coordenadoria de Ações Educacionais- CAED/UFSM no Relatório do Núcleo de Acessibilidade referente ao ano de 2018.

De um total de 530 alunos, considerando aqui todos os públicos compreendidos pela Coordenadoria de Ações Educacionais como alunos cotistas com deficiência, em um período de 10 anos, apenas 79 acadêmicos concluíram seus cursos, entre os anos de 2008 e 2015. Para além disso, 219 alunos ainda estão com matrícula regular, muitos com prazos superiores ao

estipulado do tempo de integralização curricular do curso, como o caso de, no mínimo, 34 alunos com matrículas entre 2008 e 2013 que ainda estão com matrículas regulares no ano de 2018.

Observa-se que, dos 530 alunos que ingressaram pelas cotas, 215 não concluíram e tampouco permanecem matriculados, seja por abandono, cancelamento, cancelamento de matrícula, desligamento ou desistência. Deste quantitativo, 159 constam em uma situação de abandono do curso, e não se tem conhecimento dos motivos que levaram os demais estudantes a não concluírem o curso no qual ingressaram.

Refletimos sobre as garantias de permanência destes estudantes, considerando o alto índice de evasão evidenciados nesta tabela. Além disso, a Política de Cotas foi instituída na UFSM com um objetivo de ser revista após o período de 10 anos. Há uma carência de novas políticas de acesso e permanência destes alunos nos diferentes níveis ofertados pela instituição. Mesmo com algumas fragilidades no processo de inclusão dos alunos com deficiência, no que se refere aos aspectos políticos, este é o primeiro movimento que se institui dentro da UFSM que visa garantir o acesso e a permanência com um suporte que busque oferecer a construção de uma rede de apoio aos acadêmicos em situação de inclusão.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar os percursos formativos de estudantes com Deficiência, que ingressaram na Universidade Federal de Santa Maria pelo sistema de cotas, entre os anos de 2008 a 2018. A análise foi realizada a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED da Universidade Federal de Santa Maria, em articulação com as políticas públicas vigentes.

Observou-se que, desde o ano de 2008, 530 alunos ingressaram pelo sistema de cotas com deficiência na UFSM. Há uma prevalência de matrículas de alunos com deficiência física, deficiência visual e surdez e um número reduzido de matrículas de alunos com TEA e deficiência intelectual. Essas diferenças quantitativas nos permitem refletir sobre o processo de conclusão

da educação básica e nas estratégias de acessibilidade na comunicação, de metodologias e de infraestrutura que se tornam demanda da UFSM a partir do momento que estes alunos ingressam na instituição.

Entre os alunos cotistas, 215 evadiram da instituição, ou seja, não permanecem frequentando os cursos ofertados pela UFSM, por razões desconhecidas. Cabe destacar que não tivemos acesso aos motivos que levaram os alunos à evasão, porém entendemos que é um aspecto importante para refletir sobre as possibilidades de permanência destes alunos nos cursos de graduação até sua conclusão. Ressaltamos que ainda são muito incipientes as pesquisas que investigam e problematizam a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

Ainda é importante ressaltar que há uma necessidade de revisão das políticas vigentes de forma a se rever conceitos e possibilidade de acesso e permanência do aluno cotista com deficiência nos diferentes níveis de ensino da UFSM, considerando que a Resolução N° 011 de 2007 tenha vigência de 10 anos. No entanto, entende-se como significativo considerarmos as possibilidades que a UFSM oferta aos acadêmicos através da constituição de redes de apoio aos processos de permanência deste público, como a implementação de um núcleo que oferta atendimento especializado para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **DECRETO N° 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. **DECRETO N° 4.228**, de 13 de maio de 2002. Institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 21 abr. 2019

_____. **Lei 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012– Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. **LEI Nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: mec/seesp, 2008.

_____. **Portaria n.º 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019

_____. **PORTARIA NORMATIVA MEC Nº 14**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1949/>>. Acesso em: 21 abr. 2019

_____. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019

MELARA, A.; LINASSI, P. S.; RAMPELOTTO, E.M. Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM. In. PAVÃO. A. C. O.; PAVÃO. S. M. O. (Orgs.). **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-81.

UFSM. Relatório Núcleo de Acessibilidade. CAED, 2018. Santa Maria.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 011/07** que Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n.º 009/07. disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

| 43 |

Objeto educacional interativo como recurso facilitador para a aprendizagem

Geovane Rafael Theisen

Professor de Ciências, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, UFSM

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Professora, Doutora em Informática na Educação, UFSM

A educação passa por um período em que o uso de um conjunto de atividades com metodologias mais tradicionais de aprendizagem nem sempre é suficiente para as atuais gerações de alunos que já nascem imersos na tecnologia (SILVA; REBOUÇAS, 2018). Diante disso, fica evidente a necessidade do professor empregar metodologias inovadoras, capazes de evoluir a aprendizagem dos discentes.

O termo Objeto de Aprendizagem (OA), cuja origem é atribuída a Hodgins (2000, 2002), é utilizado para descrever materiais didáticos desenvolvidos para apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Hodgins (2002, p.76) trouxe a ideia dos blocos de LEGO™ para associar às possibilidades de reuso de um objeto de aprendizagem, de acordo com as necessidades e características do aprendiz. No entanto, O grupo de trabalho Learning Object Metadata (LOM) do Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) definiu que um OA é “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem apoiada por tecnologia” (IEEE, 2002, p. 6).

Outros autores associam o conceito de OA ao uso de materiais digitais e destacam características como a interatividade e reusabilidade (TAROUCO et al., 2003; KAY; KNAACK, 2008; BEHAR, 2009).

A interatividade nos objetos educacionais tem o intuito do aluno assumir um papel ativo no desenvolvimento das atividades, ao contrário do que frequentemente ocorre, que o aluno vem assumindo um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses conceitos, foi utilizado como ferramenta de apoio à disciplina de ciências um objeto de aprendizagem disponível na plataforma RIVED, o qual retrata uma viagem ao tempo sobre a teoria da geração espontânea ou abiogênese, apresentando os experimentos dos cientistas Redi, Pasteur e Spallanzani. O OA é interativo e os estudantes realizam os experimentos seguindo os passos que são descritos no ambiente. Dessa forma, o objetivo da atividade é estimular, motivar o processo de ensino e aprendizagem e provocar no aluno o interesse e a necessidade de aprofundar o seu conhecimento.

A RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância -

SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas (BRASIL, s/d).

A motivação para o uso desse recurso ocorreu quando foi verificada a dificuldade dos alunos na compreensão do conteúdo. Dessa forma, justifica-se o estudo, conforme meta da Agenda ONU 2030, garantir aos estudantes educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem. Consta como meta do objetivo 17:

[...] garantir, até 2030, que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Dessa forma, espera-se que o OA seja um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem e incentive/estimule o aluno a querer explorá-lo e, a partir disso, buscar outros conhecimentos.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho exploratório, envolveu um estudo descritivo do tipo estudo de caso. Yin (2015, p. 17) reitera que “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]. O trabalho envolve uma abordagem qualitativa que deriva da experiência de utilização da observação, assumindo a modalidade de observação espontânea, no qual Gil (2010, p.121) defende que o pesquisador permanece junto ao grupo, à comunidade que pretende estudar e observa os fatos que ali ocorrem.

Como método de coleta de dados, utilizou-se o diário de campo do pesquisador, conforme Triviños (1987, p. 154) pontua: “pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações [...] Este sentido tão

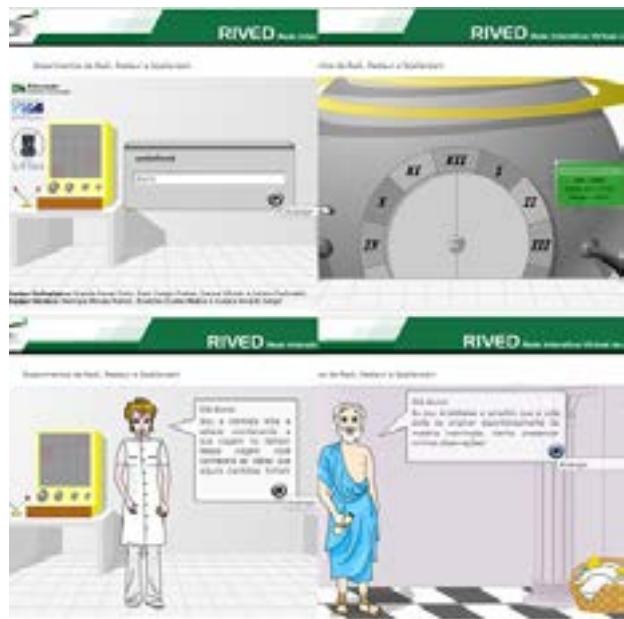
amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa”.

Os participantes da pesquisa são 12 alunos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para capturar as observações que emergiram do processo de coleta de dados, no diário de campo do pesquisador, foi realizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Para isso, foram elencadas duas categorias: 1) Motivação para realização da atividade; 2) Registros das avaliações.

Ao iniciar o estudo sobre a teoria da geração espontânea ou abiogênese, foi evidente a dificuldade dos alunos na compreensão da temática. Os conteúdos que envolvem experimentos no ensino fundamental acabam se tornando defasados quando a escola não dispõe de infraestrutura adequada (laboratório de ciências, microscópio). Diante disso, faz-se necessário adotar metodologias, materiais alternativos capazes de subsidiar essa carência, ou seja, nesse caso, trabalhar o conteúdo utilizando a tecnologia e as mídias presentes na instituição.

Dessa forma, todos os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática e instruídos a utilizar um OA interativo contendo os experimentos sobre a teoria da geração espontânea ou abiogênese (Figura 01).

Figura 01: Objeto de Aprendizagem Interativo com Experimentos de Redi, Pasteur e Spallanzani



Fonte: http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/experimentos_de_redi_spallanzani_pasteur/

Reitera-se que a escolha do objeto ocorreu por ser uma interface simples, de fácil acesso e compreensão. Antes de iniciar a tarefa o professor demonstrou para a turma a forma que deveriam realizar a atividade. Os passos e instruções de navegação estão presentes no OA, em geral, os estudantes tiveram facilidade na compreensão e condução da atividade.

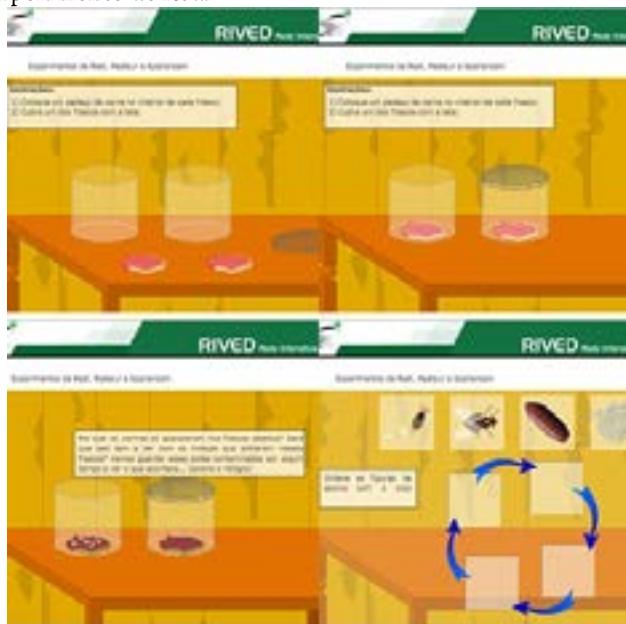
DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O repositório RIVED, contendo *Os experimentos de Redi, Pasteur e Spallanzani*, é um ambiente virtual interativo para o ensino e aprendizagem das disciplinas de ciências da natureza e biologia. Na interação com os elementos presentes nos experimentos dos cientistas espera-se que os alunos se familiarizem com os conceitos trabalhados em sala de aula.

A ordem da “viagem ao tempo” é de livre escolha dos alunos, conforme

o usuário clica no nome do cientista, abre-se o túnel do tempo e inicia-se a viagem. A Figura 02 retrata o experimento de Francesco Redi que derrubou a teoria da geração espontânea defendida por Aristóteles. No experimento o cientista prova que os organismos vivos surgiram de outro ser vivo pré-existente e não de um princípio ativo. Foi o primeiro cientista a questionar a Teoria da Abiogênese e provar que as larvas das moscas provinham dos ovos das moscas e não da matéria bruta.

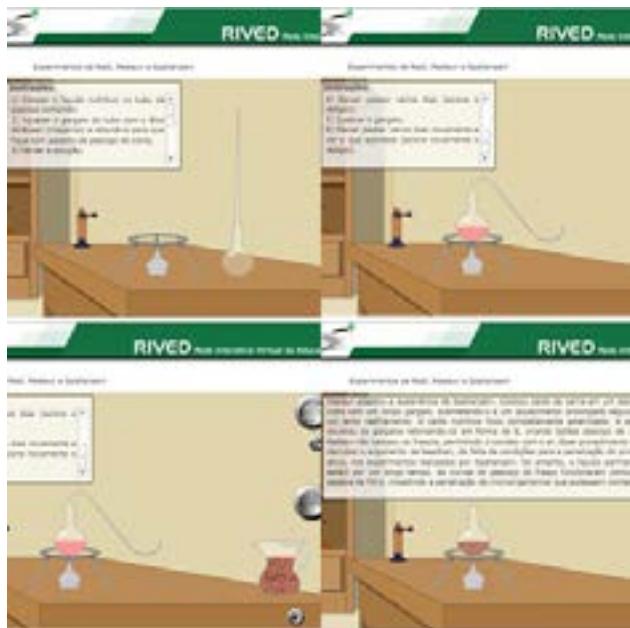
Figura 02: Experimento de Redi



Fonte: http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/experimentos_de_redi_spallanzani_pasteur/

Em seguida, na Figura 03, pode-se verificar o experimento de Louis Pasteur, o qual provou que o ar contém uma quantidade enorme de micro-organismos que podem contaminar qualquer material submetido a uma experimentação. Pasteur adaptou a experiência de Spallanzani e após fervor o caldo de carne em um frasco com gargalo, deixa-lo esfriar e observar que o conteúdo do frasco não havia se contaminado com os micro-organismos, derrubou a teoria.

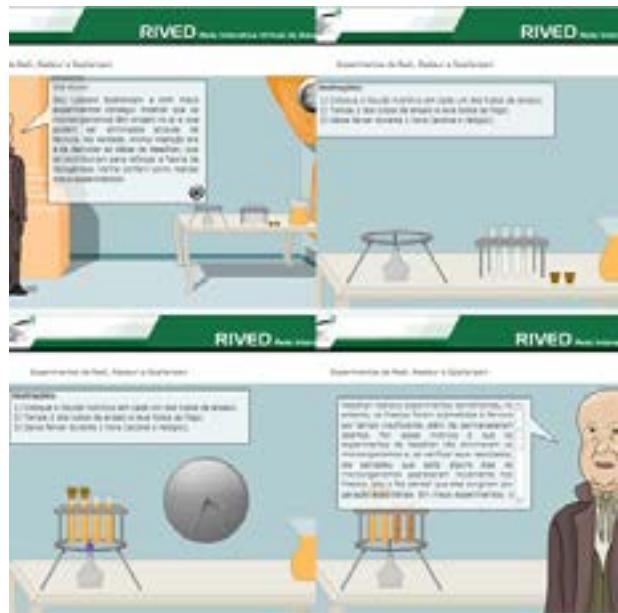
Figura 03: Experimento de Pasteur



Fonte: http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/experimentos_de_redi_spallanzani_pasteur/

Já na Figura 04, é possível verificar o experimento de Lazzaro Spallanzani. O cientista conseguiu mostrar que os micro-organismos têm origem no ar e podem ser eliminados através de fervura. Needhan realizou experimentos semelhantes, no entanto, os frascos foram submetidos à fervura por tempo insuficiente, além de permanecerem abertos. Por esses motivos os experimentos de Needhan não eliminaram os micro-organismos e, ao verificar os resultados, percebeu que após alguns dias os micro-organismos apareceram novamente nos frascos. Isto o fez pensar que eles surgiram por geração espontânea. Contudo, Spallanzani conseguiu provar que Needhan estava errado.

Figura 04: Experimento de Spallanzani



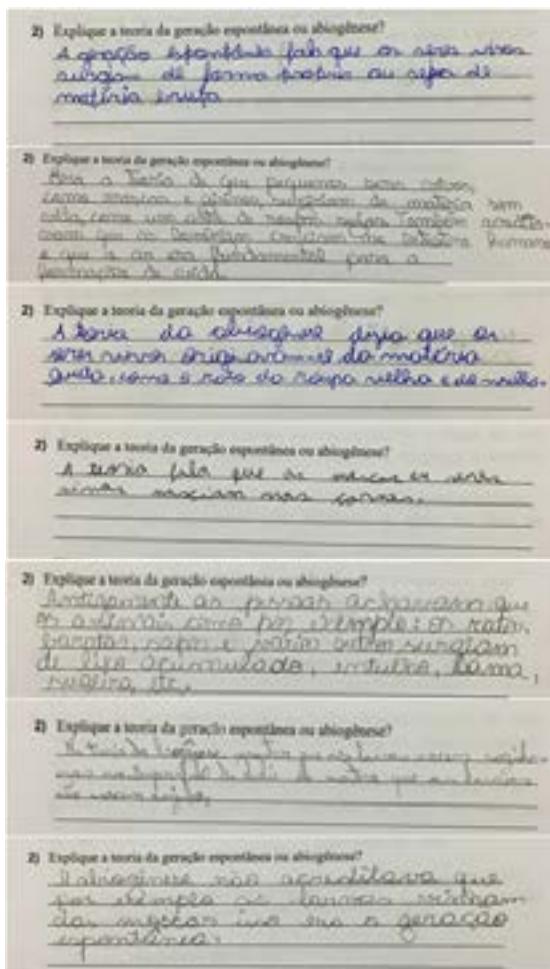
Fonte: http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/experimentos_de_redi_spallanzan_pasteur/

Durante a realização da atividade, no ambiente interativo, os alunos realizaram constantes anotações em seus cadernos e um pequeno número de alunos, com dificuldades, chamavam o professor, pois não conseguiam realizar algumas tarefas, como “ligar a chama” para aquecer a solução ou então “quebrar o gargalo” no experimento de Pasteur, enfim, por meio da observação participante foi possível verificar que alguns discentes apresentavam mais facilidade que outros no manuseio do computador. Dessa forma, percebe-se a importância da escola em oferecer aos estudantes o acesso à tecnologia, à inclusão digital, pois nem todos possuem em suas residências um computador, acesso à internet ou qualquer dispositivo móvel. O grau de pobreza na região é elevado, a escola possui alunos que não detém acesso à rede elétrica em suas residências.

Após a finalização da aula a motivação foi um dos elementos que mais se destacou na turma, representando um aumento na qualidade das tarefas escolares e resultando em uma aprendizagem rica. Diante das avaliações

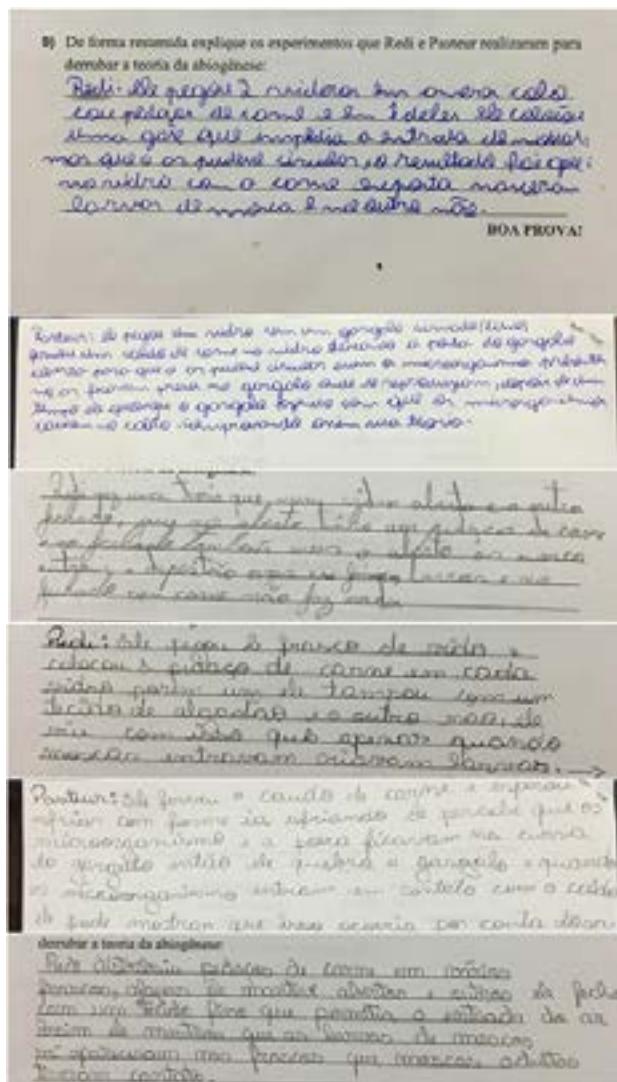
pode-se perceber (Figuras 05 e 06) que os discentes conseguiram recordar a atividade realizada no OA. Mercado (2006, p. 81), menciona que “os jogos na internet ganham maior popularidade nas escolas, justamente por causa da capacidade de motivação, pois os professores encontraram nos jogos de computadores um poderoso motivador para o início do processo de ensino aprendizagem”, nesse sentido pode-se corroborar com o autor e destacar que os OAs proporcionam as mesmas características.

Figura 05: Recortes das avaliações dos alunos sobre a geração espontânea ou abiogênese vistas no OA



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 06: Recortes das avaliações dos alunos sobre os experimentos de Redi e Pasteur vistos no OA



Fonte: arquivo pessoal.

À vista disso, observa-se a importância dos professores apropriarem-se de metodologias com potencial pedagógico, no qual, o uso da tecnologia tem se destacado, propiciando aulas que motivem os alunos na busca de conhecimento, tornando-o ativo no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

A proposta do OA interativo proporcionou aos alunos um ensino de forma atraente e o método trouxe uma proposta de avaliação contínua e progressista, compreendendo as facilidades e dificuldades de assimilação do conteúdo. O trabalho fornece uma base para motivar outros professores em adotar diferentes metodologias em suas aulas, mesmo aqueles com carência de recursos na escola ou onde predomina, por parte dos estudantes, dificuldade no manuseio dos computadores, promovendo assim a inclusão digital.

Sugere-se para futuros trabalhos a utilização das outras interfaces e uma busca em repositórios de objetos de aprendizagem, por exemplo, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

REFERÊNCIAS

AGENDA ONU 2030, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BIZZO, N.; KAWASAKI, C. S. Este artigo não contem colesterol: pelo fim das imposturas intelectuais no ensino de ciências. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 25-34, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, **RIVED**. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/projeto.php>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - 7 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2016.

HODGINS, H. W. The future of learning objects. **e-Technologies in Engineering Education: learning outcomes providing future possibilities**. In: LOHMANN, J.; CORRADINI, M. (Eds.). ECI Symposium Series. v. 01, 2002. Disponível em: <<http://dc.engconfintl.org/etechnologies/11/>>. Acesso em: 22

abr. 2019.

HODGINS, H. W. The future of learning objects. In: WILEY, D. A. (Ed.). **The instructional use of learning objects**: online version, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

INSTITUTE OF ELECTRICAL AND ELECTRONICS ENGINEERS (IEEE). Draft Standard for Learning Object Metadata. **Learning Technology Standards Committee**, 2002. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=1032843>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

KAY, R.; KNAACK, L. A formative analysis of individual differences in the effectiveness of learning objects in secondary school. **Computers & Education**, London, v. 51, n. 1, p. 1304-1320, 2008.

MERCADO, L. P. L. (Org.). Experiências com Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Maceió: **EDUFAL**, p. 1-245, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1298>> Acesso em: 22 abr 2019.

SILVA, F. L. C. M. **Balão das histórias em quadrinhos**: origens, relações e aplicações. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2569-1.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2018.

SILVA, J.J.; REBOUÇAS, A.D.D.S. Avaliando o Uso do Aplicativo “Embaralhado” no Processo de Alfabetização. **Renote**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2018.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **Renote**, v.1, n.1, p. 1-11, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

44

O microconteúdo digital como formato didático criativo

Carlos Alberto Coletto Bürger

Acadêmico do Curso de Publicidade e Propaganda – UFN

Bruno Cesar Ribeiro

Produtor Audiovisual. Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN

Taís Steffenello Ghisleni

Doutora em Comunicação. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em
Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN

Michele Kapp Trevisan

Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de
Humanidades e Linguagens – UFN

O universo comunicacional atual está cada vez mais superlotado e sobressair-se neste ambiente é o grande desafio para aqueles que querem fazer a diferença e compartilhar conhecimento fundamentado. Sendo assim, a criatividade na forma de transmitir mensagens é um dos quesitos chave para a obtenção da atenção da audiência, uma vez que os usuários têm como característica comportamental construir sua própria trilha na organização semântica de significados. Nesse contexto, acredita-se na necessidade e na importância de se discutir o conceito de microconteúdo – um tema pouco explorado, conforme Souza (2013), enquanto formato portador de objetos de aprendizagem num ambiente permeado pela cibercultura.

A cibercultura, para Lemos (2003, p. 11), pode ser compreendida como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática [...].” Já Lévy (2007, p. 17) trata cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, é importante compreender que cibercultura diz respeito tanto aos aspectos sociais como aos aspectos tecnológicos que fazem parte das relações cotidianas, que habitam o ciberespaço, conceito que pode entendido a partir de Levy (2007) como um espaço que não existe fisicamente e sim virtualmente e inclui cada ambiente virtual composto por computador e usuário conectados em uma rede mundial.

Souza e Torres (2015, p.9) relatam que:

Na área educacional, a progressiva miniaturização das tecnologias digitais, aliada ao desenvolvimento de plataformas móveis, oferecem novas oportunidades de os alunos e professores continuarem avançando em suas formações, a partir do acesso via celular ou tablet, de qualquer lugar e a qualquer momento.

Dessa forma, o microconteúdo surge como uma experiência de ensino-aprendizagem, que se apoia na ideia de fragmentar o conteúdo educacional para torná-lo mais adequado aos dispositivos e artefatos

tecnológicos, principalmente em dispositivos móveis. Logo, é possível pensar no microconteúdo como um diferencial de estratégia criativa para uma nova era de comunicação difundida pelo meio online. Segundo Coutinho (2014), o microconteúdo na internet não deve ser encarado apenas como uma tendência, mas uma necessidade. Os produtores de conteúdo para web precisam compreender o comportamento de seus leitores e reconhecer que quanto mais tempo poupado, melhor será sua aceitação. A jornalista com experiência em mídias digitais aponta:

Trabalhar um conteúdo rico e ao mesmo tempo sucinto e leve faz com que ele seja direto, mais humano e, além disso, divertido! [...] O conteúdo é, certamente, uma das melhores formas de conquistar o seu público honestamente e oferecendo-lhe algo realmente útil. No entanto, é preciso saber qual é a melhor forma de oferecê-lo e, neste momento, quanto mais originalidade melhor (COUTINHO, 2014).

Nesse sentido, crê-se que a criatividade na transmissão de mensagens em formatos diferenciados, com conteúdo interessante, mais próximo do entretenimento, como os fomentados pela publicidade e propaganda, pode servir também para a construção de conteúdos didáticos. Segundo Rocha (2014, p.115),

Uma forma de criar relacionamento entre marca e consumidor na Web, em específico por meio da necessidade comportamental de comunicação e busca pela informação sobre diversão e entretenimento, está na criação de estratégias que possibilitem ao cliente experimentar, brincar ou personalizar constantemente uma peça ou campanha publicitária. Por ser uma mídia democrática, na Internet, em qualquer ambiente de interação, o usuário deve perceber a liberdade de ação, bem como se sentir no controle da situação. Como consequência a essa experiência particular, pode vir a se sentir único e valorizado [...].

Assim sendo, utilizamos as técnicas de criatividade e sensibilização de público-alvo da publicidade na criação de microconteúdos didáticos direcionados a web, que possam ser utilizados pela comunidade docente em

cursos de diversas áreas. Diante dessa realidade, foi definido para este artigo como objetivo expor uma experiência de criação e produção de formatos de microconteúdo didático para implementar tais práticas como processos auxiliares que possam vir a ser utilizados em planos de ensino de docentes.

MICROCONTEÚDO E MICROAPRENDIZAGEM

Buchem e Hamelman (2010) relacionam micronegócio a uma característica formal de como apresentar o conteúdo, não à qualidade do mesmo. Podem ser exemplos de microconteúdos os podcasts, blogposts, wiki pages, mensagens curtas em redes sociais como Facebook ou Twitter, que possuam recursos digitais compostos de elementos sonoros, visuais e verbais, criados, publicados e compartilhados na web. Segundo Souza (2013) o microconteúdo educacional pode ser constituído por um texto, um vídeo, um áudio, uma figura, um gráfico, um desenho, uma foto, um meme, um gif, entre outros.

Dash (2002, p.1) traz um conceito mais fechado sobre microconteúdo ao afirmar que:

Microconteúdo é informação publicada de forma curta, com seu comprimento condicionado pela pressão de um único tópico principal e pelas limitações físicas e técnicas do software ou dispositivo usado para visualizar o conteúdo digital.

Por outro lado, Leene (2006), ao analisar vinte tipos de microconteúdo, dos quais destacam-se: imagem, áudio, vídeo, receita, evento, revisão, *bookmark*, dado bruto, além de *posting* em blogs, definiu um conjunto de cinco características comuns recomendadas para caracterizar um microconteúdo, descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Características recomendadas para descrever microconteúdos

Características	Descrição
Foco	Microconteúdo refere-se a uma única ideia, a um único tópico, assim, por exemplo, uma única imagem representa um único assunto, um <i>posting</i> discute um único assunto, uma faixa de música apresenta uma única peça musical. Foco é uma característica que corresponde à parte micro de microconteúdo, porém o adjetivo micro não faz restrição ao tamanho em <i>bytes</i> para recursos como uma imagem, uma música, um vídeo, etc.
Estrutura	Microconteúdo tem estrutura, ao contrário de páginas <i>web</i> , assim, um item microconteúdo consiste em vários campos, também denominados de elementos metadados. Um conjunto de metadados é formado, por exemplo, pelos elementos: Título, Descrição, Assunto (palavras-chave), Criador, Data de criação, Data de modificação, Identificador. Tal estrutura é necessária para permitir o compartilhamento de microconteúdo, além de facilitar a busca e a recuperação em bases de dados na <i>web</i>
Autossuficiência	Microconteúdo é autocontido, ou seja, todas as informações necessárias estão contidas no próprio item. Exemplificando: ao receber um cartão de visita, nele estão contidas todas as informações necessárias para um contato; uma receita culinária, igualmente, possui todas as informações necessárias para a sua execução.
Indivisibilidade	Microconteúdo é indivisível, ou seja, não é possível quebrá-lo em pedaços menores, sem que haja perda de significado. É o que ocorreria com o microconteúdo “receita”, por exemplo, se um ingrediente fosse retirado ou se um passo dessa receita fosse eliminado.
Endereçamento	Microconteúdo é endereçável, o que significa que se pode encontrar um item de volta. Isso implica que um item microconteúdo deve ter um único nome de arquivo no banco de dados da aplicação <i>web</i> no qual esteja armazenado.

Fonte: (LEENE, 2006, p. 24).

A partir da análise, Leene (2006, p. 25) definiu que: “microconteúdos são pedaços estruturados de conteúdo autocontido e indivisível, os quais têm foco único e endereço exclusivo para que possam ser (re)encontrados”. Microconteúdo, portanto, é considerado uma unidade de aprendizagem,

ou seja, “uma unidade atômica ou elementar que contém os elementos necessários ao processo de ensino/aprendizagem” (FILATRO, 2008, p. 43). Desta maneira, microconteúdo visa a um ou mais objetivos de aprendizagem que podem ser construídos sob a lógica da microaprendizagem por meio da adoção de metodologias e práticas inovadoras.

Apesar de possuir significado individual, a microaprendizagem é parte componente do que se entende por microconteúdo. Voltada ao nível micro (microconteúdo ou micromídia), a microaprendizagem é definida como:

Microaprendizagem é uma nova área de pesquisa que visa explorar novas maneiras de responder à crescente necessidade de aprendizagem ao longo da vida ou de aprendizagem sob demanda apresentada por membros da nossa sociedade, como os trabalhadores do conhecimento. Baseia-se na ideia de desenvolvimento de pequenos pedaços de conteúdo, de aprendizagem e no uso de tecnologias flexíveis que permitam aos alunos acessá-los mais facilmente em condições e momentos específicos, por exemplo, durante os intervalos de tempo ou enquanto estão se deslocando. (Gabrielli et al., 2006, p. 45).

Para Unterrainer e Welte (2008), a microaprendizagem é apropriada para atividades em que os consumidores da informação estão mais interessados em conteúdos curtos e específicos do que a um conhecimento aprofundado sobre o tema. Nesse sentido, Mercurio et al. (2011) afirmam que é importante que os microconteúdos sejam construídos para facilitar o uso e a experiência de aprendizagem do usuário, pois um material que gere desconforto a seu consumidor irá de forma subjetiva criar resistência à assimilação do conteúdo proposto. Dessa forma, é preciso atentar-se ao design de apresentação de conteúdo. A área que se preocupa com tal efeito é chamada de design instrucional, que para Filatro (2008, p. 3) é definido como:

A ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais

em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, aprendizagem humana.

Para criação de microconteúdos de aprendizagem, Gu et al. (2011) constatam que deve ser levado em conta tanto o design pedagógico quanto o design de usabilidade. O design pedagógico tem por objetivo atender as necessidades dos indivíduos que consumirem esse conteúdo, ao mesmo tempo que destaca a necessidade de o conteúdo ser prático e de tamanho micro. O design de usabilidade preocupa-se em tornar o microconteúdo mais acessível aos usuários, para que ele passe a ideia de ser utilizável, confiável, compatível, eficiente e eficaz no seu uso.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo é a segunda etapa de um projeto que iniciou primeiro semestre de 2017, vinculado a uma pesquisa de extensão para proporcionar a experiência de construção de diferentes tipos de microconteúdos. Para um melhor entendimento da proposta, a etapa de confecção será relatada a seguir, seguida da aplicação prática em sala de aula.

Seguindo a proposta de Amante e Morgado (2001) para a construção de um Objeto de Aprendizagem e assumindo que o microconteúdo pode ser um objeto de aprendizagem, Bürger e Kapp (2018) construíram um objeto de aprendizagem em formato e-book cujo título é: Criação de microconteúdo para apoio didático, que, após ser concebido, planejado e elaborado, foi implementado e será validado por meio da sua utilização com uma turma de pós-graduação.

CONCEPÇÃO DO PROJETO E PLANEJAMENTO

A partir da percepção de que o microconteúdo é parte integrante cada vez mais presente na educação, optou-se pela construção de materiais nesse formato para provar sua viabilidade. Nesse sentido, Bürger e Kapp (2018) construíram um Ebook, que segundo a definição da Association of

American Publishers é “uma Obra Literária sob a forma de objeto digital, consistindo em um ou mais standards de identificação, metadata, e um corpo de conteúdo monográfico, destinado a ser publicado ou acessado eletronicamente” (MELLO JUNIOR, 2006, p. 322). Porém esse conceito era aplicado apenas ao se considerar obras impressas que foram digitalizadas. Hoje já se percebe que é possível a criação de ebooks sem um correspondente impresso, o que permite o uso de recursos hipertextuais e multimidiáticos (MELLO JUNIOR, 2006).

Na etapa de planejamento realizou-se a pesquisa sobre os conceitos a serem trabalhados, selecionando as informações mais importantes e sistematizando a ordem e ações de implementação. Para complementar as informações descritas no e-book, foram confeccionados materiais em outros formatos que foram inseridos através de hiperlinks. Entre eles, um infográfico, explicado por Módolo (2007, p. 5) como um tempo que “vem do inglês *informational graphics* e alia texto e imagem a fim de transmitir uma mensagem visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação”, um podcast, definido por Freire (2013, p.42) citando Moura e Carvalho (2006) que se trata de uma “forma de publicação de programas de áudio, vídeo e imagens na Internet”, para finalizar os materiais complementares, foi também produzido um microvídeo, que é conceituado como:

um conteúdo de escopo (assunto, tema, ideia) bem delineado e com finalidade própria, inclusive para tratar de assuntos grandes e/ou complexos, utilizando para isso recursos variados, como imagens, animações e referências externas, sem com isso ser uma redução do tema. (Estavareng JUNIOR, 2013, p.7).

A construção dos materiais complementares, além de reforçar a informação contida no e-book, foi construído com o objetivo de demonstrar de forma prática algumas possíveis aplicações.

IMPLEMENTAÇÃO E VALIDAÇÃO

O objeto de aprendizagem no formato ebook foi construído para

auxiliar os docentes e foi dividido em duas partes. A primeira, teórica, abordando os conceitos necessários para compreensão do cenário onde o microconteúdo está inserido, como as definições estruturais que caracterizam um microconteúdo em seus diferentes formatos. A segunda, prática, possui guias de diferentes softwares com print das telas para auxiliar os docentes, -mesmo os que não tenham nenhuma proficiência no uso de tecnologias-, a construir, mesmo que simples, seu primeiro microconteúdo.

Para o processo de validação, o objeto de aprendizagem foi disponibilizado a uma turma de alunos de pós-graduação que participou de uma pocket class (curso rápido) para que todos tivessem acesso durante a aula. A turma era composta por 20 alunos e foi solicitado que eles trabalhassem em duplas, pois alguns participantes demonstraram possuir apenas conhecimento básico em utilizar o computador.

A aula foi dividida em dois momentos. Nos dois primeiros períodos os conceitos apresentados no e-book foram discutidos com os alunos para terem o embasamento necessário sobre microconteúdo e nos dois últimos períodos foi realizada uma atividade prática onde os alunos escolheram um tema e um formato de microconteúdo para criarem. Como na semana anterior a turma já havia trabalhado com a produção de infográficos, foi solicitado que esse modelo de criação fosse evitado.

Após a aula teórica e os exercícios práticos realizados, foi dado um prazo de mais uma semana para que os participantes postassem os materiais que produziram durante a atividade em um grupo da própria disciplina. Também foi solicitado que postassem um comentário sobre o assunto com os critérios indicados no quadro 2.

Quadro 2: Indicações sobre como deveria ser o retorno dos alunos à atividade desenvolvida

POSTE NOS COMENTÁRIOS SEU RELATÓRIO CONTENDO AS SEGUINTE INFORMAÇÕES

- Entendeu o que é um Microconteúdo?;
- Percebe o microconteúdo como material relevante para apoio didático?;
- Como foi a experiência de criar um Microconteúdo?;
- Se o e-book foi útil para sanar suas dúvidas? E o que pode ser melhorado nele?

Fonte: Registro da atividade desenvolvida por Bürguer e Kapp (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a postagem dos materiais e relatórios construídos pelos alunos, buscou-se observar se foram capazes de manter a estrutura necessária para que fosse considerado microconteúdo, como apresentado no ebook e discutido em aula. Já a análise dos comentários tinha como objetivo detectar quais as dificuldades encontradas e como isso poderia ser resolvido para que mais docentes se sentissem motivados para a construção de microconteúdos de auxílio educacional.

Desde o primeiro momento foi esclarecido para os participantes que a participação na atividade não valeria nenhuma nota e, portanto, a participação deles era absolutamente voluntária. De posse desta informação, observou-se que desde o início da pocket class 3 alunos não baixaram o e-book e passaram a parte teórica da atividade dividindo sua atenção entre o celular e o Facebook.

Na parte prática da aula, das 10 duplas, 7 escolheram trabalhar com meme, 2 com gifs e uma dupla com podcast. Como o assunto gerador de trabalho foi deixado livre para a escolha das equipes, surgiram trabalhos de temas diversos que incluíram desde a reforma trabalhista, formas de contágio da toxoplasmose, moda feminina dos anos 50 e até mesmo a resistência de professores em relação ao uso de tecnologia em suas aulas. Das 10 duplas, 7 postaram o material finalizado, mas apenas 4 alunos responderam à postagem com o comentário sobre o assunto, mesmo ela tendo sido visualizada por todos.

Figura 1: Microconteúdos desenvolvidos pelos alunos





Fonte: Arquivos da disciplina, elaborado por Bassoto e Prieto (2018); Locateli (2018); Teles (2018) e Veiga (2018).

Dos 4 alunos que responderam à postagem que pedia para comentar sobre a aula, 3 das respostas se resumiram em dizer que gostaram da aula e acharam o material proveitoso. Apenas uma aluna apresentou dúvidas, querendo saber se qualquer assunto poderia ser transformado em microconteúdo e se o e-book poderia ser repassado para seus alunos do ensino médio. Após conversar mais com essa aluna foi possível saber que ela já utilizava diferentes formas de ensino com seus alunos, e até mesmo a criação de músicas. Observando a disparidade de interesse dos alunos, novas questões surgiram, como por exemplo, 1) A pocket class não foi suficiente para convencer os participantes sobre a importância do microconteúdo?; 2) Os alunos que não realizaram a atividade, não o fizeram por dificuldade em utilizar as ferramentas ou pela resistência ao uso de uma nova forma de divulgar conhecimento?; 3) Como superar a resistência dos alunos a respeito das novas abordagens de educação?; e ainda: 4) Por que existe tanta falta de interesse em responder às pesquisas que são propostas em sala de aula?

Apesar de termos recebido pouco retorno sobre a proposta solicitada, a observação nos mostrou que os microconteúdos desenvolvidos pelos alunos estavam de acordo com o que Souza e Torres (2015) esperam dessa ferramenta, ou seja, os microconteúdos foram desenvolvidos de acordo com os interesses e necessidades dos aprendizes, “servindo de apoio às atividades educacionais curtas, simples e complementares, já que equivalem a objetos de aprendizagem” (Souza e Torres, 2015, p. 10).

CONCLUSÃO

A construção do objeto de aprendizagem tornou possível experientiar a prática de transformar conteúdos macro em micro, a partir das definições da estrutura de microconteúdo definidas por Leene (2006). Foi observado que a autossuficiência e a indivisibilidade são os mais complexos de serem bem resolvidos. Para garantir que o conteúdo fosse autocontido, foi necessário pedir para que uma pessoa não envolvida no projeto lesse os textos, pois como os criadores estavam imersos no conteúdo, muito conhecimento já poderia estar pressuposto. Quanto à indivisibilidade, a complexidade apareceu na definição de relevância de cada assunto e se eles poderiam ser separados ou não. Até o momento a experiência foi enriquecedora para validar o microconteúdo como tendência de comunicação no contexto atual, onde graças ao digital a oferta superou em muito a demanda dos conteúdos acessíveis.

Ao observar os participantes da pocket class trabalhando foi possível perceber que as maiores dificuldades encontradas aconteceram pela opção dos alunos de não desenvolverem um roteiro prévio e só depois desenvolverem o material. Tal escolha pode ter ocorrido porque já possuíam conhecimento sobre os temas que decidiram transformar em microconteúdo, dificultando o recorte para tornar os materiais autossuficientes.

Para trabalhos futuros, propõem-se a distribuição do objeto de aprendizagem em novas turmas pós-graduação voltadas à docência para que, com maior número de participantes tendo a experiência de criar seus próprios microconteúdos de apoio didático, seja possível entender os motivos que impedem alguns educadores de utilizar tal método. Essa imersão em educação e tecnologia deixou claro que é possível realizar uma educação regrada em criatividade e inventividade, usando vários recursos e contando com um ambiente baseado em experimentação com o aluno no centro do processo de aprendizagem. Equipamentos são importantes, mas é fundamental que venham acompanhados de práticas pedagógicas que possibilitam vivências significativas, respeitando docentes e alunos.

REFERÊNCIAS

- AMANTE, Lúcia; MORGADO, Lina. **Metodologia de concepção e desenvolvimento de aplicações educativas:** o caso de materiais hipermedia. Discursos: língua, cultura e sociedade, p. 27-43, 2001.
- BASSOTTO, B. A.; PRIETO, L.. **Meme Lixo.** 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1rug2kvdPV3x4D78kXKBGLhaZCZoVu-wU>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- BUCHEM, I.; HAMELMANN, H. **Microlearning:** a strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, n. 21, p.1-15, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media23707.pdf>. Acesso em 5 abril 2018.
- BÜRGUER, C.A.C; TREVISAN, M.K. **Criação de microconteúdo para apoio didático.** Material didático, 2018 E-book (Projeto de Extensão) Curso de Publicidade e Propaganda, Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1V5iEX07zEtEkDeO6I4xtsdSmU9ie2Jdg>
- COUTINHO, Jussara. **Micro conteúdo:** modinha não, necessidade!, 2014. Disponível em: <http://www.ideiademarketing.com.br/2014/01/17/micro-conteudo-modinha-nao-necessidade/>. Acesso em 7 abr. 2018.
- DASH, A. **Introducing the microcontent client.** 2002. Disponível em: <http://dashes.com/anil/2002/11/introducing-microcontent-client.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- FILATRO, A. **Design Instrucional na prática,** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FREIRE, E. P. A. (2013). **Conceito educativo de podcast:** um olhar para além do foco técnico. Educação, Formação & Tecnologias, 6 (1), 35-51 Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- GABRIELLI, S. et al. The design of microlearning experiences: a research agenda. In: HUG, T.; LINDNER, M.; BRUCK, P. A. (Ed.). **Microlearning: emerging concepts, practices and technologies after e-learning: proceedings of Microlearning Conference 2005:** learning & working in new media.

Carlos A. Coletto Bürger; Bruno Cesar Ribeiro; Taís S.Ghisleni; Michele Kapp Trevisan

Innsbruck, Áustria: Innsbruck University Press, 2006. p. 45-53.

GU, X. et al. **Designing a mobile system for lifelong learning on the move.** *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, Jan. 2011.

ESTAVARENGO JUNIOR., Edson et al, **Microvídeos:** Definições. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp). 2013. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/wp-content/uploads/2015/n3.art3.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003.

LEENE, A. **Microcontent is everywhere** (on microlearning). In: HUG, T., LINDNER, M., BRUCK, P. A. (Ed.). *Micromedia & e-learning 2.0: gaining the big picture: proceedings of Microlearning Conference 2006*. Innsbruck, Austria: Innsbruck University Press, 2006. p. 20-40.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

LOCATELI, J.H.P. **Meme Cidadania.** 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1ISWf9P8u4TY6vqTtgPwefJhpjw4IBDdo>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MERCURIO, M.; TORRE, I.; TORSANI, S. **Design of an adaptative micro-content** in second language acquisition. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v. 7, n.3, p. 109-119, Sept. 2011. Disponível em: http://jelks.maieutiche.economia.unitn.it/index.php/Je-LKS_EN/article/viewFile/555/546. Acesso em: 10 abr. 2018.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MÓDOLO, C. M. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. In. **XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**, Juiz de Fora. 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R0586-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ROCHA, Cláudio Aleixo. **VÍDEOS PUBLICITÁRIOS E MULTILINEARIDADE:**

Uma estratégia criativa para o ambiente Web, dez. 2014 Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/download/3467/2036>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. 4. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 186 p.

SOUZA, M. I. F. **Modelo de produção de microconteúdo educacional para ambientes virtuais de aprendizagem com mobilidade**. 2013. 146 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250786>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, M. I. F.; TORRES, T.Z. **Método de produção de microconteúdo educacional**. Campinas: Embrapa Informática Agropecuária, 2015.

TELES, Danilo. **GIF Indo até o orientador**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1ISWf9P8u4TY6vqTtgPwefJhpjw4iBDdo>. Acesso em: 28 mar. 2019.

UNTERRAINER, E. M.; WELTE, M. E. Evaluation of Flashcard-based learning systems. In: BRUCK, P. A.; LINDNER, M. (Ed.). **Microlearning and capacity building**: proceedings of the 4th. International Microlearning 2008 Conference. Innsbruck, Áustria: Innsbruck University Press, 2008. p. 66-78.

VEIGA, E. **Meme Pare**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1ISWf9P8u4TY6vqTtgPwefJhpjw4iBDdo>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ZANELLA, A. S.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. L. V.; REINHARD, N. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade**: um estudo exploratório sobre sua utilização no Brasil. 2009. Disponível em: http://gpedunisinos.files.wordpress.com/2009/06/art_m-learning-ou-aprendizagemcom -mobilidade.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

| 45 |

Oficinas de cinema no ensino superior: possibilidades de aprendizagens através da sétima arte

Gabriella Eldereti Machado

Doutoranda em Educação (UFSM)

Bianka de Abreu Severo

Mestranda em Educação (UFSM)

Karoline Regina Pedroso da Silva

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSM)

Viviane Meili

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSM)

Este trabalho é parte das atividades realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desde o ano de 1993 trabalha com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. O grupo possui uma diversidade de participantes, abrangendo colaboradores e bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior públicas e privadas.

A trajetória do GEPEIS nos estudos e pesquisas com e sobre o cinema antecede a aprovação da Lei 13.006/2014, que insere o cinema como componente curricular nas escolas. O grupo inicia no ano de 2012 com projetos de extensão e pesquisa tendo o cinema como dispositivo de formação de professores, no sentido de ser um espaço provocador de aprendizagens, revelando outros significados e formas de relações na formação, baseando-se nos estudos de Souto (2007) em relação a questão do dispositivo. Porém, em 2014 a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (BRASIL, 2014).

Mesmo previsto em lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, contexto evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS. Com isso, coloca-se em evidência prováveis motivos, como: a formação de professores (inicial e continuada) não insere o cinema como parte formativa; há resistência e desconhecimento sobre a produção nacional; as escolas encontram dificuldade de acesso às produções cinematográficas. Consequentemente, levanta-se dados significativos que podem mostrar o que pode ser modificado para que a lei do cinema seja realmente efetivada e esta linguagem consolidada nas escolas, como ressaltam as considerações que surgem nesta pesquisa:

Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas

dos, quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei (CANTON et al, 2015, p. 115).

Para Fresquet e Migliorin (2015), o problema da lei não ser efetivada é a dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço. Para eles, tais invenções são necessárias quando se trabalha com o cinema, visto que o cinema propõe mundos e, ainda, incentiva a criação e a formação estética e política de professores e alunos, ou seja, torna-se uma interferência na estrutura disciplinar da escola.

Posto isso, buscamos abordar neste artigo as potencialidades das oficinas de cinema realizadas no curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, durante a disciplina de Sociologia e Antropologia da Educação. Dessa forma, exploramos as oficinas de cinema enquanto atividade de produção audiovisual capaz de proporcionar uma formação ética e estética no ensino superior através da sétima arte.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE OFICINAS DE CINEMA

As oficinas de cinema foram realizadas no curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, durante a disciplina de Sociologia e Antropologia da Educação, desenvolvida no segundo semestre do ano de 2018. Nesta oportunidade, contamos com cerca de 30 acadêmicos(as), divididos(as) em grupos para realização das produções audiovisuais. A organização das oficinas e da produção se deu do seguinte modo: Pré-produção; Produção; Pós-Produção. Este processo pode ser visto com mais detalhes no Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas da produção audiovisual

ETAPAS	PROCESSOS CRIATIVOS DESENVOLVIDOS
Pré-produção	<ul style="list-style-type: none">– Elaboração do Roteiro de Observação – orientando a inserção dos grupos nas escolas através de um olhar sensível.– Organização dos procedimentos éticos para realização da inserção cinematográfica nas escolas: elaboração de carta de apresentação; elaboração de termo de cessão de direitos de imagem e áudio – documento que autoriza o uso de imagem e áudio captados na escola.– Escolha da escola a ser realizada a inserção.– Criação de roteiro para a produção audiovisual.
Produção	<ul style="list-style-type: none">– Inserção nas escolas.– Captação de imagem e som contendo entrevistas com os sujeitos do espaço escolar e/ou registros do cotidiano escolar.– Coleta dos demais materiais a serem utilizados na produção audiovisual, conforme o roteiro criado.
Pós-produção	<ul style="list-style-type: none">– Edição de todo o material captado e coletado a ser produzido como audiovisual.

Fonte: Autoras.

A partir disso, foram produzidos 10 curtas-metragens de 15 minutos, captados em diferentes espaços educativos, abrangendo tanto a educação formal, quanto a educação informal. Tais curtas foram apresentados ao final da disciplina de Sociologia e Antropologia da Educação, momento em que os grupos de acadêmicos discutiram acerca dos desafios encontrados em cada etapa de produção.

Entre os desafios, os(as) acadêmicos(as) ressaltaram as dificuldades na etapa da pós-produção na qual é preciso selecionar os materiais mais relevantes à composição da narrativa filmica, desafio ainda mais evidente por aqueles que não nasceram ou cresceram com as tecnologias digitais. Por outro lado, também destacaram a potência das oficinas para um olhar sensível sobre os espaços educativos, bem como a potência da primeira aproximação com a criação pela sétima arte, permitindo a exploração de seus elementos de significação que, segundo Duarte (2002), são: câmera, iluminação, som e montagem/edição

CONCLUSÃO

A atividade de produção audiovisual através das oficinas de cinema promoveram múltiplas aprendizagens nas quais os(as) acadêmicos(as) puderam vivenciar os espaços educativos e retratar os mesmos nas telas do cinema. Desse modo, para além da criação dos curtas-metragens, os e as estudantes foram desafiados a realizarem uma auto avaliação do processo formativo, refletindo sobre suas aprendizagens e desaprendizagens. Logo, podemos destacar a fala de alguns estudantes em relação ao próprio processo formativo com o cinema:

“As professoras desenvolveram as aulas de maneira natural oportunizando o refletir, instigando a nossa vontade de aprender e ir além... Achei uma disciplina muito válida no Currículo é uma pena que não pertencerá mais a ele. As oficinas de audiovisuais despertaram minha visão para um recurso o qual nunca tinha pensado e pude ver que não é um bicho de sete cabeças” (Aluna A).

“Tive um aprendizado bem ampliado, dentro de sala de aula como

dentro das escolas. Creio que com o trabalho das escolas me fez ter uma ideia muito melhor da realidade que vou viver futuramente. Na prática aprendemos bem mais que apenas na teoria” (Aluna B).

“A disciplina de Sociologia e Antropologia me fez adquirir um conhecimento, um estudo, bastante grande. Havia muitas coisas que não passavam pela minha cabeça que após algumas questões, reflexões, me fizeram considerar o que estava sendo estudado e pensar no futuro, no que eu poderia trabalhar para que aquilo seja colocado em prática. Não acho que houve desaprendizagens nessa disciplina, pois ela me acrescentou em tudo na minha experiência como pessoa” (Aluna C).

“Avalio como boa, com restrições devido pela minha ausências em momentos maravilhosos descritos por colegas, mas para mim foi bem importância visto que algumas questões ainda rodeiam meu pensamento do modo em que elas futuramente vão buscar ou encontrar um entendimento frente as atuais conjunturas que se foram para o futuro” (Aluno D).

Diante disso, para além da imposição da lei 13.006/2014 nas escolas brasileiras, o cinema é uma linguagem fundamental para a formação tanto de estudantes quanto de professores. Esta arte não se limita a tornar mais significativo, atraente ou visível os conteúdos escolares, mas questiona o que os envolve, provocando a proposição de outros modos de ser e estar no mundo. Assim, é inegável a contribuição do cinema a aprendizagem de conteúdos quando se trata do cinema na educação, porém, esta contribuição não pode ser concebida como fim, visto que o cinema é uma linguagem (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

As oficinas de cinema confirmam a afirmação de Barbosa (2014, p. 249) ao dizer que “o acesso às diferentes mídias desde a pequena infância não garante autonomia e autoria, e muitas vezes promove, e acentua, o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo”. Por isso, se faz relevante criar condições para que os professores, em formação inicial ou continuada, se apropriem da linguagem cinematográfica para a garantia da compreensão crítica e da dimensão inventiva da mesma (BARBOSA, 2014).

Por fim, o cinema na educação atua na provoção de reflexões acerca dos sujeitos envolvidos nas ações de viver, criar, produzir e problematizar. Entre as proposições dessa arte à educação está a construção de um espaço

livre e democrático em que possa transitar como uma oportunidade atual, responsável e criadora de outros modos de aprender e de conhecer, configurando uma nova perspectiva de ler o mundo e potencializar o imaginário.

A potência de criação e imaginação foi observada no processo de realização das oficinas de cinema, visto a intensa participação dos(as) acadêmicos(as) em diferentes papéis, como: atores, fotógrafos, diretores, roteiristas, entre outros. Esse envolvimento revelou o quanto o cinema faz sentido e tem significado na vida desses sujeitos. Dessa forma, as oficinas de cinema indicam a necessidade da realização de mais iniciativas com o cinema para a consolidação da linguagem cinematográfica na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos Série Universidade, 2014. p. 248-264.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Ruídos na tela...O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. p. 108-117.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. p. 4-23.

SOUTO, Marta. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

| 46 |

Pessoas com superdotação: aprendizagem no ensino superior

Aimê Cunha Arruda

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Atenção Integral à Saúde (UNICRUZ/UNIJUI)

Carine Nascimento da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ

Roberta Cattaneo Horn

Docente do Programa de Pós-graduação em Atenção Integral à Saúde da Universidade de Cruz Alta/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNICRUZ/UNIJUI)

Vaneza Cauduro Peranzoni

Docente do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ

Apesar da inclusão no Ensino Superior de pessoas com necessidades especiais ser bastante debatida na atualidade, tem-se consciência das grandes dificuldades que estes indivíduos encontram na sua própria integração. Inclui-las nas universidades eleva a responsabilidade e a consciência sobre cada aspecto que deve, necessariamente, estar interligado entre universidade e comunidade, pois a convivência e a cooperação mútua proporcionam à pessoa com superdotação o desenvolvimento de uma vida social saudável. Mittler (2003, p. 140) complementa essa disposição dizendo que a “inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quanto comprometido um governo possa ser com relação à inclusão”.

É importante que na formação de professores, o repensar sobre as crenças, as concepções e os valores atribuídos aos alunos com superdotação. Da mesma forma, é necessário, a capacitação e constante aperfeiçoamento destes profissionais, proporcionando-os condições, para assumirem o desafio de auxiliarem os alunos no que se refere à aprendizagem e à conquista da cidadania e seu espaço na comunidade.

Portanto, conforme expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1996) a educação é uma garantia de todos, sem exceção, vivenciada num ambiente igualitário, com o objetivo de atingir o pleno desenvolvimento humano e cidadão. Para que as pessoas com altas habilidades/superdotação possam exercer esse direito, é indispensável que a universidade se adapte ao processo de inclusão como um todo.

Portanto, almeja-se uma universidade e uma sociedade inclusiva, que todos tenham acesso e onde sejam respeitadas as individualidades e diferenças de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar suas vidas, rompendo com muitas das barreiras que lhes são impostas.

Devemos ter nas universidades a proposição de currículos abertos e propostas curriculares diferenciadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. Devemos também rever a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo assim a diferenciação na metodologia, nos procedimentos didáticos, na temporalidade para a obtenção de determinados objetivos e na avaliação

dos alunos superdotação. A metodologia adotada deve estar coerente com os objetivos e conteúdo dos currículos.

É possível e viável adotar medidas especiais/espaciais para que os ambientes das instituições de ensino correspondam às necessidades das pessoas com necessidades especiais. Porém, isto por si só não se mostra suficiente para determinar uma mudança na postura daqueles que operam este processo (educadores, funcionários e os próprios alunos).

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a acessibilidade e a aprendizagem no ensino superior de pessoas com altas habilidades/superdotação.

METODOLOGIA

Diante disso, o presente artigo apresenta uma revisão de literatura, primeiramente, com desafios da inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. Num segundo momento, o artigo propõe a criação de espaços de ensino que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento destas pessoas, assim como a implementação de espaços de pesquisa nesta área.

Para isso, foi feito uma pesquisa nas diretrizes/leis e estudos científicos que relatam a acessibilidade e a aprendizagem de pessoas com superdotação no ensino superior. As seleções de publicações atualizadas foram realizadas nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e em projetos de leis que regem esse tema, entre os meses de março e abril de 2019. Os critérios de inclusão foram artigos com a temática de inclusão social, acessibilidade, educação inclusiva, altas habilidades e ensino-aprendizagem.

Foi selecionado um total de 31 artigos relacionados ao assunto, porém somente 08 foram incluídos nos resultados desse estudo, isso se deu por uma análise efetiva, qual o descarte se caracterizou por não convir com a temática e da presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há algumas alternativas educacionais no Ensino Superior para acadêmicos com superdotação e neste estudo propomos analisar algumas delas neste momento, quais sejam: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias, programa de educação tutorial.

A aceleração é uma das alternativas educacionais mais usadas para alunos com altas habilidades/superdotação. Ela consiste em terminar em menor tempo os estudos, em ingressar antes do tempo na universidade e em avançar de um semestre para outro quando o aluno já apresenta todos os conhecimentos necessários naquele semestre.

Segundo Sabatella (2008), a aceleração pode compreender a flexibilização do currículo, terminar etapas em menos tempo, fazer atividades nas férias e no contra turno.

Alguns autores são contra e outros a favor a aceleração, mas segundo Alencar e Fleith (2001, p. 130) descreve as seguintes vantagens:

Os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração vai favorecer este contato. Permite aos estudantes mais capazes dar inicio a sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade. Pelo fato de permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem. Observam-se menos tédio e insatisfação entre os estudantes a quem se permite acelerar nos estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho. O ajustamento social e emocional tem-se mostrado superior nos estudantes que participam de programas de aceleração. A aceleração permite que se exija do aluno uma produtividade mais de acordo com suas capacidades. Se um estudante inusitadamente brilhante permanece com seus colegas da mesma idade, ele possivelmente achará as tarefas propostas pelo professor muito fáceis e desenvolverá hábitos inadequados de estudos. A oportunidade de interagir e participar de atividades acadêmicas tende a favorecer uma atitude mais responsável por parte do aluno e o estabelecimento de novos propósitos e objetivos (Alencar; Fleith, 2001, p. 130).

As universidades podem fazer a aceleração dos acadêmicos verificando as capacidades que estes possuem nas disciplinas antecipadamente e

não fazendo os mesmos cursarem créditos desnecessários e que já possuem o conhecimento básico. Assim, o acadêmico se sente mais motivado, vai além dos seus conhecimentos, pesquisa mais, se mostra mais incentivado.

Uma forma muito interessante para alunos com superdotação, é a monitoria, que pode ser vivenciada na universidade para incentivar o acadêmico com um conhecimento específico e aprofundá-lo com um professor, assim, auxiliar seus colegas. Esta alternativa também já vem sendo empregada há tempo nas instituições de ensino pelo país e fora dele e tem servido cada vez mais para os alunos trocarem ideias, saberes e aprofundarem seus interesses por temas específicos.

Outra forma importante de alternativa educacional é a tutoria, na qual um professor que domina um conteúdo ou tema da área de interesse do aluno se dispõe a orientar e trabalhar com este acadêmico com foco em seus interesses, em turnos e horários combinados. Como as universidades possuem um grande campo de saberes e áreas de informação, neste espaço seria bem viável a existência e permanência das tutorias conforme os interesses individuais de pesquisa, ou também de grupos com altas habilidades/superdotação.

Nas universidades, existem muitos especialistas, mestres e doutores em áreas específicas, poderiam ter vários alunos assistidos por programas de mentorias de acordo com a especialidade do acadêmico. As mentorias segundo Freitas e Pérez (2010, p. 67)

[...] muito semelhantes às tutorias, geralmente são postas em práticas por especialistas de uma determinada área (geralmente externos à escola) que trabalham com o aluno em pesquisas ou projetos específicos para os quais são necessários conhecimentos que, às vezes, o professor de sala de aula não teve tempo de construir (Freitas; Pérez, 2010, p. 67).

Há também os grupos de habilidades que, segundo Sabatella (2008), consistem em dividir os acadêmicos por nível intelectual, ou também por desempenho em alguma área específica dentro da universidade para trabalharmos os grupos de habilidades específicas com áreas de interesse.

De acordo com Sabatella (2008), para esta alternativa educacional

é preciso, reconhecer as amplas diferenças individuais e a heterogeneidade do grupo, incluindo sempre alguma instrução individualizada; remediar a completa segregação, dando oportunidade, aos alunos, para uma convivência escolar com outros de diferentes habilidades; escolher professores bem qualificados que devem estar constantemente atualizados quanto a pesquisas, formas de avaliação e propostas curriculares específicas para esses alunos; encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual; haver sempre o contato e a comunicação tanto entre os diversos professores como entre professores e pais.

Segundo Alencar e Fleith (2001), alguns autores são favoráveis aos grupos de habilidades e outros contras. Favoráveis porque desenvolvem cada vez mais as potencialidades e talentos específicos de cada aluno e contrários porque podem também deixar este mesmo aluno com atitudes esnobes e orgulhosas,

O enriquecimento curricular para alunos com superdotação prevê um aprofundamento teórico em assuntos do interesse do mesmo. Devem-se incluir assuntos que motivem, incentivem, instiguem e o desafiem. Segundo Sabatella (2008, p. 182)

o enriquecimento é feito basicamente em três aspectos: dentro dos conteúdos curriculares, com adaptações ou ampliações de seus assuntos, de acordo com os interesses do aluno; dentro de um determinado contexto de aprendizagem, com flexibilização ou diversificação do currículo; e com projetos independentes(individuais ou em pequenos grupos) sejam em oficinas, concursos, orientação com especialistas e mentores, em atividades extracurriculares, realizadas em programas ou cursos para desenvolvimento pessoal em áreas específicas (Sabatella, 2008, p. 182).

Renzulli (2004) propõe um modelo de enriquecimento curricular, abrangendo: enriquecimento do tipo I, II e III. O enriquecimento tipo I propõe expor ao estudante uma diversidade de atividades extracurriculares através de oficinas, excursões, filmes, programas de televisão, minicursos e palestras. Assim, estas atividades irão despertar o interesse por diversas áreas nos alunos com altas habilidades/superdotação e também em sua área específica.

Já no enriquecimento do tipo III, os alunos tentam resolver problemas levantados nas atividades do tipo II. Aqui eles fazem aprofundamento em uma área de interesse e desenvolvem produtos autênticos, originais.

De acordo com Alencar e Fleith (2001) o enriquecimento do tipo III possibilita ainda ao aluno desenvolver habilidades metacognitivas, tais como planejamento, gerenciamento de recursos, tomada de decisão e avaliação, bem como características de natureza afetiva como independência de pensamento e ação, motivação, autoconfiança e habilidades interpessoais.

Outra alternativa educacional no Ensino Superior para os alunos com superdotação são os programas de educação tutorial. O Programa de Educação Tutorial (PET) foi instituído pela Lei Federal 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007 (BRASIL, 2006). Em 2010, foi publicada a Portaria 976 que trouxe novidades para a estrutura do Programa de Educação Tutorial (BRASIL, 2010).

O PET tem por objetivos, desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização para o ensino superior no país; e estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior.

Com isso nossas universidades podem contribuir para formação continuada dos acadêmicos, e buscar novos caminhos para educação deste ensino no nosso país. O Programa de Educação Tutorial se organizar a partir das formações das graduações, com a constituição de grupos de estudantes sob a orientação de um professor tutor, possibilitando assim a formação acadêmica dos estudantes envolvendo os mesmos no ensino, pesquisa e extensão.

Os estudantes selecionados ganharão bolsas e os professores tutores também. O PET deve contribuir para a implementação de políticas públicas e de desenvolvimento em sua área de atuação, sendo que esta contribuição

será considerada por ocasião das avaliações periódicas.

Verifica-se nas universidades públicas que muitos alunos participam dos programas de educação tutorial. Atualmente o programa de educação tutorial conta com 779 grupos distribuídos entre 114 Instituições de Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento e as diversas regiões geográficas do país, segundo site do Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

Assim percebemos que os acadêmicos do Ensino Superior com superdotação possuem várias alternativas educacionais, tais como: aceleração, enriquecimento curricular, grupos de habilidade, monitorias, tutorias e programa de educação tutorial, mas cabe ao profissional que trabalha com este encaminhar acadêmico ao serviço adequado e prestar ao mesmo todo o auxílio que este necessita para seu bom desempenho na universidade.

CONCLUSÃO

O presente artigo se propôs a analisar a superdotação em adultos, comprometida com uma educação inclusiva e transformadora, no sentido de promover e incentivar a busca pelo desenvolvimento da educação de qualidade, como os países de primeiro mundo, qual a universidade se propõe a ser neste espaço de formação, com temáticas diferentes e relevantes.

Sendo assim, vê-se a importância de garantir que nossas ações e políticas estejam voltadas a todos os públicos para que, assim, possamos realmente ter qualidade em educação. Qual começa desde a formação de professores a capacitação em todos os níveis e modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **INEP.** Censo Escolar 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

br/basica/censo/default.asp. Acesso em: 20 maio 2008.

BRASIL. Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010. **Programa de Educação Tutorial**. Publicada no D.O.U em 28/07/2010.

FREITAS, Soraia, Napoleão; PÉREZ, Susana. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciele Pérez Barrera Perez. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p 75 – 121, jan./ abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e superdotação:** problema ou solução? 2. ed. Curitiba: IPBEX, 2008.

Realização



PROGRAD
UFSC

