

Os casos

EXCLUÍDOS

**da Política Nacional
de Educação Especial
na Perspectiva da
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

FACOS - UFSM

Os casos

EXCLUÍDOS

da Política Nacional
de Educação Especial
na Perspectiva da
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FACOS-UFSM



Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

Os casos

EXCLUÍDOS

da Política Nacional
de Educação Especial
na Perspectiva da
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial
na perspectiva da Educação Inclusiva

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

C341 Os casos excluídos da política nacional de educação
especial na perspectiva da educação inclusiva /
Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de
Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria,
RS : FACOS-UFSM, 2019.
254 p. : il. : 23 cm

1. Educação especial – Política nacional 2.
Educação especial – Exclusão 3. Educação especial –
Atendimento especializado I. Pavão, Ana Cláudia
Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

CDU 376.1/.5
376.1/.5.014.5

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

ISBN: 978-85-8384-078-7

CORPO EDITORIAL

FACOS-UFSM

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CESH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Viviane Borelli

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Susana Bleil de Souza (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)
Paulo César Castro (UFRJ)
Monica Maronna (UDELAR)
Marina Poggi (UNQ)
Gisela Cramer (UNAL)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)
ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)
Liliane Dutra Brignol (UFSM)
Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

AUTORES

ADRIANA GONÇALVES MADERS
ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO
ANA PAULA DOS SANTOS FERRAZ
ANE CARINE MEURER
BRUNA DE ASSUNÇÃO MEDEIROS
CAMYLA ANTONIOLI
CAROLINE FROEHLICH LOPES
CÁSSIA DE FREITAS PEREIRA
DANIELA CAMILA FROEHLICH
ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES
ELISANE MARIA RAMPELOTTO
ELIZÂNGELA ROLIM DA SILVA
FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
GLORISMAR GOMES DA SILVA
LIZIANE FORNER BASTOS
LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN
MARIA ELIZA ROSA GAMA
MARIA STELLA COUTINHO ALCÂNTARA GIL
MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY
MORGANA CHRISTMANN
NATANA POZZER VESTENA
PEDRO HENRIQUE MACHADO
SILVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO
TATIANE NEGRINI

SUMÁRIO

	Prefácio	9
1	Inclusão/exclusão: onde estão os estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às políticas de inclusão?	<i>Ana Paula dos Santos Ferraz; Bruna de Assunção Medeiros; Fabiane Adela Tonetto Costas</i> 13
2	Alunos com fissura lábio palatina: 'abrindo a boca' para este público	<i>Glorismar Gomes da Silva; Maria Stella Coutinho Alcântara Gil</i> 37
3	A práxis pedagógica em educação de jovens e adultos a partir das experiências no estágio supervisionado	<i>Caroline Froehlich Lopes; Lorena Inês Peterini Marquazan e Ane Carine Meurer</i> 59
4	A exclusão do aluno com dislexia na perspectiva da política nacional de educação especial	<i>Liziane Forner Bastos; Ana Cláudia Oliveira Pavão</i> 81
5	Impacto da respiração oral e dos distúrbios respiratórios do sono no desenvolvimento e aprendizagem infantil	<i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy; Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil</i> 107
6	Estatuto da pessoa com deficiência: a produção de discursos sobre os sujeitos	<i>Daniela Camila Froehlich; Eliana da Costa Pereira de Menezes</i> 125
7	Cardápio em libras: espaço de acessibilidade e diferença	<i>Adriana Gonçalves Maders; Elisane Maria Rampelotto</i> 145
8	Lugares (in)visíveis da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: discussões acerca da 'interseccionalidade e lugar de fala'	<i>Pedro Henrique Machado; Silvia Maria de Oliveira Pavão</i> 165
9	Possibilidades ao pensar a educação ambiental no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<i>Natana Pozzer Vestena; Maria Eliza Rosa Gama</i> 181
10	Resiliência de universitários com deficiência	<i>Morgana Christmann; Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Camyla Antonioli</i> 199
11	Acessibilidade e comunicação entre surdos e ouvintes	<i>Elizângela Rolim da Silva; Elisane Maria Rampelotto</i> 215
12	In/exclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas políticas públicas e nas práticas educacionais	<i>Tatiane Negrini; Cássia de Freitas Pereira</i> 239

PREFÁCIO

É com grande satisfação que escrevo este prefácio para apresentar o segundo volume do livro “Os Casos Excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esta obra teve como objetivo inicial discutir os temas atinentes às áreas da Educação Especial que não foram contempladas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, os casos e temas discutidos por alguns autores transcendem o objetivo proposto por abordarem a exclusão no contexto educacional e social dos casos incluídos na PNEEPEI; por analisarem e problematizarem documentos legais específicos sobre as pessoas com deficiência; por incluírem na discussão a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva das pessoas em situação de deficiência; e, por intencionarem a articulação entre a educação inclusiva e a educação ambiental no espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste contexto, o livro está organizado em doze capítulos e nestes os autores discutem diferentes temas que envolvem desde o público alvo da Educação Especial definido na Resolução CNE/CEB nº4/2009, sendo os alunos com deficiência, com transtorno do espectro do autismo (TEA) e altas habilidades/

superdotação (AH/SD), aos casos excluídos da PNEEPEI e de outros documentos normativos governamentais que legislam sobre a matéria. Os casos excluídos se referem aos grupos de pessoas que apresentam transtornos específicos da aprendizagem (ex., dislexia), malformação orofacial, sendo a mais comum a fissura lábio palatina (FLP), e ao grupo de pessoas que apresentam doenças obstrutivas das vias aéreas (respiração oral) e distúrbios respiratórios do sono com consequências no organismo, na aprendizagem e na qualidade de vida.

Os temas tensionados os quais sobrepujam à PNEEPEI referem-se ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e os efeitos discursivos que este documento normativo produz na constituição das pessoas com deficiência. São **problematizados** temas referentes à acessibilidade e a comunicação entre surdos e ouvintes em contextos sociais e propostos possibilidades de inclusão social às pessoas surdas mediante a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo os meios sociais adaptados para este fim. Outro tema apresentado é a possibilidade do AEE ser um espaço de apoio ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e de interdisciplinaridade com a área da Educação Ambiental, com o objetivo de serem trabalhados temas transversais de conscientização e preservação do meio ambiente.

A educação inclusiva também é referida como um processo que envolve os diferentes níveis de ensino, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e de alunos jovens e adultos com percursos de privações culturais, econômicas e sociais que não tiveram o acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, sendo a modalidade de ensino - EJA uma (ou única) possibilidade de acesso, permanência e conclusão da escolaridade. Neste contexto, os princípios da Escola para Todos são tensionados, dado que os percursos educacionais dos alunos que fizeram parte dos estudos apresentados revelarem a falta de

acesso e a garantia efetiva de uma igualdade de oportunidades nos diferentes níveis de ensino.

Diante da diversidade dos temas e conteúdos apresentados nesta obra, me questionei sobre a percepção de alguns autores referentes aos conceitos de “Escola Inclusiva” e de “Escola para Todos”. Para ilustrar a minha percepção dos conceitos referidos, apresento a diferença aferida pelo Professor Catedrático da Universidade do Minho (Braga, Portugal), Professor Doutor Luís de Miranda. O referido autor com base nos movimentos mundiais e, especificamente, no movimento da inclusão em Portugal, considera que a “Escola Inclusiva” teve como foco principal a defesa de direitos e de respostas educativas eficazes para os alunos com necessidades educacionais especiais significativas que até meados dos anos oitenta do século vinte, estiveram excluídos do ensino regular das escolas. Quanto ao conceito de “Escola para Todos”, se refere à educação para todos, que está de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca que, além de considerar as crianças com necessidades educacionais especiais e as superdotadas, inclui as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Enfatizo que os conceitos sobre INCLUSÃO são polissêmicos, por não haver na literatura especializada uma definição única e consensual sobre o assunto, havendo diferentes perspectivas, expressões, definições e favorecidos em um país e, até mesmo, em escolas de um mesmo país. Sendo este o caso dos autores deste livro, que expressaram diferentes formas de pensar a inclusão pelos casos in/excluídos da PNEEPEI e pelos temas que envolvem diversos grupos de pessoas que historicamente ficaram fora da escola regular, que foram e são suscetíveis a pressões excludentes ou que são “invisíveis” no contexto legislativo e educacional brasileiro.

Sobre a PNEEPEI (2008), documento referência desta

obra, após dez anos da sua implementação no cenário educacional brasileiro, em 2019 o Ministério da Educação está propondo uma atualização a qual, inclusive, passou por uma consulta pública. Portanto, em breve, entrará em vigor uma nova Política Nacional de Educação Especial e desejo que seja na perspectiva de uma Escola para Todos e de práticas educacionais inclusivas mais adequadas e eficazes para todos os alunos no contexto da escola regular.

Ao final da leitura deste livro acredito que todos os leitores alcançarão o mesmo sentimento que eu, ou seja, a sensação de uma leitura que possibilita pensar a perspectiva da educação inclusiva de uma forma polissêmica e plural.

Dessa forma, só me resta desejar a todos uma boa leitura!

Andréa Tonini

**Professora Adjunta do Departamento de
Educação Especial
Universidade Federal de Santa Maria - RS**

1

Inclusão/exclusão: onde estão os estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às políticas de inclusão?

Ana Paula dos Santos Ferraz

Bruna de Assunção Medeiros

Fabiane Adela Tonetto Costas

O ideário de escola para todos emergiu na década de 90 com a influência da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, as Políticas voltadas à educação das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais iniciam seu percurso com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando é previsto, em seu artigo 208 inciso III, a obrigatoriedade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse mesmo viés, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994) e as demais, que foram publicadas posteriormente, possuem um público-alvo abrangente, que engloba não somente estudantes com deficiência, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem em algum momento da sua escolarização. Percebemos que, desde a Constituição (BRASIL, 1988) até as políticas atuais em educação, sempre houve a preocupação com uma educação para todos, embora o foco dos atendimentos ao público da Educação Especial tenha sofrido alterações de acordo com o contexto social e mundial das referidas políticas.

Com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPE (BRASIL, 2008), o público-alvo passou a ser apenas estudantes com deficiências (física, sensorial, mental ou intelectual), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, desconsiderando os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, toda a legislação que envolve a Educação Inclusiva passou a ter foco apenas nas pessoas público-alvo da referida política.

A partir desse cenário, o que instiga essa pesquisa é encontrar respostas para a pergunta: frente a atual conjuntura de Educação Inclusiva (lema Educação para Todos) como ocorre o processo de escolarização, especificamente, para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, que não são mais definidos como público-alvo pela Política de Educação Especial (BRASIL, 2008)?

MARCOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação das pessoas com deficiência apresentou alguns marcos importantes no Brasil, demonstrando evolução de conceitos e perspectivas que demarcaram seus espaços, bem como a sua escolarização. Nesse contexto, podemos destacar, conforme estudo realizado por Mazzotta (2005), que a evolução da Educação Especial teve como pioneiros, na década de 50 do século XIX, o Instituto Benjamin Constant (IBC), que atuava na aprendizagem de pessoas cegas e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que visava à educação literária e ao ensino profissionalizante de pessoas surdas.

No século XX, surgiram outras instituições de renome, que também ficaram conhecidas por atuar na área da Educação Especial, dentre elas, o Instituto dos Cegos Padre Chico e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), situados em São Paulo; também o Instituto Pestalozzi, tendo sede em diversos Estados (no Rio Grande do Sul está sediado na cidade de Canoas), atuando no atendimento a Deficientes Mentais; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com sede no Rio de Janeiro e em São Paulo, seguida de outras cidades.

Com a Constituição Federal delineiam-se alguns princípios acerca do direito à integração social das pessoas com deficiência, buscando inicialmente, assegurar seu direito à igualdade. No âmbito educacional, assinala-se a obrigatoriedade de ensino especializado, dispondo que, “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente, na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988).

Em 1989 foi instituída a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que

¹ Nomenclatura utilizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) para referir-se ao público da Educação Especial.

trata sobre o apoio às pessoas com deficiência, definindo que deve ser viabilizada pelo poder público a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa, através da estimulação precoce e do atendimento a todos os níveis e modalidades por meio de Escolas Especiais, no âmbito da rede pública de ensino. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passam a influenciar a formulação de políticas públicas para a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Diante disso, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais² no quadro do sistema regular de ensino. Essa Conferência estabeleceu também o princípio das escolas integradoras, que deveriam propiciar a interação entre os pares, para que os estudantes aprendessem juntos e se adaptarem aos estilos e aos ritmos de seus colegas.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, traz a questão da democracia para justificar a importância da integração escolar, definida como “processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 8).

Contudo, pode-se dizer que o projeto de inclusão escolar, que emergiu na década de 90, teve maior força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 4º inciso III, dispõe que deve ser ofertado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda, no

² O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) está associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais.

artigo 58, menciona que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” e que, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que possam ser atendidas as “peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Em 2013, a referida lei sofreu algumas alterações no campo da Educação Especial, as quais serão explicitadas posteriormente.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) é disposto que “os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais³ nas classes comuns” e também, que deve ser realizada uma avaliação pedagógica desses estudantes com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando seu processo educativo, levando em consideração diversas variáveis.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), traz algumas mudanças no entendimento sobre a Educação Especial seu público-alvo. Redefinindo quem serão os estudantes atendidos por esta modalidade de ensino,

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

3 As necessidades educacionais especiais são relacionadas aos estudantes que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a Resolução Nº 04/2009 que institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009) ratifica as categorias desse público-alvo já definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a ideia da matrícula desses estudantes nas salas de aula regulares e no AEE.

Em 2011 é publicado o Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, orientando que:

A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços, de que trata o caput, serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido 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).

Nesse decreto fica assegurada a dupla matrícula aos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE, implicando esta dupla matrícula no cômputo para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Logo, o Plano Nacional de Educação, traz a necessidade de cada estado e município formular seu Plano de Educação, assegurando estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo

em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Desse modo, podemos perceber que as políticas públicas para a Educação Especial, em consonância com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estão voltadas ‘apenas’ para o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, passando a Educação Especial a ser entendida como sinônimo do Atendimento Educacional Especializado. A partir da PNEEPEI, estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem não mais são considerados público-alvo dessa modalidade educativa, sendo esta política ratificada pela alteração da LDB, Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que explicita novamente quem são as pessoas abrangidas por esse atendimento.

DELINEANDO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As mudanças referentes ao público-alvo da Educação Especial, que deixaram à margem dos atendimentos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, devem ser analisadas a partir do contexto que as geraram, de acordo com as alterações e as intenções normativas no campo da Educação Especial que as provocaram, ou seja, as influências dos organismos internacionais na elaboração dessas políticas, desde a década de 90, quando as discussões sobre inclusão escolar emergiram com maior força.

Assim, de acordo com Harlos; Denari; Orlando (2014), é preciso se questionar sobre quem se beneficiou com a restrição do público-alvo da Educação Especial e os motivos que levaram a essa restrição. Como afirmam Harlos; Denari; Orlando (2014, p. 498):

É necessário atentar para o fato de que os documentos oficiais têm sido utilizados para a colonização do vocabulário, do discurso e do pensamento educacional (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Ou seja, frequentemente os documentos oficiais disseminam afirmações que pretendem oferecer representações únicas sobre os fenômenos; que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, como também produzem a legitimação destas orientações; e, que efetuam bricolagem de conceitos - usam conceitos antigos dando aos mesmos ‘ares de inovação’ para fazer ‘velhas práticas’ parecerem inovações.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a restrição do público-alvo da Educação Especial está diretamente relacionada às questões de financiamento educacional, ou seja, delimitando-se o público, passa-se a restringir os recursos para aqueles estudantes que não compõem a demanda do AEE. Do mesmo modo que, para receber os recursos desse atendimento, é necessário que o estudante esteja em uma das categorias constantes neste público. Embora as políticas afirmem a não obrigatoriedade de laudo médico, para a realização do AEE, as categorias que englobam seu público-alvo denotam que é necessária uma avaliação clínica para elaborar um diagnóstico, o que pressupõe apenas mudanças conceituais, restringindo-se o acesso a esse atendimento, uma vez que, quanto menor o público, menor o investimento.

De acordo com Carvalho (2013 apud HARLOS; DENARI, et al., 2014):

Ao que parece, esta mudança no público-alvo da Educação Especial está associada à demarcação de um conjunto de segmentos mais específicos, identificável por diagnósticos clínicos, centrados em suas condições orgânicas e/ou comportamentais. Talvez por isso, da primeira versão do documento denominado PNEEPEI (BRASIL, 2008a) para a segunda versão do mesmo publicado no compêndio “Marcos Políticos-legais

da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010a), transtornos que eram mencionados como ‘dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade’ (BRASIL, 2008a, p. 13) passaram a não ser citados e a ausência de alusões aos mesmos, repetiu-se em todos os demais documentos analisados nessa pesquisa.

Salientamos que as exigências impostas pelas políticas para a atuação do professor de AEE são amplas e sugerem que sejam profissionais multifuncionais, ou seja, requer que deem conta das questões pertinentes ao processo educacional de “todos” os estudantes através da identificação e elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além de estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, orientação às famílias e aos professores da sala de aula regular para que atuem com os estudantes com deficiência e os que possuem dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que define o estudante da Educação Especial como àquele que:

Por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de Portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: Portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a partir do termo ‘necessidades educacionais especiais’, define seu público-alvo, referindo-se:

A todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Essa definição foi apresentada na Declaração de Salamanca por pressupor que a Educação Inclusiva não deveria ser destinada somente às pessoas que possuíam deficiências, mas também àquelas com dificuldades de aprendizagem, que poderiam ser originárias de problemas emocionais, linguísticos ou relacionados aos fatores socioeconômicos.

Assim, nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), há o reconhecimento de que nem sempre as estratégias conhecidas pelos professores da sala de aula regular podem ser suficientes para auxiliar aqueles estudantes que, em determinado momento de sua escolarização, apresentam dificuldades, apontando a necessidade de apoio individualizado para que estes possam ter acesso ao currículo.

Ainda, temos a definição de alunos com necessidades educacionais especiais como sendo aqueles que em seu processo educacional demonstram:

2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando

adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 18).

Frente ao exposto, podemos perceber que até o presente contexto, o público-alvo da Educação Especial foi constituído por estudantes com deficiências e também com dificuldades em seu processo de aprendizagem. No entanto, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), temos que o seu público passa a serem constituídos somente por estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E, nos casos que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial passa a atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

Entendemos, dessa forma, transtornos funcionais específicos como sendo as dificuldades de aprendizagem, que, a partir da referida política, não são mais público alvo da Educação Especial, não recebendo o AEE. Para esses casos, o profissional da escola que atua na Educação Especial ou realiza o AEE apenas deverá orientar os professores da sala de aula regular sobre o trabalho a ser desenvolvido com os mesmos, não mais os atendendo.

A partir disso, não vemos mais nas políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva o público com dificuldades de aprendizagem. O que podemos perceber na Resolução nº 04/2009 que define o público-alvo da Educação Especial, a qual não

menção qual o tipo de atendimento receberão os estudantes que foram “excluídos” dessa política, como segue abaixo:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Corroborando com a referida Resolução, temos o Decreto 7.611/2011 trazendo, em seu artigo 1º que: “para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011), novamente, não são mencionados os estudantes com transtornos específicos de aprendizagem.

Em 2015, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência voltada para as pessoas com deficiência e seus direitos na sociedade, não refere à questão da Educação Especial ou da Educação Inclusiva. Definindo em seu artigo 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena

e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, podemos dizer que o foco das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, a partir de 2008, está no atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem têm os atendimentos, que auxiliavam no seu processo de aprendizagem, restringidos, acabando por serem excluídos/esquecidos das políticas de inclusão escolar, as quais focalizam atualmente um público limitado, ficando à margem de uma educação que deveria ser para todos.

Com vistas a compreender se há preocupação quanto a esse público, que ficou à margem das políticas de inclusão escolar, procuramos situar as legislações atuais, no que se refere aos estudantes com deficiências e com dificuldades de aprendizagem, buscando saber qual tipo de atendimento recebem em suas escolas e quais os profissionais que os estão realizando.

PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO CAMINHOS

Ao considerarmos a questão pesquisada, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a mesma que se constitui como mista (quantitativa e qualitativa) ou quantiquantitativa, pois,

Uma mescla entre esses dois modelos - quanti e qualitativo - pode potencializar o conhecimento integral do objeto pesquisado, avançando no desenvolvimento do conhecimento e contribuindo para a construção de teorias (SCHMIDT, 2015, p. 185-6).

Desse modo, parafraseando Schmidt (2015), o uso de uma metodologia mista favorece a compreensão do tema pesquisado, bem como ao atendimento dos objetivos propostos, já que ao utilizar

essa metodologia, as respostas aos problemas mais abrangentes podem ser respondidas de modo mais completo. Com isso, temos que “a análise qualitativa responde sobre como é o objeto pesquisado, podendo somar-se a quantificação e comparação de suas propriedades, viáveis pela abordagem quantitativa” (SCHMIDT, 2015, p. 196).

Corroborando com Mendes et al. (2015, p.126), podemos dizer que o qualitativo desta pesquisa estará na “análise, no tratamento e na interpretação dos dados, ou seja, ao se buscar as explicações e inter-relações inseridas num contexto mais amplo para os fatos analisados”.

A pesquisa também se constitui como documental, pois se apoiou em leis, decretos e normativas no âmbito da Educação e da Educação Especial, como traz Oliveira (2015, p.68): “a pesquisa documental em educação é uma “visita” que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão”.

Assim, essa pesquisa foi realizada tendo como instrumento para coleta de dados um questionário, que, de acordo com Mendes et al. (2015, p. 135) “representa o principal instrumento de busca de dados por amostragem, pois deve ser aplicado quando há um grande número de participantes”. Dessa forma, o questionário utilizado foi via web elaborado pelas pesquisadoras na ferramenta google docs em seu item formulários. Este formulário foi enviado por correio eletrônico para os sujeitos da pesquisa. Ressaltamos o fato de a pesquisa ter sido conduzida com comprometimento ético em relação aos sujeitos participantes da mesma, através do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e o Termo de Confidencialidade.

Os sujeitos da pesquisa foram os Egressos do Curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM nos anos 2012, 2013 e 2014. A escolha por esta instituição

deu-se por esta ser, na época da publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a única instituição pública federal do Brasil que teria estudantes concluintes nos anos acima delimitados. Justificamos, ainda, a opção por este público, uma vez que, a base curricular do referido curso contemplava e ainda contempla disciplinas teóricas e práticas com foco nos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Para isso, inicialmente, foi realizada uma investigação na Secretaria do referido curso, buscando os nomes dos egressos de acordo com o tempo delimitado (2012 a 2014). De posse dos nomes dos egressos em cada ano, o contato inicial foi mediante a rede social Facebook para realizar o levantamento dos seus e-mails. Dessa forma, conseguimos o contato de 96 dos 98 egressos do nosso recorte temporal. Destes, 30 formaram-se em 2012; 36 formaram-se em 2013; e 32 concluíram seu curso em 2014. Após, enviamos e-mail com o convite e o aceite para participação na pesquisa, o qual foi respondido e assinalado via web. Com os questionários respondidos, exportamos para o Excel, em formato de gráfico, com as categorias de respostas que serão apresentadas e discutidas nos resultados da pesquisa.

RESULTADOS

A pesquisa se desenvolveu por meio de questionário via web e contou com dez questões, sendo nove delas de múltipla escolha e uma dissertativa. Antes de responder ao questionário, era necessário aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, caso aceitasse o referido termo, o sujeito era redirecionado a responder as questões, caso não aceitasse, as perguntas não eram mostradas e o questionário era encerrado.

O público inicial da pesquisa contou com 98 egressos do curso de Educação Especial Diurno da UFSM, destes, dois não foram localizados, um do ano de 2012 e outro do ano de 2014.

28 Assim, foram totalizados 96 questionários enviados via web. Destes,

apenas 52 sujeitos responderam, totalizando 54,17% de retorno.

De posse dos dados coletados, partimos para a análise das questões que constavam no questionário e suas respectivas respostas.

A primeira questão referia-se ao ano em que os egressos se formaram no curso, sendo que 62,7% (32 egressos) responderam terem se formado em 2014; 21,6% (11 egressos), em 2013; e 15,7% (oito egressos), em 2012.

A segunda questão referia-se ao trabalho do egresso na área da Educação Especial, sendo que um percentual de 70,6% (36 egressos) respondeu que trabalham na área, e 29,4% (15 egressos) responderam que não.

A terceira questão refere-se à cidade de sua atuação profissional. Onde, nove egressos responderam estar atuando na cidade de Santa Maria (RS); um egresso, em Faxinal do Soturno (RS); um, em Camaquã; um, em Dilermando de Aguiar (RS); um, atuando em duas cidades: Pejuçara e Tapera (RS); um, em Jaguari (RS); um, em Sete de Setembro (RS); um, em São Borja (RS); um, em Cacequi (RS); um, em Sapiranga (RS); um, em Maçambará (RS); um, em Venâncio Aires (RS); um, em Rio Grande (RS); um, em Vila Nova do Sul (RS); um, em São Leopoldo (RS); dois, em Caçapava do Sul (RS); um, não descreveu a cidade, apenas o estado de atuação, como Rio Grande do Sul; e seis, em cidades do estado de Santa Catarina.

A quarta questão perguntava em qual Setor da Educação Especial o egresso atua. Nesse contexto, 52,8% (19 egressos) responderam que atuam em Sala de Recursos Multifuncional, como Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 25% (nove egressos) são monitores de aluno; 13,9% (cinco egressos) atuam em APAE ou Escola Especial; 5,6% (dois egressos) responderam “outros”, sem definir sua atuação; e 2,8% (um egresso) atua como professor de Educação Especial/bidocente. (Beyer, 2005). A partir dessa questão, apenas as respostas Professor de AEE em Sala de Recursos e Professor de Educação Especial/

bidocente permaneceriam respondendo ao questionário. Para os demais, o questionário encerrava-se nesta referida questão devido aos objetivos do mesmo.

A quinta pergunta questionava se o egresso atendia apenas o público alvo da Educação Especial definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, 55% (11 egressos) responderam que não; e 45% (nove egressos) responderam sim, que atendiam somente este público-alvo.

A sexta questão correspondia ao tipo de especificidades atendidas pelo egresso. O respondente poderia optar por mais de uma alternativa. Assim, 85% (17 egressos) atendem estudantes com deficiência intelectual; 65% (13 egressos) atendem estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); 45% (nove egressos) atendem estudantes com deficiência múltipla; 45% (nove egressos) atendem estudantes com deficiência física; 35% (sete egressos) atendem estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); 35% (sete egressos) atendem estudantes com deficiência auditiva; 40% (oito egressos) atendem estudantes com altas habilidades/superdotação; 30% (seis egressos) atendem estudantes com Dislexia; 35% (sete egressos) atendem estudantes com deficiência visual; 5% (um egresso) atende estudantes com discalculia; 5% (um egresso) atende estudantes com disgrafia; 5% (um egresso) atende estudantes com disortografia; 20% (quatro egressos) atendem estudantes com outras especificidades não definidas.

A sétima questão era: De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os estudantes público-alvo da Educação Especial são aqueles que possuem Deficiência (física, mental, intelectual, sensorial ou múltipla), Altas Habilidades/Superdotação ou Transtornos Globais do Desenvolvimento. Caso você atenda somente esses estudantes definidos como público-alvo da Educação Especial, quem atende

os estudantes com dificuldades de aprendizagem no seu local de trabalho? Nesta questão, poderia ser elencada mais de uma resposta. Assim, 40% (seis egressos) responderam que quem atende os estudantes com dificuldades de aprendizagem é o Professor de Apoio Pedagógico (reforço escolar); 46,7% (sete egressos) é o professor regente de turma regular que atende; 40% (seis egressos) marcaram que outros profissionais não referidos atendem; 13,3% (dois egressos) responderam que o Psicopedagogo atende; e 6,7% (um egresso) respondeu que esse estudante é atendido por centro de Atendimento Educacional Especializado.

A oitava questão era referente à orientação aos professores de sala de aula regular, questionando se o egresso a realizava. Assim, 50% (10 egressos) responderam que sim, realizam orientações aos professores de sala de aula regular; 15% (três egressos) responderam que não; e 35% (sete egressos) responderam realizar essa orientação às vezes.

A questão de número nove configura-se no que diz respeito ao momento em que essas orientações eram repassadas. Diante do contexto, 52,9% (nove egressos) responderam realizar a orientação no turno de aula; enquanto 11,8% (dois egressos), no contra turno; e 35,3% (seis egressos) realizam em outros momentos.⁴

A última questão perguntava se os egressos consideram que a orientação repassada por eles aos professores de sala de aula regular estava ajudando na aprendizagem dos estudantes, sendo resposta unânime que sim, a orientação estava ajudando na aprendizagem dos mesmos.

DISCUSSÕES: OS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir da aplicação do questionário, percebemos que

⁴ Nas questões de número nove e dez, percebemos que dois egressos não responderam nenhuma das alternativas, passando direto para a finalização do questionário.

grande parte dos sujeitos participantes da pesquisa correspondia ao ano de 2014, seguido do ano de 2013 e um pequeno número, correspondia ao ano de 2012.

É conveniente salientar que alguns sujeitos ficaram em dúvida quanto à aceitação em responder ou não ao questionário por não estarem atuando na área de Educação Especial, fator que pode ter influenciado a não participação de alguns egressos na pesquisa. Mas a orientação repassada aos mesmos pelas pesquisadoras era de que respondessem, pois buscávamos dados para a pesquisa, e este seria um dado relevante.

Dos 51 sujeitos participantes da pesquisa, 35 atuam na Educação Especial e 15 não atuam, sendo que um não respondeu aos questionamentos. Isso aponta que a maioria dos egressos está atuando em sua área de formação.

Constatamos também, que um número majoritário exerce suas atividades na cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul e em cidades próximas a esta, havendo também, seis sujeitos em cidades do estado de Santa Catarina.

Verificamos que a maioria dos egressos trabalha com o AEE em Sala de Recursos Multifuncional. Outros, apesar de possuírem formação em nível Superior na área da Educação Especial, trabalham como Monitores, sendo que para exercer essa função não há exigência de Curso Superior, o que tem descaracterizado a atuação dos licenciados na área. Embora a Política de Educação Especial dê ênfase ao ensino regular e ao AEE como forma de “incluir” os estudantes com deficiências, ainda há licenciados na área que atuam em APAES ou escolas especiais.

Sendo assim, podemos dizer que a maioria dos sujeitos da pesquisa atua na área da Educação Especial, principalmente com o AEE, ainda que, a partir das últimas políticas públicas para a Educação Especial, essa atuação se encontre ainda muito atrelada a esta forma de atendimento. A pesquisa também aponta que uma minoria realiza outros tipos de intervenções ou trabalhos

colaborativos nas instituições que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, frente à pesquisa realizada, consideramos que nos cabe ainda questionar se a educação inclusiva realmente se traduz em educação para todos, uma vez que os estudantes com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelas políticas educacionais, como se suas especificidades, suas necessidades educacionais não influenciassem em sua aprendizagem.

Acreditamos que esta pesquisa traz à luz uma problematização com vistas a discutir e repensar meios para auxiliar os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem. Revela também, a realidade da atuação dos egressos do Curso de Educação Especial nas escolas regulares, em relação ao atendimento deste público que não é mais alvo da Educação Especial, mas que continua presente nas salas de aula e também requer um atendimento especializado.

Dessa forma, podemos concluir que há fragilidades nos documentos normativos governamentais quanto à garantia efetiva de uma “educação para todos”, fator que tem impactado a área educacional e ainda que requer muitas mudanças. Podemos inferir que as políticas públicas na área da educação, muitas vezes, não condizem com a realidade das escolas, sendo necessário um olhar mais criterioso na busca de ações eficazes para atender os estudantes que necessitam de atendimentos especializados para seu melhor desenvolvimento e aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Portal da**

Legislação, Brasília, out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados** Brasília, dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

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

BRASIL. Resolução 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Ministério da Educação**. Brasília, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/

D7611.htm. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 05 dez. 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). **Portal da Legislação**, Brasília, jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 05 dez. 2018.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, Dec. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 20 ago. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; et al. Pesquisa qualitativa em Educação Especial. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.); **Pesquisas em Educação Especial- Referências, Percursos e Abordagens**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015, p.123-145.

OLIVEIRA, C. da S.; Políticas Públicas: um mapeamento das produções acadêmicas da linha de pesquisa em Educação Especial do Programa de

Pós-Graduação em Educação da UFSM. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial- Referências, Percursos e Abordagens**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015, p.65-75.

SCHIMIDT, C.; Pesquisa quantitativa em educação. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs); **Pesquisas em Educação Especial- Referências, Percursos e Abordagens**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015, p.185-197.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

2

Alunos com fissura lábio palatina: ‘abrindo a boca’ para este público

Glorismar Gomes da Silva

Maria Stella Coutinho Alcântara Gil

O presente escrito discute o princípio da inclusão educacional, situado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), especialmente no que se refere aos grupos de pessoas que apresentam alguma singularidade ou diferença, sejam estas físicas, sensoriais, comportamentais ou comunicacionais, mas que não estão presentes na referida Política. Entre esses grupos estão as crianças que nascem com a malformação orofacial, sendo a mais comum a Fissura Lábio Palatina (FLP). Portanto, é sobre essa população que se pretende discorrer com o objetivo de destacar as desvantagens educacionais desta população. Trazer esta temática para o universo educacional é uma forma de dar visibilidade à escolarização dessas crianças, jovens e adultos cujas trajetórias educacionais são ‘invisíveis’ perante as políticas de educação nacional e inclusiva.

As fissuras lábio palatinas serão designadas no presente texto além de FLP, como malformação ou simplesmente fissuras. Mas o que é FLP, e quais são as consequências biopsicossocial e educacional para a pessoa com essa malformação e, em especial para as crianças em fase de escolarização? Apesar da fissura ser tão frequente em nossa população, tendo prevalência de uma criança com fissura para 650 nascimentos vivos, de acordo com o estudo mais aceito no Brasil (NAGEM FILHO; MORAES; ROCHA, 1968), mesmo assim, essa malformação e suas consequências, ainda hoje, é pouco discutida e explorada pelos pesquisadores da área da educação, como também pouco conhecida pelos docentes em geral (SILVA, 2017a; SILVA; GIL, 2017, BUFFA, 2009).

CONHECENDO AS FISSURAS LÁBIO PALATINAS

As fissuras lábio palatinas são uma malformação congênita que se instalam na fase embrionária, entre a 4ª e 8ª semana de gestação. Por razões ainda desconhecidas, no desenvolvimento intrauterino, quando o processo de fusão ou fechamento das estruturas da face

e cavidade oral do bebê não acontece, permanecendo abertos os tecidos dos palatos mole e duro (céu da boca) e lábio superior. Esta abertura provocada pela malformação, afeta a região facial, cuja fenda comunica as regiões oral e nasal, provocando escape de ar pelo nariz e voz hipernalizada.

Ao nascimento, a maioria das fissuras produz impossibilidade de amamentação no peito materno, diminuição de peso e implicações na probabilidade de sobrevivência do bebê. Os desdobramentos das dificuldades de alimentação têm na saúde e nos cuidados com a criança forte impacto nas interações com sua mãe ou com seus cuidadores (SÃO PAULO, 2012). Com o crescimento e as cirurgias para fechamento do palato, as consequências são as cicatrizes (que técnicas cirúrgicas e tratamentos contemporâneos minimizam, mas não evitam) e a voz hipernasalizada - esta compromete a inteligibilidade da fala, muitas vezes, dificultando a compreensão de quem ouve (LOFIEGO, 1992).

Etiologia

Os estudos sobre as causas das FLP indicam múltiplos fatores para a ocorrência das malformações. Considerada de etiologia complexa, as pesquisas citam como possíveis fatores intervenientes, elementos ambientais como deficiências nutricionais maternas (deficiência de vitamina B12, tiamina, ácido fólico e a hipervitaminose A); os tóxicos (álcool, fumo, fenobarbitol, ácido acetilsalicílico); endócrinológicos (corticosteróide, testosterona); relativos à poluição ambiental (agrotóxicos e herbicidas); radiações ionizantes. Os estudos epidemiológicos demonstraram a interação entre gene e ambiente para as ocorrências das fissuras orais, com a participação de vários genes e a exposição a vários fatores ambientais teratogênicos. A hereditariedade, porém, é considerada como sendo a causa de maior importância e o fator genético é responsável por cerca de 40% a 50% das fissuras de lábio e palato (FREITAS, et al.

2011, SILVA, 2002, TABITH, 1993).

O presente texto refere-se as fissuras lábio palatinas isoladas (primária), isto é, aquelas que não apresentam outras condições associadas, como as deficiências ou síndromes. Essa forma isolada das FLP, correspondem a aproximadamente 70% das fissuras orofaciais e são resultantes da interação de múltiplos fatores: genéticos e ambientais, como também de histórias de recorrência das FLP na família (DIXON et al., 2011, SOUZA, 2017).

Prevalência

No Brasil da década de 1960, o estudo pioneiro sobre a prevalência das FLP, foi realizado com 13.249 escolares da cidade de Bauru-SP, onde os pesquisadores encontraram a ocorrência de 1,54 por 1.000 nascimentos (NAGEM FILHO; MORAES; ROCHA, 1968). Ao longo do tempo houve aumento das ocorrências das FLP, muito em função da sobrevivência da criança, devido os bons resultados estéticos e funcionais obtidos pelo avanço do tratamento cirúrgico no decorrer dos anos, das notificações dos nascimentos e do aumento das informações sobre as malformações e formas de tratamento.

Com estas conquistas, ampliaram-se as possibilidades de inserção mais adequada da pessoa com FLP na sociedade favorecendo, de certa maneira, o número de casamentos e, conseqüentemente, a probabilidade de gerar crianças com a malformação, considerando a potencial influência do fator hereditário na ocorrência das FLP (FREITAS et al., 2011, SILVA, 2002).

Cerca de 40 anos após o primeiro estudo, em 2004, Freitas; Dalben; Freitas, publicaram um estudo no qual fizeram a caracterização de 803 pacientes atendidos no Hospital de Reabilitação e Anomalias Craniofaciais (HRAC-USP, 2017). As fissuras mais comuns foram a fissura lábio palatina (37,1%), seguida da fissura palatina isolada (31,7%) e da fissura labial isolada (28,4%). Sendo o

sexo masculino o mais acometido pela fissura lábio palatina (60%) e o sexo feminino mais acometido pela fissura de palato (53%).

De acordo Derijcke; Eerens; Carels (1996), em alguns países da Europa a maior incidência está na Tchecoslováquia (1,81/1000), seguida da França (1,75/1000), Finlândia (1,74/1000), Dinamarca (1,69/1000), Bélgica e Holanda (1,47/ 1000), Itália (1,33/1000), Califórnia (1,12/1000) e América do Sul (1,0/1000). Com os dados mundiais e as pesquisas nacionais sobre a prevalência das FLP, evidencia-se uma maior frequência das FLP (1 para 650) na população brasileira, comparando-se com os países acima referidos, de acordo com os estudos de Nagem Filho; Moraes; Rocha (1968) e Freitas et al. (2004).

Classificação das fissuras lábio palatinas

Existem vários tipos de malformação orofacial, sendo as FLP as mais comuns, correspondendo a 65% das malformações da região craniofacial. Assim as FLP apresentam características faciais aparentes e diferentes em cada pessoa, pois são vários os tipos de fissura, desde a forma mais simples, acometendo apenas o lábio ou apenas o palato (cada um isoladamente), até a forma completa quando atinge o lábio e palato ao mesmo tempo, podendo variar cada uma delas nas formas completa ou incompleta. Quando atinge apenas o lábio, geralmente não acarreta prejuízos para a fala, porém quando atinge o palato ou ambos, resulta em disfunção do sistema estomatognático, composto pela respiração, sucção e mastigação, as quais influenciam na função orofacial, com prejuízos para a estética da face e para a fala (SILVA, 2017a, MIACHON; LEME, 2014).

Para cada tipo de fissura existirão diferentes consequências em termos funcionais, estéticos, de expressão oral e no tratamento como um todo. As fissuras apenas labiais, não prejudicarão a qualidade da emissão oral e a quantidade de cirurgias irá depender de sua apresentação se completa ou incompleta. As fissuras que

acometem o lábio e palato totalmente (unilateral ou bilateral), são as que mais trazem prejuízos funcionais e estéticos, comprometendo, muitas vezes, a inteligibilidade da fala e aparência facial, com consequências para vida psicossocial da pessoa. Sendo o tipo mais comum entre as fissuras, requer longo período de tratamento com diferentes cirurgias e acompanhamento de equipe multiprofissional.

Enquanto que, as fissuras somente de palato (céu da boca), geralmente não comprometem a estética facial, porém prejudica a qualidade da expressão oral, provocando hipernasalidade da voz, muitas vezes, tornando-se incompreensível para quem ouve. O número de cirurgias desse tipo de fissura, irá depender de sua extensão e dos cuidados e consequências do pós-operatório.

Existem ainda, as fissuras raras da face, as quais envolvem, além da boca e nariz, outras estruturas, como olhos, ouvidos e lábio superior na linha média, geralmente são mais graves, com severas consequências para a região facial com um todo, para fala e, também para a audição, alguns tipos podem comprometer a cognição. Devido à complexidade e gravidade das fissuras raras, o tratamento e o tempo de reabilitação, irão depender do tipo da malformação e suas consequências físicas, sensoriais e/ou cerebrais (SPINA, 1972, LOGIEGO, 1992, SILVA, 2002).

Tratamento

Devido os diferentes tipos de fissura e a sua complexidade de apresentação, o tratamento e reabilitação da malformação deve iniciar-se o mais cedo possível, a fim de reduzir ou minimizar os prejuízos funcional, estético e psicoemocionais. Em geral, as cirurgias de lábio e/ou palato são os primeiros e principais procedimentos realizados, inicialmente, com o fechamento do lábio (queiloplastia) em torno dos três meses de idade e, aproximadamente, com 12 meses o fechamento do palato ou céu da boca (palatoplastia). A realização desses procedimentos cirúrgicos, nas referidas faixas de idade, irá

depende do estado clínico geral da criança, ou seja, da ausência de doenças e do peso ideal para a idade (HRAC-USP, 2017).

No entanto, o tratamento não se restringe a essas duas cirurgias, vai depender, sobretudo, do tipo de fissura, pois há diferentes formas de apresentação, localização, extensão e gravidade, depende também, das cirurgias realizadas e das prováveis sequelas, do acompanhamento pós cirurgia e da adequação aos procedimentos no período apropriado, da persistência e motivação pessoal para prosseguir com o tratamento até o fim, entre outras interferências de ordem econômica (geralmente baixa das famílias) e a dificuldade de acesso aos centros ou Hospitais especializados (por questões financeiras ou de distância), podendo dificultar ou atrasar a progressão do tratamento (SILVA, 2002).

O tratamento de quem nasce com FLP, pode se estender até a vida adulta, sendo necessário a intervenção de uma equipe multiprofissional das áreas médica, odontológica, psicológica, fonoaudiológica, entre outras, para sua completa reabilitação, tendo em vista a diversidade das fissuras e suas implicações de ordem emocional e psicológica, frequentes em quem nasce com fissura e em suas famílias.

O trabalho conjunto dos profissionais das diversas áreas, torna-se imprescindível e benéfico para a criança ou jovem em seu processo de tratamento, pois permite a correção e adequação das estruturas da região orofacial, a fim de melhorar a funcionalidade da respiração, sucção e favorecer a alimentação. Portanto, o tratamento adequado, especialmente os referentes as cirurgias, ainda na infância, tornam-se prioritário, especialmente para as famílias, que procuram a brevidade da reabilitação e a correção da fissura, com a finalidade de se obter uma maior adequação da estética facial e, conseqüentemente, de melhorar ou eliminar os prejuízos para aparência e fala (HRAC-USP, 2017).

Características comportamentais e educacionais de crianças com FLP

A FLP é uma malformação do nascimento que quando isolada de outra condição ou de uma deficiência, não apresenta empecilhos para o acesso escolar, interação com os pares, processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Porém, a malformação prejudica a qualidade da expressão oral e, associada a outras dificuldades como: iniciar a fala tardiamente, apresentar distúrbios na articulação dos sons da fala, incluindo trocas fonêmicas, por exemplo, outras áreas também estarão sujeitas a apresentarem dificuldades. Ou seja, na escola, essas crianças podem apresentar dificuldades na escrita ou na articulação correta dos fonemas e até sentimentos de inferioridade poderão surgir, gerado pela sociedade e/ou pela escola, pelo fato da criança ter ‘desfiguramento’ facial e voz hipernasalizada, em função da fissura, (SILVA, 2017a, GUNTHER, 1995).

O sentimento de inferioridade é uma característica da criança com FLP durante a vida escolar. Tavano (1994) e Buffa (2009) pesquisaram a visão dos professores sobre o aluno com FLP e a integração do aluno com FLP na escola, respectivamente, e encontraram que a criança com fissura pode ser ridicularizada pelos colegas, de tal forma que, essa criança poderá sentir-se inferior e solitária, chegando em alguns casos a ser segregada. Para as autoras, a condição de desvantagem social na escola, pode repercutir na interação social e escolar. Existe ainda, um consenso entre os pesquisadores, de que crianças com FLP estão mais suscetíveis a encontrar barreiras e preconceitos no âmbito da escola, acarretando prejuízos no seu desempenho acadêmico (NASH et al. 2001, BUFFA, 2009, STENGELHOFEN, 1989).

Timidez e isolamento também foram identificados como constituintes do comportamento ‘típico’ do aluno com FLP frente as reações advindas de colegas e professores a sua aparência e

fala, referido nas pesquisas de Tavano (1994) e Richman (1976). Resultados similares foram encontrados por Richman, et al. (2012), que referiram reações que variam da agressividade à indiferença ou timidez.

Os comportamentos descritos pelos autores, retrataram um aluno tímido e isolado e, consideraram esse isolamento, a um modo de defesa às reações de esquivas por parte de professores e colegas quando ouviam sua voz ou olhavam sua face, configurando-se em uma situação de exclusão ou discriminação no contexto da escola. Essa situação pode contribuir para a consequente baixa no rendimento escolar dessas crianças, uma vez que, percebiam e relacionavam à própria malformação (ou suas sequelas, como cicatrizes e voz hipernasalizada) a hostilidade do meio e a discriminação velada, interferindo de certa maneira, no seu desenvolvimento pessoal e social e no processo de aprendizagem (TAVANO, 1994, RICHMAN, 1976, SILVA, 2002).

As relações da criança com as pessoas que as cercam estão modificadas pelas dificuldades iniciais de alimentação, pelo adoecimento (problemas respiratórios ou otites), pela dor das cirurgias e dos pós-operatórios desde o nascimento. Esta situação transforma toda a percepção da criança sobre o outro e sobre ela mesma (SILVA et al., 2017), “produzindo alterações na habilidade da criança de observar, descrever, interpretar e regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais”, conforme afirmam os estudiosos Del Prette; Del Prette (2017, p. 54). A estas condições se soma a autopercepção, relacionada à aparência física, sobretudo, à aparência da face e acrescenta-se o impacto no outro da expressão pela fala comprometida e voz hipernasalizada (SILVA et al., 2017). Este conjunto de condições ganha evidência com a entrada da criança na escola (RICHMAN, 1976).

Com base nos desdobramentos da malformação fissura lábio palatina para a escolarização das crianças, propõem-se, com este estudo, trazer à tona as repercussões que esta malformação pode

provocar e levantar questões acerca da escolarização de uma parcela da população, até o presente, invisível para a Política Nacional de Educação e para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

AS FISSURAS LÁBIO PALATINAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cada vez mais se discute a inclusão escolar em nível nacional. No âmbito da educação, a Política Nacional tem elaborado documentos que propõem atender a diversidade dos alunos em sala de aula, buscando a educação de qualidade e para todos. Com a perspectiva de atender as demandas dos alunos nas escolas, a proposta de inclusão surge com a finalidade de promover o ensino de qualidade e a aprendizagem para todos os alunos, sem discriminação das suas capacidades e/ou diferenças e que a interação e aprendizagem ocorram em um mesmo espaço de aprendizagem (BRASIL, 2008).

A inclusão social vem sendo, especialmente, a partir do século XX, uma preocupação da sociedade em todo mundo. A partir de então, em nível nacional, a inclusão escolar constituiu-se razão de investimento em políticas e práticas inclusivas, com vistas a inserir todas as pessoas numa sociedade mais humana, alicerçada nos aspectos econômico, político, cultural, étnico, religioso e ambiental. Porém, em direção contrária, assistimos à exclusão social e educacional de crianças e jovens que se pode identificar em diferentes populações e práticas.

No que se refere ao público de crianças com alguma necessidade educacional especial, grande parte dessa população, se mantém à margem de qualquer tipo de escola, de acordo com Mendes (2006). Com base nessa afirmação e, em função das possíveis sequelas deixadas pela malformação, pode-se inferir que crianças ou jovens com FLP, estariam também, mais expostos a sofrerem

consequências dessa realidade educacional, como o fracasso escolar ou abandono da escola.

Foi, portanto, no sentido de compreender as dificuldades iniciais do aluno com fissura, que procurou-se compreender qual o lugar as FLP ocupam dentro do âmbito educacional e como esta é compreendida no ambiente escolar. Assim, buscou-se discutir sobre como as FLP poderiam ocupar espaço dentro da política educacional e em que condição de necessidade educacional as crianças que nascem com a malformação seriam destacadas.

A partir dessas reflexões se considerou necessário realizar um levantamento bibliográfico das produções nacional e estrangeira sobre as FLP, no sentido de investigar necessidades de escolarização desses alunos, identificadas nas pesquisas acadêmicas. Realizou-se uma busca entre os anos de 2016 a 2017, nas bases de dados eletrônicas da Scielo, Directory of Open Acces Journals (DOAJ), Scopus, Ebsco-host, Web of Sience e da Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS) e nos periódicos: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Biblioteca Digital da Universidade Federal de São Paulo, Sapiientia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Special Education Journal, Speech Language Hearing Sciences and Education Journal, Google Scholar.

O período identificado para a busca dos trabalhos foi de 1990 a 2017, resultando em 21 trabalhos em um universo de 10.146 publicações, que trataram de algum aspecto da escolarização de alunos com FLP, encontrados a partir dos descritores ‘fissura lábio palatina’ e/ou cleft lip and palate, para as bases estrangeiras, apresentados no título, resumo ou nas palavras chave. A grande massa dos trabalhos tratava da área médica, clínica e de reabilitação físico-funcional dessas malformações.

Conhecedores do impacto da malformação para a vida da criança e para a sua escolarização, foi surpreendente constatar que

em 27 anos de publicações (período correspondente ao ano de 1990 a 2017), tão pouco se encontrou de pesquisa sistemática sobre a realidade de crianças que nascem com FLP e suas experiências escolares.

Entretanto, um dos destaques na literatura sobre as FLP, refere-se sobre o tratamento e processo de reabilitação de quem nasce com a malformação, cujo processo pode compreender longos períodos de intervenções cirúrgicas, terapias e atendimentos ininterruptos. As intervenções cirúrgicas e terapias de reabilitação (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, entre outros), afetam a criança desde tenra idade até a vida adulta e são imprescindíveis para a sobrevivência das crianças, especialmente as primeiras cirurgias no início da vida, razão pela qual, os estudiosos priorizarem suas pesquisas nas áreas médica ou de saúde (CENTRINHO, 2012).

Um outro aspecto que vale ressaltar é a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento, características e comportamento da criança com FLP, por parte da família e dos profissionais na escola. A falta de familiaridade e de conhecimento com o impacto da FLP na vida da criança e de seus próximos, pode ser desfavorável ao processo de ensino aprendizagem. O desconhecimento sobre as consequências da malformação na vida pessoal e escolar da criança, geraria suposições de que esta criança, apresenta, também, algum comprometimento cognitivo, acarretando atitudes de exclusão ou discriminação no contexto escolar (SILVA, 2002).

Portanto, a fase de escolarização, em que se exige das crianças habilidades verbais e comportamentais, nas crianças com FLP, essas habilidades estarão comprometidas em função da aparência facial e alteração da fala, gerando os chamados comportamentos ‘típicos’ (isolamento, retraimento, timidez). Aliada as implicações da malformação relacionadas ao tratamento cirúrgico longo, a falta de informações adequadas, as necessidades de ‘terapia de fala e linguagem’, em alguns casos, podendo estender-se a adolescência ou vida adulta, tais condições podem interferir no processo inicial

de escolarização, podendo prejudicar ou retardar e, muitas vezes, ser impedida pelas dificuldades de aceitação e interação pessoal na escola e na sociedade (SILVA, 2017; NASH, et al 2001; RICHMAN, et al., 2012; STENGELHOFEN, 1989).

A inclusão educacional, considerada pelos estudiosos um desafio, se deve acolher e apoiar a diversidade dos alunos, de forma a eliminar qualquer tipo de exclusão social. Ainscow (2009) defende que as dificuldades de aprendizagem podem estar no ambiente do ‘aprendiz’ e não somente nele próprio, sugerindo indícios de que a qualidade da aprendizagem depende da influência do lar e da escola e, que as “dificuldades educacionais podem ter outras origens além das deficiências” (AINSCOW, 2009, p. 13).

Diante de tal contexto a educação inclusiva surge como proposta para atender as necessidades (também) do aluno com FLP, uma vez que, objetiva a eliminação da exclusão social e educacional frente às respostas da diversidade humana, conforme enfatizou Ainscow (2009), propondo, assim, eliminar qualquer tipo de barreira que impeça a aprendizagem e participação plena de todas as crianças nas atividades escolares.

Nessa direção, propõem-se que alunos com FLP sejam, também, contemplados na política, a fim de que tenham garantidas a eliminação de barreiras, comunicacionais, curriculares e/ou atitudinais, as quais muitas vezes, impedem crianças ou jovens de avançar nos estudos. Dessa forma, criar condições educacionais necessárias com vistas a suprimir a falta de interesse desses alunos pelos estudos, eliminando os possíveis casos de evasão escolar. Isto porque, há a possibilidade de abandono da escola por esses alunos, em função da ‘dupla barreira’ (aparência e fala) enfrentada por quem nasce com FLP, devido à sua dificuldade de ser compreendido ao falar, uma vez que a linguagem se constitui a base para comunicação social e a aparência facial, considerada elemento de atratividade (TAVANO, 1994, SILVA, 2002).

comprometido com os princípios da inclusão, visando a eliminação dessas barreiras (atitudinais, comunicacionais, curriculares e física), com o intuito de promover uma educação baseada no efetivo acesso de todos a educação, considerando o princípio dos direitos humanos e fundamentado no reconhecimento das diferenças humanas, com suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras (BRASIL, 2008).

A política educacional no Brasil se respalda nos direitos humanos para promover uma sociedade mais inclusiva e uma educação de qualidade para todos, a fim de garantir uma educação em que todas as crianças, sem e com deficiências ou outra condição, estejam em um mesmo espaço escolar, aprendendo juntos e participando das atividades escolares como um todo. Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propõe implementar e criar escolas com princípios e práticas inclusivas de forma a atender as especificidades e diferenças de todos os alunos nos espaços escolares (BRASIL, 2008).

Nessa direção, justifica-se a inclusão na Política educacional e inclusiva das malformações orofaciais, em função de suas consequências na comunicação e no comportamento da criança, as quais podem interferir no processo de escolarização. Argumenta-se que essa população tende a fazer parte de um grupo vulnerável e com riscos de exclusão escolar, portanto, partindo dos princípios da escola inclusiva, em que sejam desenvolvidas práticas e atitudes educacionais favoráveis a todos os alunos, as crianças com FLP estariam respaldadas, inicialmente, partindo do conhecimento sobre as FLP e suas implicações para a escolarização dessas crianças.

Dessa forma, a referida Política, lança propostas e diretrizes com base em leis e documentos que promovem e regem a Educação Nacional (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996), se respalda nas Declarações de Jomtien, a saber a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994) e na visão dos direitos humanos e conceitos de cidadania, reconhecendo as diferenças de cada um, dessa forma, eliminando a exclusão e ‘neutralizando’ o fracasso escolar (BRASIL, 2008).

Assim, a PNEEPEI definiu, em seu documento, um público específico para ser atendido em suas necessidades educacionais, descrevendo um público alvo formado por crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). No entanto, a Política dar margem a ampliar a população, quando considera que o público de alunos atendido, seja contextualizado nos diferentes espaços escolares, não se esgotando nas categorias acima referidas e enfatiza a importância de ambientes com diferentes públicos, enriquecendo a aprendizagem de todos em um mesmo espaço escolar (BRASIL, 2008). No caso das crianças com FLP, compondo a diversidade de pessoas nos diferentes contextos escolares.

Não se pretende defender que a pessoa com FLP seja uma pessoa com deficiência, contudo, com base nas características e comportamento da criança com FLP, argumenta-se como a condição da malformação congênita, que gera dificuldades comunicacionais, discriminação e necessidades de adaptações ambientais, pode criar bases para a exclusão escolar e aumentar o risco de fracasso e evasão escolar.

Portanto, partindo da compreensão de que a inclusão supera a relação com as necessidades especiais, deficiência e transtornos do desenvolvimento, e partindo da condição de que as diferenças pessoais são próprias de cada ser humano e, que por isso, não deveriam ser acentuadas, produz-se assim, uma concepção de inclusão “sem exceções, discriminações ou esquivos” (ORRÚ, 2017, p. 141). Sendo assim, os alunos e as pessoas com FLP estariam na esteira desse pensamento e da concepção de inclusão educacional e social.

Portanto, questiona-se a situação de invisibilidade e/ou

exclusão da população de pessoas com FLP no âmbito social e educacional, especialmente, no que se refere a PNEEPEI e o não pertencimento dessa população ao público alvo da referida política. Suposto que as pessoas com FLP, mesmo apresentando sinais mais leves da malformação, são referidas pelos pesquisadores em seus estudos, os quais são unânimes em afirmar que essa população sofre discriminação social e enfrentam barreiras educacionais em seu processo de escolarização (TAVANO, 1995, BUFFA, 2009, RICHMAN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, entende-se que a PNEEPEI com seu papel de promover acesso, aprendizagem e participação de todos os alunos no sistema comum de ensino, deveria, sobretudo, em suas metas e objetivos contemplar a diversidade dos alunos, independentemente, desses terem alguma deficiência, dificuldades de aprendizagem, fissura lábio palatina ou outra condição, haja vista, a Política se fundamentar nos direitos humanos, na cidadania e nas diferenças humanas.

Portanto, considera-se pertinente a discussão sobre essa temática no âmbito das políticas de educação inclusiva, com a finalidade de se conhecer as consequências biopsicossociais e educacionais das malformações, de modo a investigar os possíveis impactos no processo de escolarização, que podem gerar reflexos na trajetória pessoal, educacional e social da pessoa com FLP. Dessa forma, a Política se fundamenta, especialmente, em promover e garantir uma educação de qualidade, baseada na compreensão, valorização e respeito a diversidade humana e nas diferenças de cada um, entres estas, as com fissura lábio palatinas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa dever ser conceituada? In: FÁVERO, O. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 19 maio 2017.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança com fissura labiopalatina no ensino regular**: uma visão do professor de classe comum. Tese (Distúrbios da Comunicação Humana). Universidade de São Paulo, USP, Bauru, 2009.

CENTRINHO. **Conheça o Hospital Centrinho-USP**. Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo - HRAC. (Encarte). Bauru: USP, 2012.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**. Manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DIXON, J. M. et al. Cleft lip and palate: synthesizing genetic and environmental influences. **Nature Reviews Genetics**, v. 12, n 3, p. 167-178. 2011.

DERIJCKE, A.; EERENS, A; CARELS, C. **The incidence of oral cleft**: a review. *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*. The

British Association of Oral and Maxillofacial Surgeons. Department of Orthodontics, University of Leuven School of Dentistry, Leuven, Belgium, 1996. 34,488-494.

FREITAS, J.A.S. et al. **Rehabilitative treatment of cleft lip and palate experience of the Hospital of Rehabilitation of Craniofacial Anomalies/USP**- Part 1: overall aspects. J Appl Oral Science. v. 12, p. 9-15, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jaos/v20n1/03.pdf>> Acesso em: 15 maio 2018.

FREITAS, J. A. S.; DALBEN, G. S.; FREITAS, P. Z. **Current data on the characterization of oral clefts in Brazil**. Braz Oral Res 2004;18(2):128-33.

GUNTHER, B. A. **Fazendo Caminhos**: reabilitando o fissurado labiopalatal. Concórdia: Equiplan gráfica e editora, 1995.

HOSPITAL DE REABILITAÇÃO DE ANOMALIAS CRANIOFACIAIS-UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **HRAC-USP**, Bauru, SP (2017). Disponível em: <hrac.usp.br/saude/fissura-labiopalatina/> Acesso em: 16 maio 2018.

LOFIEGO, J. L. **Fissura labiopalatal**: avaliação, diagnóstico e tratamento fonoaudiológico. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 1992.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33. Set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

MIACHON, M. D.; LEME, P. L. S. Tratamento operatório das fendas labiais. **Rev. Col. Bras. Cir.** 2014; 41(3): 208-215.

MIRANDA, M. J. C. **Educação infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/Br e em Guadalajara/Es. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual

Paulista de Araraquara, 2011.

NAGEM FILHO; H. MORAES; N. ROCHA, R. G. F. Contribuição para o estudo da prevalência das más formações congênicas lábio palatais na população escolar de Bauru. **Revista da Faculdade de Odontologia da USP**. v. 6, n. 2, p. 111-28. São Paulo. 1968. Disponível em: <http://hrac.usp.br/wp-content/uploads/2015/10/nagem_et al_1968.pdf> Acesso em: 13 jun. 2018.

NASH, P. et al. National survey of children aged 8-18 years with persisting communication problems associated with cleft palate. *Child Language Teaching & Therapy*. 17, 1, 19-34, Feb. 2001. ISSN: 02656590.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6828/pdf>> Acesso em: 24 maio 2018.

RICHMAN, L. C. et al. Neuropsychological, Behavioral, and Academic Sequelae of Cleft: Early Developmental, School Age, and Adolescent/Young Adult Outcomes. **The Cleft Palate-Craniofacial Journal** 49(4) pp. 387–396 July 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21905907>> Acesso em: 18 maio 2018.

RICHMAN, L. C. Behavior and achievement of cleft palate children. *Cleft Palate J*. Jan;13:4-10. 1976. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1060525>> Acesso em: 17 maio 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal da Saúde. **Manual**: cuidados básicos aos portadores de fissura lábio palatina. São Paulo: SMS, 2012.

SILVA, F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; LAURIS, J. R. P. Problemas Comportamentais em Crianças Pré-Escolares com Fissura Labiopalatina. **Temas em Psicologia** – Setembro 2017, Vol. 25, nº 3, 1107-1122.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2017000300011> Acesso em: 29 out. 2017.

SILVA, G. G. Fissura lábio palatina: algumas reflexões no âmbito educacional. In: SOUZA, C. T. R.; BARBOSA, M. O.; BRIEGA, D. A. M. (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial: fios e desafios**. Curitiba: Appris, 2017a.

SILVA, G. G. Pessoa com fissura lábio palatina: uma revisão sistemática das produções na área educacional. In: COSTA, M. P. R. (Org.) **Educação especial e educação de adultos: temas para reflexão**. São Carlos: Pedro e João editores, 2017b.

SILVA, G. G.; GIL, M. S. C. A. Fissura Lábio Palatina: aspectos educacionais na literatura entre 2000 e 2015. In: VI CBE CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. 2017, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2017, p. 1605-1612

SILVA, G. G. **A escolarização de crianças com fissura lábio palatal: um estudo exploratório**. 2002. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

SPINA, V; PSILLAKIS, JM; LAPA, FS; FERREIRA, MC. Classificação das Fissuras Labiopalatinas. Sugestão e modificação. **Revista Hospital Clínica Faculdade de Medicina**. São Paulo, 1972.

SOUZA, G. F. T. **Fissuras lábiopalatinas no Brasil: prevalência e fatores associados ao retardo do tratamento cirúrgico primário no Sistema Único de Saúde**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

STENGELHOFEN, J. The nature and causes of communication problems in cleft palate. In Stengelhofen, J., editor, **Cleft palate, the nature and remediation of communication problems**. Edinburgh: Churchill Livingstone. 1989.

TABITH, A. **Foniatria: disfonias, fissuras labiopalatinas, paralisia**

cerebral. São Paulo: Cortez, 1993.

TAVANO, L. A. **Análise da integração escolar de uma criança portadora de lesão lábio-palatal**. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais**: conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2017.

3

A práxis pedagógica em educação de jovens e adultos a partir das experiências no estágio supervisionado

Caroline Froehlich Lopes

Lorena Inês Peterini Marquezan

Ane Carine Meurer

Este artigo tem como objetivo geral produzir uma reflexão da docência desenvolvida no estágio supervisionado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando seus processos de ensino e aprendizagem e o compartilhamento de saberes e fazeres desenvolvidos nesta modalidade de ensino cujos referenciais legais destacam os objetivos e ações a serem alcançados (BRASIL, 1978, 1996, 2000, 2006, 2007).

Como objetivo específico, desenvolver discussões e reflexões sobre aspectos relativos à temática de Educação de Jovens e Adultos, no intuito de compreender como essa modalidade de ensino ajuda na promoção do conhecimento dos sujeitos incluídos. O estudo tomou por base a vivência no estágio supervisionado, que teve como tema “Marcas que nos identificam”.

O problema de pesquisa configurou-se a partir do seguinte questionamento: é possível compartilhar saberes e fazeres na Educação de Jovens e Adultos no estágio supervisionado?

O estágio obrigatório é um componente do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. O ministrar aula vem como parte do processo de ensinar e aprender, articulando a teoria com a prática, interligando o que se aprende na universidade com o processo ensino e aprendizagem na Escola Básica. O estágio obrigatório tem o objetivo de oportunizar ao acadêmico do curso de pedagogia, o primeiro contato com a escola e com uma turma, tendo a partir disto uma visão da realidade do que é uma sala de aula, podendo colocar em prática tudo que foi aprendido durante o curso de Pedagogia.

Durante o período de estágio, a presença do professor regente em sala de aula, é fundamental em muitos casos, para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo acadêmico em sala de aula, tudo o que é planejado (planos de aula, cronogramas, atividades diversas) devem ser discutidos juntamente com a professora regente da turma.

Nesta perspectiva, o estudo aqui apresentado centra-se na

análise e reflexão das práticas produzidas no decorrer do estágio, procurando compreender os desafios e perspectivas da práxis pedagógica na educação de jovens e adultos.

DIREITO A EDUCAÇÃO NA EJA

O direito a Educação na EJA tem sua história iniciada com a educação brasileira que sempre pautou o direito a alfabetização para todos, bem como o desafio da inclusão de todos os jovens e adultos a disporem de uma educação digna de qualidade. Paiva (2008, p. 6) “afirma que a exclusão tanto de crianças como jovens e adultos é um problema a ser trabalhado, visto que todos devem ter direito a educação e cidadania”. A cidadania é vista no sentido de beneficiar apenas um lado da sociedade em relação ao restante e que essa relação faz com que exista muita desigualdade no Brasil, a educação deve propiciar a consciência crítica de que é um processo inacabado, aberto em busca de uma realização de um sonho de igualdade de oportunidades visando a emancipação dos oprimidos, dos marginalizados, dos esquecidos historicamente pela burguesia.

Ressignificando o sujeito da educação, se percebe o homem como um ser social, apto a aprender, pois através da educação se forma sua identidade, ideologia e o seu modo de vida. Nessa perspectiva, aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, uma vez que ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Assim, o educador é um profissional da pedagogia da política, da pedagogia da esperança, Paulo Freire (1979, 1996) foi um dos precursores da EJA no Brasil e tinha como principal objetivo uma educação democrática e libertadora partindo da realidade dos educandos.

Para Paulo Freire (2002), a imersão no conceito de cultura é essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a impaciência, a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação. Ao falar do humano busca sempre

o seu sentido filosófico, antropológico e não puramente biológico do termo. No sentido de Antropologia, isto é, o discurso que diz respeito ao ser humano. Na perspectiva do educador Paulo Freire, a cultura, significa a expressão de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis cujas interpretações podem ser feitas por todos os membros de uma formação histórica particular no resgate de uma concepção de cultura no sentido marxista, como o resultado do fazer do humano na relação com a materialidade e a história, considera assim o meio que o homem vive, a sua realidade de vida.

Dessa forma, chamava atenção que todo o professor deve com o diálogo respeitar a cultura, na qual o jovem ou adulto está inserido, articulando na relação dialógica o texto e contexto para fazer um desnudamento da realidade com vistas a transformá-la.

Nesse sentido, se questiona: por que não estabelecer uma necessária ligação entre interdisciplinar e transdisciplinar, entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996).

A práxis na abordagem de Freire (2002) implica no processo de libertação do oprimido, através do caminho construído nos círculos da cultura conscientizando, ampliando o modo de ver o mundo e o modo de viver no mundo como consequência da teoria ação-reflexão-ação transformadora do mundo. Para Freire (2002), a práxis constrói um processo dialético entre teoria e prática ação-reflexão-ação. Essa dinâmica da educação dialógica traz em seu âmago a coerência entre o discurso e a prática.

[...] o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Revisitamos constantemente nossa práxis pedagógica num movimento de ação e reflexão contínua através do diálogo amoroso tentando resgatar a humanidade criando um vínculo de pertencimento ao contexto escolar. Gramsci,

[...] propôs uma organização acadêmica capaz de unificar (vivificar de alto a baixo) os vários tipos de organizações culturais existentes. Trata-se de uma “centralização de competências e especializações”. Com isso, propõe-se unificar o trabalho acadêmico tradicional com as atividades ligadas à “vida coletiva”, isto é, com o mundo da “produção e do trabalho”. Assim para Gramsci, a questão da aplicação da pesquisa no setor produtivo é algo fundamental. Contudo, dentro dos propósitos da academia, esse ponto é apenas um dos elementos capazes de elevar as condições materiais e culturais da existência dos homens. O objetivo máximo da organização da cultura seria o de ‘obter uma centralização e um impulso da cultura nacional’ como nunca se tinha visto antes, de modo a ‘confluir e solidificar-se o trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica, das massas nacionais- populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial’ (1995, p. 155).

Os(as) alunos(as) da EJA trazem consigo uma diversidade de conhecimentos e experiências, inerentes ao seu meio, conhecimentos do senso comum e que lhes possibilita, muitas vezes, a seu modo, a luta pela sobrevivência que podem transformar em conhecimentos científicos. E, se dessa forma transpuseram barreiras e dificuldades, ao passo de buscarem novos horizontes, como a escola. Nesse sentido, é preciso que o professor também esteja disposto (e preparado) a recebê-los, respeitando-os como indivíduos, independentemente de suas limitações conteudistas. Compartilhando os saberes e fazeres científicos respeitando o saber do indivíduo, está se respeitando a sua essência.

METODOLOGIA

Os procedimentos foram organizados tendo como base a pesquisa qualitativa utilizando como instrumento as observações e mediações dos saberes e fazeres afetivos durante o processo ensino e aprendizagem, da realização de um estágio supervisionado do Curso de pedagogia de uma universidade pública situada no estado do Rio Grande do Sul-RS. O estágio foi realizado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, de uma Escola Estadual – Santa Maria/Rs. Para a discussão e análise dos dados, foram utilizadas imagens e relatos, produzidos durante a realização do estágio supervisionado.

O estágio ocorreu no período de um semestre letivo no turno da noite em uma Escola Estadual, período no qual se construiu uma prática de valorização dos sujeitos partícipes do processo. Foi dividido em quatro momentos que se complementavam embasando, assim, os alunos que dela participavam.

O primeiro momento, foi o de conhecer a escola onde foi realizado o estágio, para isto foram observadas as dependências e funcionamento da escola, conhecendo seus componentes e, apresentação à a professora regente sobre a proposta de estágio.

No segundo momento, foi observado a rotina da sala de aula, para que pudesse conhecer as práticas pedagógicas da professora e os conteúdos que estavam sendo trabalhados por ela naquele momento.

Para o terceiro momento, dividiu-se este em dois pontos, um que consistia na elaboração do planejamento e outros que tratava de sua execução em sala de aula. Este último ponto, foi observado pela professora da disciplina de estágio para efeito de acompanhamento e avaliação.

No quarto momento, foi realizada a prática pedagógica, que durou sete semanas e, permite colocar em prática, os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo no curso de pedagogia.

RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O estágio supervisionado foi realizado em uma turma de alfabetização na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola Estadual. A turma é formada por seis alunos com idades de quarenta a cinquenta e dois anos, dentre eles quatro mulheres e dois homens. Assim, retoma-se Paulo Freire, com uma afirmação do livro *Pedagogia da Indignação* (2000, p.39) [...] “O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa”. Refletindo sobre isso, foi procurado aceitar as diferenças individuais com suas limitações e potencialidades.

A partir disso, na primeira semana o tema trabalhado foi “Cidadania- Direitos e Deveres”, com o objetivo de identificar direitos e deveres pessoais e coletivos, nos locais de moradia, trabalho, escola, associações, etc. Com o desenvolver da semana os alunos pediram para ensiná-los a ler, interpretar e escrever itens presentes em seus documentos.

O relato reflexivo realizado na primeira semana de estágio, expressa esta circunstância.

Para o segundo dia eu havia planejado trabalhar com um jogo de associar palavras com imagens do cotidiano, mas por virtude da aula anterior resolvi trabalhar nomes de linhas de ônibus e meios de transporte. A aula foi muito proveitosa, os alunos foram bem participativos. Durante a aula um dos alunos relatou que não conseguiu tirar a carteira de motorista porque não sabia ler e escrever. Outro, relatou que aprendeu a escrever o próprio nome, RG e CPF para tirar a carteira de motorista, mas que quando a autoescola entregou o formulário para ele preencher, o mesmo não sabia o que significava a palavra “filiação”, “Data de expedição”, “título de eleitor”... Foi a partir daí que percebi que estava no caminho certo e que precisava trabalhar conteúdos com propósitos de ajudá-los. [...] Neste momento eles desabafaram toda a

dificuldade que possuem em não saber os seus direitos, percebi que era isso que realmente eles precisavam. Entreguei para eles uma carteira de trabalho, um passaporte e uma carteira de habilitação. Perguntei o que esses documentos tinham em comum e um aluno respondeu que era o que estava escrito, e eu questionei se sabiam me dizer o que estava escrito. Esse mesmo aluno foi o único que me respondeu, o restante disse que não sabia. (Texto extraído do relatório final de estágio do Curso e Pedagogia).

Durante a semana, também foi percebido que o que estava planejando era muito pouco para aquela turma, pois os conteúdos terminavam uma hora antes do final da aula e nessa semana me senti perdida, pois não sabia o que fazer, tentava improvisar com escrita de palavras com a letra inicial.

Segundo Paulo Freire, “Não existe docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende e ensina ao aprender” (2002, p. 23) O planejamento, para ter significado e validade precisa de uma ação participativa por parte do aluno. Assim, o plano de ensino/trabalho deve ser construído, analisado e aprovado em conjunto por professores e alunos. O aluno precisa ser sujeito do plano de trabalho para que assuma a responsabilidade do trabalho junto com o professor. Isso poderá contribuir muito para que o aluno não deixe de frequentar as aulas.

A partir dessa dificuldade em fazer um planejamento que tenha sentido na vida desses alunos, foi o começo do olhar mais atento as necessidades de aprender que eles possuíam. Sempre ao final das aulas havia um diálogo, a fim de, descobrir o que eles queriam que fosse ensinado e agregado para a vida deles.

Nessa semana, também foi percebido que os alunos sentiam a necessidade de se exercitar, mesmo que fosse em sala de aula, então através de uma vontade da turma, foi resolvido planejar em todas as quartas-feiras um período com aulas de educação física.

Na reflexão semanal, foi possível compreender o caminho

para o planejamento. Para a segunda semana, foi escolhido trabalhar com o tema “Saúde e Pluralidade Cultural” com o objetivo de reconhecer o uso medicinal das plantas, analisando a pluralidade das crenças culturais acerca do uso dos chás. Conforme o relato reflexivo, entende-se o porquê em planejar o trabalho com este tema.

Na primeira semana de estágio, através de uma conversa com os alunos sobre as suas histórias de vida, surgiu a curiosidade, por parte deles, em saber o que era um carboidrato e porque o consumo de produtos industrializados faz tanto mal para a saúde do ser humano. Também nesta mesma semana, duas alunas relataram-me que gostavam de tomar chás como propriedades medicinais. A partir destes questionamentos resolvi explorar o tema saúde e pluralidade cultural. (Texto extraído do relatório final de estágio).

Durante essas semanas foi percebido o quanto é importante o professor ter esse olhar atento sobre o que ensinar para o aluno, principalmente em trabalhar temas que estão presentes em sua vida cotidiana. No transcorrer da semana, foi trabalhado com o alfabeto móvel, neste momento vi o quanto os alunos que são pré-silábicos possuem dificuldade na identificação das letras do alfabeto.

Quando alguém se alfabetiza percorre um caminho cujo nome dado, atualmente na perspectiva construtivista é a Psicogênese da Alfabetização. Neste caso, se caracteriza por uma sequência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. No entender de Grossi (1990) os níveis são ligados e organizados da seguinte forma:

[...] a hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinada pelas propriedades das relações e das operações em jogo, de acordo como o sujeito vivencia os problemas num determinado momento do processo de aprendizagem (p.55).

68 Durante a terceira e a quarta semana de estágio foi trabalhado o tema “tempo” com os alunos. O tema foi escolhido a partir de

alguns comentários na semana anterior sobre a dificuldade que eles possuem em não saber ver as horas e o calendário. No primeiro dia, somente uma aluna estava presente na aula, a aula iniciou com a leitura de um poema sobre o calendário e após foi destacado as letras iniciais e as vogais. Foi apresentado o calendário, a sua origem e o porquê que nós precisamos saber os dias, meses e anos. Trabalhamos a escrita e a leitura dos dias da semana e o alfabeto móvel com a formação de algumas palavras. Houve um pouco de dificuldades em ensinar esta aluna a compreender e a interpretar o calendário, como também, na compreensão da leitura e escrita das palavras, pois ela não conseguia em nenhum momento associar a letra do alfabeto com o seu som.

Deve-se procurar conhecer como ocorre a aprendizagem da língua escrita, não se esquecendo dos desafios que o aluno enfrenta no sentido de conhecer o sistema ortográfico de sua língua após compreender as relações entre letras e sons. Pensando nisso, foi realizado um trabalho com essa aluna voltado para a associação de imagem, letra inicial, som e separação silábica. Para isso, foi utilizado jogos pedagógicos da escola e o alfabeto móvel.

Com o decorrer da semana, foi trabalhado o relógio, principalmente o seu contexto histórico apresentando imagens sobre o seu surgimento. Neste momento, percebi o quanto os alunos ficaram empolgados com aula, pois estavam bem participativos contando as suas histórias de vida. Podemos perceber este momento de satisfação do trabalho a partir do relato reflexivo do dia.

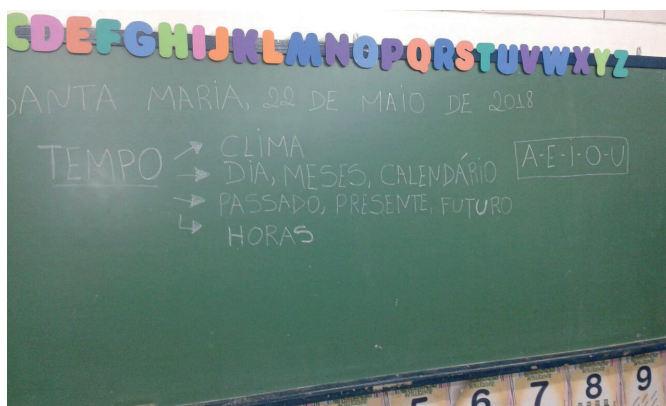
No segundo dia a aula foi maravilhoso, tudo o que eu havia proposto consegui ensinar para os alunos. Notei que os mesmos compreenderam e foram participativos. Neste dia retomei brevemente sobre o calendário e após, através de questionamentos, iniciei uma conversa sobre o que a palavra “tempo” significava para eles. Surgiram várias hipóteses, desde o tempo da vida diária, tempo do trabalho, tempo dos dias, semanas, meses, tempo do passado, presente e futuro até chegarmos no tempo

do relógio. A partir do relógio comecei a explicar a sua origem, desde o primeiro relógio que era do sol, logo após o da água, ampulheta, mecânico. Até chegarmos ao relógio digital que utilizamos atualmente. A cada explicação mostrei as imagens (impressas em folha de ofício e colorido) e no quadro escrevi todas as hipóteses dos alunos sempre destacando em como que se escreve cada palavra, marcando a sua letra inicial, vogais e o número de sílabas.

Após o intervalo, os ensinei a ver as horas. No quadro, desenhei a circunferência de um relógio, ensinei as horas noturnas e diurnas (13hs, 14hs, 15hs, 16hs, 17hs e 18hs), a entender os minutos e os segundos. Na sala de aula possui um relógio e através dele iniciei um reforço diário em que horas estamos e quanto tempo falta para o intervalo e para terminar a aula. (Texto extraído do relatório final de estágio).

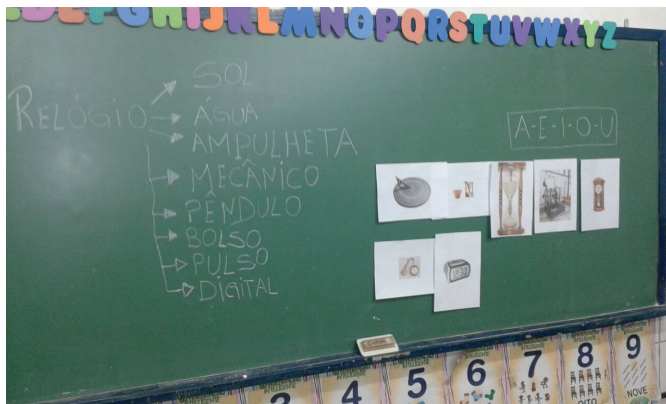
Com a escolha do tema “tempo”, o estudo da cronologia foi muito importante para que os alunos pudessem se colocar no tempo e no espaço. Por isso, foi trabalhado este conceito de forma interdisciplinar, contextualizando o conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e os direitos de aprendizagem (Fig. 1 e 2):

Figura 1: Explicação sobre o que é o tempo



(Fonte: Imagem extraída do relatório de estágio)

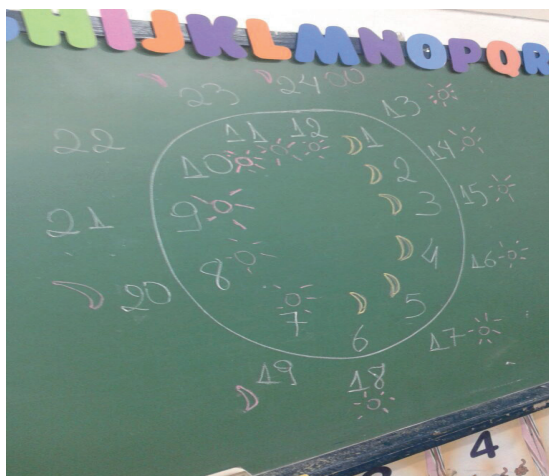
Figura 2: Tipos de relógio



(Fonte: Imagem extraída do relatório de estágio)

Nestes momentos de aprendizado sobre o relógio, foi percebido que os alunos não estavam compreendendo as horas diurnas e noturnas, então de uma forma lúdica, foi desenhado no quadro um relógio e ao contar as horas diurnas, foi representado ao lado das horas e dos minutos o desenho de um sol e para representar as horas e os minutos noturnos o desenho de uma lua (Fig. 3).

Figura 3: Relógio



(Fonte: Imagem extraída do relatório de estágio)

Nas duas últimas semanas de estágio, um dos pontos fracos foi a frequência dos alunos, pois em dias com frio intenso e chuvas os alunos não saíam de casa. Então, em alguns dias tinha entre quatro e dois alunos em sala de aula. Mesmo com uma turma tão reduzida, foi colocado em prática tudo o que havia planejado.

Na quinta e sexta semana de estágio, foi escolhido trabalhar com o tema “Consumo e Meio Ambiente”, este tema partiu do princípio que naquela semana estava sendo comemorado a semana do meio ambiente, se tornando interessante abordar esta temática.

No decorrer da semana, foi trabalhado sobre o consumo consciente, efeito estufa, aquecimento global e sobre os impactos do lixo no meio ambiente. Propus para os alunos que realizássemos uma aula de artesanato utilizando garrafas de vidro, caixas de leite, filtros de café, materiais estes, que reciclamos ao não colocar no lixo.

O lixo é composto de resíduos de nossa cultura, de objetos que não são mais utilizados (FREIRE, 2002). No entanto, estes objetos podem readquirir valor nas mãos dos alunos. Se bem utilizado, pode servir também como fonte de renda, como é o caso de dois alunos dessa turma que trabalham reciclando latinhas.

O ensinar e o aprender não podem mais ser uma coisa chata, maçante, mas sim algo motivante. E nesse entendimento a aula de artesanato fez com que os alunos expressassem a sua criatividade (Fig. 4 e 5).

Figura 4: Momento de construção dos trabalhos de artesanato.



(Fonte: Imagem do relatório de estágio)

Figura 5: Alunos colando os materiais do artesanato



(Fonte: Imagem extraída do relatório de estágio)

Freire (1996), menciona que os educandos têm dois direitos, o primeiro que o trabalhador conheça melhor o que já conhece, pois não devemos negar que a classe tem saber e o segundo direito é reconhecer o que já conhecia, ou seja reconhecer o que já conhecia e conhecer melhor para alcançar a razão de ser dos fatos.

A ideia era falar, trocar saberes, participar oralmente para que pudessem ter a liberdade de expor suas ideias, anseios, curiosidades

para posteriormente esses sentimentos pudessem ser colocados em palavras escritas com uma ordem significativa, para compreenderem a boniteza de expressão.

A boniteza de escrever o que se sente, e assim acredito que incentivei os alunos a colocarem exposto o que sentem o que querem para acontecer o processo de ensino/aprendizagem, pois os educandos sempre tem algo a ensinar, a contribuir, respeitar os seus momentos de querer falar, escutar ensinar, perguntar. Brandão dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização proposta por Paulo Freire era nos fazer entender que:

A educação deve ser um ato coletivo, solidário um ato de amor, dá pra pensar sem susto-, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode nunca ser feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum (BRANDÃO, 2011, p. 22).

Dessa maneira, aconteceu um ato coletivo, solidário e de amor de ambas as partes. Existiu uma troca de saberes, de experiências, de conhecimento e de um grupo que estava junto a fim de descobrir como ter outra visão de mundo, uma visão mais crítica e mais consciente do que se espera e do que se quer, caminho para lutar pela alfabetização e direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a realização deste artigo pensado, a partir das vivências proporcionadas pela realização do Estágio Supervisionado, que simbolicamente representa a conclusão de uma trajetória de formação inicial, possibilitou a reflexão sobre aspectos importantes, relacionados a educação de Jovens e adultos.

Nesse sentido, ensinar e aprender envolveu aspectos que permitiram contribuir para a criação de oportunidades de aprendizagem. O planejamento, elaborado de forma conjunta com a professora da classe desse processo, foi elaborado definindo metas, estratégias e objetivos, partindo dos interesses dos alunos, articulando texto e contexto, para assim mobilizar o processo de ensino aprendizagem.

Revisitando as reflexões feitas observando a complexidade da diversidade cultural dos(as) alunos(as) que tiveram acesso à EJA suscitou a necessidade de pensar sobre a formação desses cidadãos, bem como compartilhamento de saberes e fazeres próprios dos jovens e adultos para atendimento diferenciado nessa modalidade de ensino. Neste sentido, coube à escola, especialmente aos professores, mediações socioculturais, que propiciaram o desenvolvimento desses alunos, auxiliando-os na construção de competências, que promoveram a aprendizagem, respeitando a diversidade de idade, sexo, cultura e credo.

Sabemos que o sujeito que pertence a turma de EJA, é e foi o mais penalizado por um sistema de ensino que o excluiu no momento que deveria tê-lo incluído, mediando sentimentos de pertencimento o que foi negado e depois cria programas para reintegrá-lo. Se ele volta para a sala de aula é por busca de melhores condições de vida, pois a maioria afirma que quer aprender a ler a bíblia, a bula dos remédios, o local do ônibus, história para os filhos e netos enfim, saberes e fazeres fundamentais para uma pessoa ser considerada culta. Contudo, precisa ainda lutar pela sua emancipação crítica e política.

Além disso, se menciona o papel dos gestores educacionais nessa realidade, vai além de ensinar a ler e escrever, pois esse sujeito, apesar de ter pressa em se apropriar destes conhecimentos, saberes e fazeres éticos, estéticos, científicos, humanísticos, deve ser estimulado para também buscar se desenvolver por inteiro, propiciando o desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico

e feliz. Assim, é urgente a tomada de consciência de todos os gestores escolares, acerca de políticas públicas de estado e não de governo, considerando as características das organizações em nossa sociedade, estabelecer relações colaborativas, democráticas, solidárias, participativas tanto nos projetos pedagógicos quanto nas matrizes curriculares adequando-os à construção de estratégias que facilitem a produção dos conhecimentos, propiciando espaços nas quais as relações interpessoais dos educandos, seja na escola, trabalho ou vida pessoal, estejam harmonizadas através da relação cultura, escola, comunidade, local global. Destacamos, ainda, a necessidade de vivenciarmos os quatro pilares da educação, pois segundo Delors (1998) aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, durante todo o ciclo vital.

Refletindo sobre a trajetória de nossos alunos, principalmente suas histórias de vida, seus saberes da ‘vida vivida’ do senso comum a concretude do saber cotidiano, passamos a vê-los com outros olhos, ou seja, ‘olhar atento e escuta sensível’ (MARINAS, 2004, 2007), com mais tolerância, solidariedade, humanidade, bondade e leveza.

A EJA, teve um papel social significativo, apesar de todas as dificuldades que são inerentes aos sujeitos que se propõe a estudar nesta modalidade. Pois, além de educar para a vida, também se propõe a educar para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que, lentamente, ameniza a evasão, o que se pode considerar, bastante desafiador.

Procuramos a compreensão levando em consideração os aspectos históricos, sociais e geográficos, entendendo que a história se move e nos move, se faz e nos faz e refaz, sendo assim ela está vinculada ao contexto geográfico a uma pedagogia que aproxima aos fatos reais para melhor entendê-los enfatizando “a boniteza o estético da vida e o ético [...] “uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico...do afetivo, do sentimental, do apaixonante, do desejo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.38).

Percebemos o processo ensino e aprendizagem se configura num movimento de descoberta revisitando ressignificando a práxis pedagógica na arte da invenção de estar aberto, inacabado com dúvidas e incertezas pois segundo Freire todo o educador está numa permanente busca, indagando com curiosidade o entorno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico mobilizando as dúvidas sobre o amanhã como condição humana necessária para estar sendo, inserido, criticamente num incessante processo de formação (FREIRE, 1993).

Uns dos desafios, para os educadores, diante dos problemas da realidade escolar foi tentar possibilitar uma vivência humanizadora, tentando resgatar a cidadania de jovens e adultos os quais, na idade de terem frequentado o Ensino Fundamental, foram excluídos e de acordo com Freire (1987), a escolarização deve resgatar a humanidade perdida, assim como libertar o oprimido da ignorância, da opressão da falta e acreditar nas inúmeras potencialidades que cada um traz dentro de si para tornar-se um cidadão pleno e feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Parecer CNE/CEB11/2000**, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de**

jovens e adultos: alunos e alunas da EJA. Brasília, DF: MEC, 2006. (EJA – Caderno 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA** - Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Documento base. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRANDÃO, C. R. **De angicos a ausentes:** 40 anos de educação de educação popular. Porto Alegre: MOVA. RS, CORAG, 2001.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo. Cortez: instituto Paulo Freire 1996, p.69-115.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática de libertação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** em três artigos que se complementam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Política e Educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez/instituto Paulo Freire, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, PAULO; GUIMARÃES, S. Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. V. 1 Didática do nível pré-silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARINAS, José-Miguel. La razón biográfica: ética y política de la identidad. **Almagro**, Madrid, Almagro, n; 38, 2004.

MARINAS, José-Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 2008.

ZITKOSKI, J.J. Diálogo/Dialogicidade. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.130-131.

4

A exclusão do aluno com dislexia na perspectiva da política nacional de educação especial

Liziane Forner Bastos

Ana Cláudia Oliveira Pavão

No cenário educacional e político se tem a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino e área de conhecimento, destacando-se cada vez mais como um eficiente campo investigativo, de onde afloram pautas de inúmeras questões e debates. Dentre estas, estão as temáticas de inclusão e de alternativas de acessibilidade frente à grande diversidade de sujeitos envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial nas últimas décadas. No Brasil, as discussões se intensificaram no final do século XX, a partir de publicações de políticas educacionais que discorrem sobre propostas com vistas à inclusão, tais como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996); Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2007). Porém, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual organiza as estratégias e metas para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial que, de fato, foram implementadas mudanças no sistema educacional brasileiro.

Tais mudanças referem-se aos aspectos físicos, atitudinais e pedagógicos. Os aspectos físicos são percebidos a partir da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, banheiros adaptados, rampas de acesso e toda a estrutura arquitetônica. As barreiras atitudinais e pedagógicas, no entanto, envolvem abordagens complexas, que requerem uma multiplicidade de concepções e finalidades acerca da prática docente em relação ao processo inclusivo e vêm se estruturando lentamente no campo educacional, até os dias de hoje.

As políticas públicas na área da Educação Especial no Brasil vieram ao longo dos anos delineando novos contornos, também por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Assim, ocorreram reestruturações nos processos escolares, nas terminologias utilizadas quanto à denominação dos sujeitos, quanto às formas de

atendimento e mudanças de paradigmas.

Atualmente, as definições mais atualizadas, especificamente sobre o público-alvo da Educação Especial, estão definidas como: Pessoa com Deficiência- PD, Transtorno do Espectro Autista-TEA e Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD. Caracteriza-se a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua efetiva participação escolar e/ou social. Já estudantes com Transtorno do Espectro Autista, refere-se aos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. E para o estudante que demonstra potencial elevado, em uma ou mais de uma, das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse, denomina-se como estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Entretanto, a terminologia pessoa com Necessidades Educacionais Especiais-NEE, também será utilizada neste estudo, visando contemplar não apenas o público-alvo da Educação Especial, definido pela política nacional, mas intencionalmente, para ampliar a reflexão abarcando também aqueles com dificuldades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, tem como principal objetivo a inclusão escolar, visando orientar os sistemas de ensino na forma de garantir acesso ao ensino comum, por meio da participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de formação; oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica,

nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado, configura-se como um importante serviço em relação à inclusão educacional, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, e seu conceito compreende:

[...] 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, art. 2º § 1º).

Segundo Turchiello; Silva e Guareschi (2012, p.35), “o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum”. Dessa forma, observa-se que apesar dos avanços socioculturais, no intenso debate referente à inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos campos da vida humana e, ainda das legislações que embasam esta prática, a reflexão sobre a inclusão de pessoas com dificuldades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem, ainda é bastante escassa.

Nesse contexto, é fundamental refletir acerca da grande demanda de estudantes que não se encaixam nas políticas vigentes de acordo com o seu diagnóstico. Consequentemente, acabam sendo privados de um atendimento ou um apoio que lhes garanta o direito à efetiva participação no ensino regular em função de suas especificidades (PANTA, 2017).

Sendo assim, este estudo tem por objetivo refletir acerca da inclusão escolar do aluno com dislexia. Dessa forma, busca-se especificamente: investigar sobre a dislexia e suas particularidades;

discutir sobre políticas públicas e documentos legais e inclusão educacional do aluno com dislexia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que transita sobre os eixos de análise: dislexia e suas particularidades, políticas públicas e documentos oficiais, e inclusão educacional do aluno com dislexia.

Para a coleta de dados e delimitação do campo de estudo, com a finalidade de selecionar os materiais, foi definido o parâmetro temático, no qual as obras são relacionadas, de acordo com os temas que lhe são correspondentes (SALVADOR, 1986).

O entendimento da pesquisa bibliográfica, vai além de uma revisão de literatura narrativa, conforme explicam Lima e Mioto (2007, p.38):

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Salvador (1986), destaca que para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, quatro fases devem ser seguidas, uma complementar a outra: 1) Elaboração do projeto de pesquisa – consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas. b) Investigação das soluções – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo

dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. c) Análise explicativa das soluções – refere-se à análise crítica dos documentos selecionados; d) Síntese integradora – é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos.

DISLEXIA E SUAS PARTICULARIDADES

Um dos Transtornos específicos de aprendizagem mais conhecidos mundialmente é a Dislexia, pois o tema aparece de forma recorrente em jornais, programas de televisão, novelas e filmes e, além disso, já é bastante difundido nos contextos educacionais do Brasil e do mundo. Conforme a Associação Brasileira de Dislexia, pesquisas apontam que o transtorno atinge cerca de 15% da população mundial. Entretanto, grande parte da população, incluindo os professores, ainda desconhecem o conceito, características, formas de intervenção, entre outros aspectos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2019).

Sabe-se que a aprendizagem por si só não é um processo simples, é um movimento complexo que envolve um conjunto de fatores cognitivos, emocionais, biológicos, sociais e culturais. Quando se trata de um sujeito com dislexia, alguns desses requisitos de aprendizagem possuem desenvolvimento prejudicado e tais funções não são processadas corretamente. De acordo com Cunha (2013, p.110), a dislexia:

Caracteriza-se pela dificuldade do indivíduo em decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas à coordenação motora; e pelo hábito de trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras e palavras ao escrever.

Mousinho (2016), acrescenta que tais dificuldades na decodificação de palavras, normalmente refletem também em

insuficiência no processo fonológico. Dessa forma, o transtorno interfere para além das competências da linguagem e da leitura, e afeta as habilidades relacionadas com a ortografia, a escrita, a compreensão auditiva, a fala e a memória. Nesse sentido, a dislexia se insere em uma abordagem interdisciplinar, sendo objeto de estudo de diversos campos do saber como, por exemplo, a educação, neurologia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros.

É importante considerar que nem todas as pessoas que possuem dislexia apresentam o mesmo grau de complexidade, tendo em vista que muitas delas conseguem se alfabetizar, ter uma vida funcional voltada aos estudos, trabalho e às atividades diárias, sem muitas limitações. Já outras, podem ter comprometimentos mais intensos e não conseguem desenvolver as habilidades como a realização da leitura. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.143) descreve os níveis de severidade sobre os transtornos específicos de aprendizagem como:

- **Leve:** Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.
- **Moderada:** Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.
- **Grave:** Dificuldades graves em aprender habilidades, afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo

durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Um ponto a ser destacado, principalmente na área educacional, é que de maneira geral, normalmente os primeiros sinais da dislexia aparecem na educação infantil e nos anos iniciais, onde a criança manifesta dificuldade de discriminação dos fonemas o que a leva a pronunciar as palavras de maneira equivocada. Embora apresente percepção imprecisa dos sons básicos que compõem as palavras, essas crianças podem expressar um alto nível de inteligência, apresentando boa compreensão, concentração, memória auditiva, entre outras habilidades.

[...] Ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução adequada, de oportunidades socioculturais suficientes, além disso, depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais (CAPELLINI; NAVAS, 2010, p.17).

As dificuldades do disléxico, no reconhecimento das palavras, obrigam-no muitas vezes a realizar uma leitura decifratória, o que torna extremamente difícil, até mesmo a soletração de sílabas e palavras. Nesse esforço em decodificar o material, a velocidade e a compreensão necessárias para a leitura diminuem significativamente.

Uma das medidas tomadas pelas escolas que possuem educador especial, em um primeiro momento, é a avaliação desse profissional, a fim de averiguar possíveis causas das dificuldades encontradas em sala de aula. Normalmente, após avaliação pedagógica, é possível notar que a criança possui dificuldades peculiares e pontuais, principalmente no que se refere ao processamento linguístico.

Tendo em vista essa primeira avaliação, a criança então inicia uma grande caminhada em busca de um diagnóstico que possa lhe amparar em relação às práticas educacionais adotadas e aos acompanhamentos clínicos que ela poderá necessitar, como atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico, por exemplo. E ainda assim, quando o diagnóstico é realizado, tais especialidades muitas vezes não são ofertadas em instituições públicas, ficando na maioria das vezes, a critério e disponibilidade da família procurar de forma particular tais atendimentos.

Com o passar dos anos escolares, devido à complexidade dos conteúdos, as dificuldades tendem a aumentar. E por não terem, na grande maioria das vezes um subsídio adequado, é comum que estudantes acabem desistindo de prosseguir sua escolarização. É necessário resgatar esse ‘histórico escolar’ que muitas pessoas disléxicas possuem, para traçar o perfil de um sujeito quando ingressa no Ensino Superior e as necessidades que individualmente cada um poderá manifestar.

Mesmo que a identificação da dislexia seja geralmente realizada nos primeiros anos escolares, algumas características permanecem presentes em todas as fases da vida. Desse modo, por mais que um adulto tenha todas as orientações e acompanhamentos especializados durante o seu desenvolvimento, é provável que ainda apresente dificuldades relacionadas às suas habilidades de leitura e escrita, necessitando de uma organização e rotina específicas às suas necessidades.

Durante o Ensino Superior, disléxicos experimentam com frequência dificuldades importantes em relação às demandas acadêmicas, tais como realizar anotações durante aulas e palestras, produzir resenhas e artigos acadêmicos, sintetizar materiais dos cursos para exames ou compreender grande quantidade de textos. Além disso, podem ser mais lentos na elaboração textual e produzir menor volume de material do que adultos que não possuem o transtorno. Ou seja, o esforço e o tempo exigidos na execução da

escrita são maiores e decorrentes de déficits no domínio das regras ortográficas. Acerca disso,

Os estudantes com dislexia sentem também maiores dificuldades na aquisição de competências de estudo. A este respeito as características mais salientes serão: a dificuldade em tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de texto complexo (ALVES, 2010, p.5).

Portanto, ao estudar as particularidades do aluno com dislexia, verifica-se que há uma necessidade de que a identificação das necessidades e a oferta de intervenções adequadas ao aluno, deve ser iniciado na educação infantil, ou tão logo sejam percebidas dificuldades, para que, ao ter acesso a níveis mais elevados de ensino, essas limitações estejam minimizadas, oportunizando a interação e êxito na aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Sabe-se, que de acordo com as políticas atuais que norteiam a prática da Educação Especial em nosso país, os transtornos específicos da aprendizagem não são contemplados como público alvo desta área e, conseqüentemente, também não são público alvo do AEE. Porém, temáticas envolvendo estudantes que possuem alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem já foram abordadas em outros contextos de inclusão educacional. O início dessas discussões surgiu com a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL,1994), em que foram propostas diretrizes mais específicas sobre a inserção e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Conforme a Declaração de Salamanca:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se

a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (BRASIL, 1994, p.3).

Assim, além dos alunos com algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, os sujeitos que apresentavam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem, também eram contemplados como sujeitos da Educação Especial, e recebiam um apoio pedagógico especializado. De acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica,

[...] educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p.18).

Porém, observa-se que as políticas públicas que contemplam de forma concreta os aspectos legais em relação aos direitos da pessoa com dislexia, ainda são muito escassas. O que existe são “brechas”, que permitem o entendimento da dislexia enquanto uma necessidade educacional especial, sendo amparada na perspectiva da educação para todos, respeito às diferenças e inclusão educacional, conforme foi abordado ao longo desse trabalho.

O único registro em que o termo dislexia, propriamente aparece citado pelo Ministério da Educação- MEC, é no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, da Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Embora não imponha tratamento diferenciado

para estudantes que possuem esse distúrbio, diz que:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (BRASIL, 2001, p.20).

Desse modo, faz-se necessário analisar os caminhos que estão sendo percorridos, acerca da legitimação da inclusão desses estudantes. Existem, alguns projetos de lei, direcionados a esse público de sujeitos que ainda carecem de olhar, compreensão e atendimento nos espaços educacionais de nosso país.

Assim, o Projeto de Lei-PL Nº 7.081 de 2010, dispõe que o poder público deve manter programas de diagnóstico e tratamento de estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH, realizado por equipe multidisciplinar. Tal documento, delibera em seu Art. 3 que “as escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.2). Além disso, discorre que os sistemas de ensino devem garantir capacitação permanente aos docentes da educação básica abordando cursos sobre tais temáticas.

Acerca dos trâmites do PL 7081/10, até 2015 o projeto já havia sido aprovado em duas comissões (de Seguridade Social e Família; e de Educação). Porém, não foram encontradas publicações sobre novas atualizações na tramitação sobre esse projeto de lei. A próxima etapa, é a de análise pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), que se aprovada, seguirá para votação

dos 513 Deputados Federais, depois sanção Presidencial para, finalmente, virar lei.

Já o Projeto de Lei N° 909 de 2011, estabelece preceitos para o aperfeiçoamento da política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Esse documento aborda, além de aspectos como a formação continuada de professores, difusão sobre o tema e combate à exclusão, a ampliação do atendimento especializado para que possa vir a contemplar os casos de distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem (CHALITA, 2011).

Além dos dados supracitados acerca das políticas para a dislexia, existem outras proposições legislativas lançadas referentes à expansão de ações inclusivas para estudantes com dislexia e/ou outros transtornos e dificuldades de aprendizagem. Tais propostas são bastante parecidas com as supracitadas, com pequenas reformulações, mas com propostas semelhantes. Entretanto, todas ainda estão em fase inicial de tramitação, aguardando novos pareceres ou foram vetadas em alguma etapa pela Câmara ou Senado Nacional.

Em consulta ao Portal da Legislação¹, no site do planalto, o único documento encontrado, sancionado como lei, em relação à dislexia trata da Lei N° 13.085, em vigor desde janeiro de 2015, que institui o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, a ser comemorado no dia 16 de novembro de cada ano, com eventos sociais, culturais e educativos, destinados a difundir informações, conscientizar a sociedade sobre dislexia e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces (BRASIL, 2015).

Embora não se encontrem muitas políticas públicas, a sociedade civil tem se organizado em termos de entidades, instituições, sociedades, associações ou pessoas jurídicas estabelecidas para fins

¹ Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em 08 jan. de 2018.

específicos de apoio à pessoa com dislexia. Foram encontrados, entre as de maior relevância, três entidades brasileiras.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) existe no Brasil, desde 1983, com sede em São Paulo (SP). Trata-se de uma entidade não governamental que tem como principais objetivos: esclarecer e orientar a sociedade quanto à Dislexia; promover estudos e pesquisas na área; estimular e esclarecer em relação aos disléxicos: o sistema de ensino para atendimento de qualidade, as autoridades a legislarem políticas adequadas e as empresas para abertura do mercado de trabalho. A ABD participa, em parceria com Instituições de ensino nacionais e internacionais de diversos cursos de formação, trabalhos científicos, publicações, congressos e pesquisas de pós-graduações acerca de transtornos ou dificuldades de aprendizagens, além de implementar uma importante conquista na área: o CEDA – Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem que atua na investigação, diagnóstico e intervenção de pessoas com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, que não apenas a dislexia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2019).

A Associação Nacional de Dislexia (AND), fundada em 2000, com sede na cidade do Rio de Janeiro, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos, com objetivos científicos, culturais e sociais. A AND tem por finalidade congregar fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, médicos, profissionais de áreas afins, pais, disléxicos, instituições e associações que se dediquem ao aprofundamento dos estudos sobre dislexia. Tendo como objetivo: promover o conhecimento e a compreensão do tema, através do aprofundamento dos estudos e de pesquisas científicas, assim como oferecer apoio profissional aos que se dedicam a este tema; promover palestras informativas e dinâmicas de grupos para pais e escolas; acompanhar e, se possível, colaborar na elaboração de projetos de lei, regulamentos, resoluções e procedimentos escolares em questões relacionadas à dislexia; promover o constante aprimoramento técnico e científico de seus

associados mediante a sistemática obtenção e veiculação de novos conhecimentos, experiências e recursos clínicos para intervenção terapêutica; liderar a defesa das necessidades especiais e valorização das pessoas disléxicas, favorecendo a sua inserção na vida escolar, profissional e social e manter intercâmbio com entidades afins (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA, 2019).

O Instituto ABCD é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a “gerar, promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem”. O Instituto desenvolve sua atuação por meio de parcerias (gestores públicos, educadores, pesquisadores, universidades e outras organizações), com vistas à construção de práticas que atendam a diversidade humana e suas formas de aprender (INSTITUTO ABCD, 2019, s/p).

Além das entidades relacionadas do cenário brasileiro, outros importantes e pioneiros institutos e associações internacionais são referências no campo dos transtornos de aprendizagem, em especial, sobre a dislexia. Nos Estados Unidos, por exemplo, tem-se a *The International Dyslexia Association*, fundada em 1949, a mais antiga organização do país; também a *Bright Solutions For Dyslexia, LLC*; *Davis Dyslexia Association International*; *Dyslexia Research Institute*; a *European Dyslexia Association* - organização internacional fundada em 1987, que reúne associações de dislexia de países da Europa; *The British Dyslexia Association* na Inglaterra; e o *Centro Interdisciplinario del Lenguaje y Aprendizaje* da Argentina, entre outras.

Para finalizar o levantamento acerca do que atualmente encontra-se como apoio e serviços à pessoa disléxica, existem alguns blogs, páginas de redes sociais e canais no *youtube* que visam difundir o tema e tratar de assuntos cotidianos relacionados ao público disléxico e áreas afins. Entre os mais difundidos está o *DislexClub2*, divulgado como blog e também nas redes sociais, cujo principal

intuito é produzir conteúdo às pessoas com dislexia, contribuindo para potencializar seu desempenho em ambiente escolar, social, familiar e psicológico. A página, administrada por sujeitos que possuem o transtorno, busca ainda a troca de experiências, motivação e autoestima.

Sendo assim, verifica-se a precariedade em termos de leis e políticas públicas que regulamentem a inclusão educacional do aluno com dislexia, dando-lhe o suporte e atenção necessários para que obtenha êxito em seu desenvolvimento educacional e sua inserção na sociedade de forma plena.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DISLEXIA

As dificuldades de inclusão do aluno com dislexia vão além da privação do atendimento ou suporte ao direito de plena participação no ensino regular, conforme argumenta Panta (2017). Sobre essa questão Pavão e Pavão (2017), alertam que:

O certame que se impõe na forma de denúncia, em favor a um grupo de pessoas que não é contemplado pelas práticas inclusivas vigentes leva a necessidade de encontrar caminhos, respostas ou possibilidade de compreensão para o que se tornou uma dificuldade no interior das escolas e nas relações profissionais dos agentes educacionais. O fato se instaurou, a partir do momento em que por meio da Resolução CNE/ CEB nº4/2009, foi definido o público alvo da Educação Especial. Ficaram fora desse público as dificuldades de aprendizagem que antes por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001, eram contemplados como alunos com necessidades educacionais especiais (PAVÃO; PAVÃO, 2017, p.11).

Desse modo, em função das políticas de Educação Especial não terem previsto, na forma da lei, os espaços e atendimentos a este público, ocorre que muitas vezes as instituições de ensino ficam em um “limbo assistencial”. As escolas não são orientadas a ofertar o AEE a estes estudantes, os profissionais mais adequados a estes atendimentos (psicopedagogos), ainda não constituem o quadro de funcionários da grande maioria das instituições, fazendo com que este serviço especializado fique restrito às famílias que possuam condições financeiras para o acesso de forma particular, excluindo as que não têm condições para tal.

Em decorrência disso, as dificuldades ou transtornos de aprendizagem muitas vezes, passam despercebidos por não apresentarem uma marca física que os identifiquem com tal especificidade, ou sem um olhar minucioso que envolva algum diagnóstico, observando-se apenas que aquele aluno não aprende no mesmo ritmo que os colegas, é mais lento na realização de determinadas demandas escolares, omite ou inverte letras ao ler e escrever, por exemplo (OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017).

Ainda é preciso levar em consideração que, os docentes, em sua grande maioria, sentem dificuldades em trabalhar com pessoas que necessitam de um atendimento específico, metodologias adaptadas ou flexibilizações curriculares. Estudantes com algum tipo de dificuldade ou transtorno de aprendizagem, necessitam, dependendo das suas limitações, de um conjunto de estratégias e procedimentos diferenciados em relação às adaptações metodológicas das aulas, de adequações na exposição dos conteúdos e nos recursos utilizados como forma de avaliação, entre muitos outros aspectos que surgem no dia a dia das relações educacionais. Enfatiza-se ainda, que tal problemática não se encerra no ensino fundamental ou médio, ela persiste nos níveis mais elevados de ensino, conforme os alunos avançam. De acordo com Moreira (2008, p.61),

Na universidade, o professor que recebe em sala de aula estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais], enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isso faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência de uma representação negativa.

Ademais, a compreensão das nomenclaturas no que tange às questões da Educação Especial ainda geram dúvidas, pois parte da população ainda desconhece suas concepções ou as manifesta erroneamente. Considera-se importante elucidar as terminologias que compõem a área temática desse estudo, a fim de que possam ser compreendidos, corretamente, os aspectos conceituais que balizam a proposta de investigação.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, compreende-se como um termo de caráter mais abrangente, voltado ao sujeito que está diante de um obstáculo para aprender, seja esse de caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional, o qual impede dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas, ou não poder utilizá-las (BARBOSA, 2006).

A conceituação de Transtorno Específico de Aprendizagem³, pode ser entendida como “um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender dos sujeitos, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada” (RELVAS, 2008, p.58). E ainda,

[...] compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento,

3 Neste estudo, optou-se por utilizar o termo “Transtorno Específico de Aprendizagem” por extenso a fim de evitar ambiguidades advindas do uso da sigla TEA, visto que esta é amplamente utilizada como a nova abordagem de referenciar o Transtorno do Espectro Autista, antes chamado de Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD.

escolaridade e capacidade intelectual (OHLWEILER apud FRANÇA; MOOJEN, 2006, p. 127).

Conforme publicado na página da Associação Brasileira de Dislexia, existem diversos transtornos específicos de aprendizagem, como a discalculia, que afeta a capacidade da pessoa em compreender e manipular números; a disgrafia, que compromete a habilidade para escrever em termos de caligrafia; a disortografia, que se mostra como uma inabilidade persistente observada no planejamento e na coerência textual, além de grande dificuldade na memorização das regras ortográficas. Porém, o mais conhecido transtorno específico de aprendizagem é a dislexia, que é caracterizado por alterações no campo da leitura (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2019).

Estas breves conceituações buscam elucidar uma pequena parcela do que significa a reflexão no contexto da Educação Especial, sendo este sem dúvida, um campo de estudo muito mais abrangente quando se dedica a dialogar especificamente sobre a temática, tal como é abordado em trechos da tese:

Ao analisar os discursos das políticas educacionais inclusivas, perguntava: os espaços – especial e regular – por si só seriam determinantes para a demarcação do que é estar incluído ou excluído? Que outros lugares passariam a ser ocupados pelas pessoas com deficiência nas escolas regulares para além da posição de alunos da Educação Especial, anormais, que não aprendem? O estar junto, ocupando o mesmo lugar determinado àqueles considerados normais, convivendo, socializando, seria garantia de inclusão? (TURCHIELLO, 2017, p.38).

A partir desses questionamentos, considera-se que é imprescindível reflexões mais críticas sobre inclusão/exclusão e todas as possibilidades de desdobramentos dos discursos que tangem a Educação Especial e a efetivação de ações inclusivas (ou de ações de normalização dos sujeitos com deficiência). A

bagagem de concepções historicamente geradas nesse movimento é enorme, porém, tais problematizações, devido as suas tamanhas complexidades, não cabem a essa pesquisa.

Esse estudo limita-se em reflexões a respeito de especificar o público estudado (disléticos) nas discussões e análises propostas, vai além da questão do diagnóstico por si só, mas sim da pertinente necessidade em se pensar sobre as características e necessidades apresentadas por sujeitos que estão sendo pouco atendidos, pouco estudados e pouco contemplados nas realidades educacionais brasileiras.

Tendo em vista a universalização da escrita na sociedade atual, como um meio de comunicação amplamente propagado nas mais diversas áreas, a necessidade de domínio da leitura e escrita torna-se ponto fundamental nas relações sociais, afetivas, acadêmicas, tecnológicas, profissionais, entre outras. Desse modo, percebe-se que ainda são muitas as dificuldades de inclusão educacional, em se tratando do aluno dislético.

CONCLUSÃO

A Educação Especial no Brasil, nos últimos anos, tem se desenvolvido sobremaneira, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse marco legal alavancou mais espaço de discussão acerca da inclusão, acessibilidade, dos direitos da pessoa com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação e da garantia de acesso, permanência e conclusão com êxito de aprendizagem, nos níveis de ensino em que o sujeito se encontra.

No entanto, uma parcela da população, outrora entendida como público da Educação Especial, desde a implantação da política, ficou desatendida na maioria das escolas, por meio da oferta do serviço de atendimento educacional especializado. Tratam-se dos sujeitos com dificuldades, transtornos ou distúrbios

de aprendizagem. Assim, este estudo objetivou refletir acerca da inclusão do aluno com dislexia, utilizando-se de parâmetros temáticos considerados relevantes para vislumbrar possibilidades de respostas. Desse modo, a partir dos estudos realizados, é possível realizar algumas considerações.

O aluno dislético, devido à dificuldade de leitura, vivencia limitações no processo de desenvolvimento escolar, desde a educação básica, iniciando pelo diagnóstico ou falta dele. Essas dificuldades persistem ao longo da vida, até o ingresso no ensino superior. Nesse nível de ensino, geralmente, essa situação tende a se agravar, devido ao tipo de tarefas demandadas, em cursos de graduação. O ideal seria, que fosse possível realizar um diagnóstico tão logo fossem percebidas as dificuldades de aprendizagem e, sobretudo que esses sujeitos estivessem legalmente contemplados com o direito de receberem atendimento especializado na escola.

Quanto às políticas públicas e documentos legais, ainda há poucas leis e documentos oficiais, que tratam exclusivamente da temática dislexia. A maior parte das orientações derivam de associações ou organizações civis. É notório que o processo inclusivo vem de uma longa caminhada e que todas as mudanças já existentes, principalmente em termos de legislação, podem ser consideradas uma conquista àqueles que de uma forma ou outra estão imersos nos diferentes níveis de ensino. No entanto, ainda representam pouco na efetividade da inclusão educacional, pois o contexto que cerca esse complexo movimento, vai muito além do que propõem os documentos oficiais que fundamentam as diretrizes educacionais. É preciso que existam condições e pessoas capazes de tornar executável, possível e sobretudo, significativo o processo inclusivo

Ao que se refere à inclusão educacional do aluno dislético, pode-se verificar que há muitas barreiras a serem vencidas, sobretudo quanto aos docentes. A presença do aluno dislético na sala de aula, ainda desacomoda muitos professores, que resistem

ao entendimento do problema de aprendizagem do aluno, por desconhecerem o problema ou por não o aceitar, como um motivo suficiente para a não aprendizagem. É necessário que se invista na formação de professores, para que possam desenvolver novas propostas metodológicas, flexibilizar as relações e inovar as avaliações.

Concluindo, a inclusão educacional do aluno disléxico, para além do dever de estar explicitamente contemplada, sob a forma de lei, com oferta de serviços educacionais, passa também pela falta de formação docente, metodologias e recursos adequados, que minimizem as barreiras enfrentadas por esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, S.et al. **Dislexia em estudantes do ensino superior**: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. Portugal: Editorial GEU, 2010. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.8/177>> Acesso em: 18 mar. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- **DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA- ABD. **Site**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>> Acesso em: 4 fev. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. **Site**. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/>> Acesso em: 4 fev. 2019.

BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia**: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2.ed. Curitiba: Bolsa nacional do livro, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF/SEESP. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/ Downloads_PCN.PDF](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF)>. Acesso em: 4 jul.

2017.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 13.409/2016, 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.

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

BRASIL. Senado Federal Deputado João Dado. Projeto de Lei Nº 7.081, de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostra_rintegra?codteor=904265&filename=Parecer-CEC-03-08-2011> Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Parte I – Avaliação dos cursos de graduação. Julho, 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Lei Nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia.

Brasília, 2015.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir** - acessibilidade na educação superior. Secadi/SESu, 2013. Brasília, secadi/SESu, 2013.

CAPELLINI, S. A; NAVAS, A. L. P. Questões e desafios na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A O (Orgs.). **Dislexia e outros Distúrbios da Leitura-Escrita**: Letras desafiando a aprendizagem, 2. ed. São José, dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Projeto de Lei nº 909/2011**. Estabelece preceitos para o aperfeiçoamento da política educacional brasileira dos sistemas públicos de ensino, para a permanência e o sucesso escolar de alunos com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=497184>> Acesso em: 4 fev. 2019.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

FRANÇA, M.; MOOJEN, S. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicológica. In: ROTA, N.T; OHWEILER, L; RIESGO, R.S. Transtornos da aprendizagem, abordagem neuobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artemed, 2006.

INSTITUTO ABCD. **Site**. Disponível em:< <https://www.institutoabcd.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 4 fev. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. Mudanças Apontadas no DSM-5 em relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem em leitura e escrita. **Revista debates em psiquiatria** - Maio/Jun 2016. p. 38-46.

MOREIRA, L.C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Ponto de vista**, n10, p.11-17, 2008.

OLIVEIRA, A.P; RAMOS, F.S; VIEIRA, R.F. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria Oliveira (Orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. p. 37- 49.

PANTA, B.G.Z. Problemas de aprendizagem na Educação Especial e no AEE: uma análise sobre as Políticas Públicas e formação de educadores especiais. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria Oliveira (Orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. P. 16- 35.

PAVÃO, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. 190p.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, A. C. P. & PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**, Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012, p. 32-75.

TURCHIELLO, *Priscila*. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a inclusão**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE. Centro de Educação. Santa Maria: UFSM, 2017, 230p.

5

Impacto da respiração oral e dos distúrbios respiratórios do sono no desenvolvimento e aprendizagem infantil

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil

Respirar e dormir são condições imprescindíveis a sobrevivência e à qualidade de vida humana. Tudo que tem vida respira e sob o poder da respiração está a vida e a morte. Durante a gravidez, o cordão umbilical é o responsável em levar os nutrientes, anticorpos e oxigênio para o bebê. No peri natal, a respiração é a primeira atividade que o recém nato realiza. A partir deste ato instintivo e reflexo o oxigênio entra nos pulmões e aciona a complexa máquina humana, que é o corpo (MURDUCCO, 2005).

A respiração propicia a entrada do oxigênio, o qual nutre as células do organismo, contribuindo, assim, para o bom funcionamento desses, assim como, retira o excesso de dióxido de carbono decorrente das reações celulares, ou seja, os gases transportados pelo sangue (CARVALHO, 2003).

No processo respiratório ocorrem dois tipos de movimentos: a inspiração e a expiração. A primeira é à entrada do ar no organismo, desde as narinas até a laringe onde é distribuído por meio da traqueia, dos brônquios e bronquíolos até os alvéolos pulmonares e, a segunda, é a eliminação do ar presente nos pulmões à atmosfera (GARNEIRO; BONJARDIM; PEREIRA; COELHO-FERRAZ, 2005).

A respiração nasal proporciona o pré-condicionamento do ar, ou seja, ele é filtrado, aquecido e umidificado contribuindo, assim, para um bom estado de saúde geral do organismo (LUBIANCA NETO; MIURA, 2013). Porém, algumas doenças obstrutivas das vias áreas superiores comprometem a realização da respiração fisiológica. A dificuldade em respirar pelo nariz, devido a uma obstrução, faz com que a pessoa modifique o seu padrão respiratório por um de suplência, ou seja, oral.

O conhecimento que a saúde física é imprescindível aos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas é inegável. Contudo, em âmbito educacional vários são os fatores orgânicos que podem interferir no desempenho escolar e, consequentemente, o sucesso acadêmico (KAJIHARA; GODOY;

JANEIRO, 2016).

Dentre os obstáculos que podem causar problemas de aprendizagem, neste estudo, fazemos referência à obstrução das vias aéreas superiores. O sistema respiratório é composto pelas vias aéreas superiores e inferiores. O nariz, a faringe, a laringe e a porção superior da traqueia fazem parte da primeira e a porção inferior da traqueia, brônquios e pulmões da segunda (SILVEIRA, 1984).

O impedimento da passagem do ar, principalmente, pelas vias aéreas superiores compromete a respiração nasal, provocando respiração oral e sua interferência que se estende das mais simples até aos distúrbios respiratórios do sono. Esta condição compromete não só a aprendizagem, mas, também, o desenvolvimento, o comportamento e a qualidade de vida das crianças (BECKER; FRANCO; ANJOS, 2013).

A Educação Infantil, como primeira modalidade e etapa da Educação Básica, desempenha papel primordial no desenvolvimento das crianças nessa fase escolar. Esse período é marcado por constantes e profícuas mudanças físicas, sociais, culturais e de aprendizagens, as quais exigem a indissociabilidade da função de educar e cuidar (GODOY, 2017).

O professor ao propiciar condições para a aprendizagem nas interações mediadas por brincadeiras, jogos e atividades pedagógicas formais, está realizando o seu papel de educar, ou seja, de possibilitar o acesso ao conhecimento de mundo, a aprendizagem de diferentes linguagens e o desenvolvimento pessoal e social do educando. Assim sendo, a dimensão do cuidar requer identificação, valorização e atendimento às necessidades relacionais e biológicas da criança (BRASIL, 2009).

Os cuidados com a saúde são fundamentais para garantir o desenvolvimento típico na infância. Contudo, cuidar em um contexto educativo pode exigir conhecimentos específicos de diferentes áreas. O educador deve estar vigilante em diversos aspectos como, por exemplo: observar se a criança acordada apresenta baba excessiva/

sialorreia, se possui dificuldade em mastigar e deglutir alimentos mais sólidos, se respira com dificuldade (como se estivesse sufocada), se apresenta infecções repetitivas das vias áreas superiores, durante o sono se movimenta em demasia, acorda assustada e confusa, se ronca, se apresenta sonolência diurna, dentre outros (GODOY; KAJIHARA, 2003).

Esse conjunto de sinais e sintomas compromete o desenvolvimento biopsicossocial da criança e, o quanto antes, receber intervenção médica resultará em diminuição de anormalidades craniofaciais, de problemas de oclusão dentária, de distúrbios respiratórios do sono e, conseqüentemente, repercutirá no desempenho escolar. Fatores que comumente não são observados por educadores e/ou pessoas responsáveis pela criança, apesar de ter merecido atenção já no século XIX (CATLIN, 1870).

DOENÇAS OBSTRUTIVAS DAS VIAS AÉREAS SUPERIORES

A respiração nasal pode ser alterada mediante a uma obstrução na cavidade do nariz. Várias são as doenças obstrutivas das vias áreas superiores que podem prejudicar a respiração nasal na infância, as mais comuns são (DOLCI; SILVA, 2013, CARVALHO, 2003):

- Rinite alérgica: A rinite alérgica é uma inflamação na mucosa que reveste a cavidade nasal. Estima-se que 20% da população infantil, em nível mundial, são acometidos por esta doença. A ingestão de alguns alimentos ou exposição à poeira, bolor, por exemplo, pode desencadear a rinite alérgica. Como sintomas estão presentes com diferentes intensidades prurido nasal e/ou ocular, coriza aquosa, espirros em salva, lacrimejamento nos olhos e de tanto coçar o nariz formação de prega transversal logo acima da ponta do nariz, em função da constância dos movimentos circulares de tentar melhorar a respiração (NOUER et al., 2005; CARVALHO, 2003).

- Sinusite: É uma inflamação da mucosa que reveste os seios paranasais. Caracterizada por febre, tosse, cefaleia, fraqueza, indisposição, dor nos maxilares, secreção nasal espessa, amarela e purulenta (DOLCI; SILVA, 2013).

- Rinossinusite: É uma inflamação das mucosas sinusal e nasal. A rinossinusite provoca cefaleia, rinorreia, irritabilidade, secreção espessa, tosse e halitose.

- Desvio do septo nasal: Ocorre em decorrência de acidentes ou de luxação perinatal, principalmente, quando do uso do fórceps. Como consequência são observados ronco, hipoquia – diminuição do olfato, hipoacusia – diminuição da acuidade auditiva e rinolalia – voz “fanhosa”, “abafada” (DOLCI; SILVA, 2013).

- Hipertrofia das tonsilas palatinas: As tonsilas palatinas são comumente conhecidas por “aumento das amígdalas”. Elas podem hipertrofiar em virtude de infecções virais crônicas ou alérgicas. Como sinais e sintomas são observados febre, mal-estar, halitose, dores na garganta, tosse, vômito, inapetência - falta de apetite e dificuldade em deglutir (HERMANN; SAKAI, 2013, MOTA, 2005, NOUER et al., 2005).

- Hipertrofia das tonsilas faríngeas: As tonsilas faríngeas são popularmente denominadas de “carne esponjosa” e “aumento das adenoides”. Os processos infecciosos crônicos, alérgicos ou virais são comuns no período de dois a seis anos. O aumento do tecido adenoideano prejudica a passagem do ar pelo nariz e provoca respiração ruidosa, fonação nasalizada – hiponasal, inapetência, ronco, catarro espesso e purulento e otite média aguda (HERMANN; SAKAI, 2013; MOTA; 2005, NOUER et al., 2005).

CONSEQUÊNCIAS DA OBSTRUÇÃO NASAL

As doenças obstrutivas das vias aéreas não comprometem somente a saúde e o bem estar da criança. Se não tratadas adequadamente e, em tempo oportuno, elas acarretam alterações

no organismo, na aprendizagem e na qualidade de vida. Razão pela qual, o quanto antes se observarem os sinais e sintomas na criança e encaminhá-la para profissionais especializados da área menores serão as comorbidades (CARVALHO, 2003).

Respirar pela boca não é apenas uma alteração do padrão respiratório de nasal para oral, mas, promove modificações em nível de cabeça, pescoço, postura corporal, aparelho auditivo e sistema estomatognático, ou seja, nas estruturas craniofaciais responsáveis na função da respiração, sucção, deglutição e fonação (MARCHESAN, 1994, JUNQUEIRA, 2002).

Em relação à face observa-se rosto alongado, alterações na arcada dentária, lábio superior curto e inferior hipotônico e evertido, lábios ressecados, palato ogival – céu da boca é estreito e profundo olheiras acentuadas, bochechas flácidas e pálidas, gengiva vermelha e inchada, fisionomia de cansaço, olhar ausente como se estivesse mirando para o vazio, sem expressão, pescoço projetado para frente o que compromete a postura corporal causando dor física e sofrimento emocional (CARVALHO, 2003).

Com a projeção do pescoço para facilitar a respiração acarreta um encurtamento do mesmo em virtude do esforço muscular, os ombros são projetados para frente e caídos, o que comprimem o tórax, o músculo do diafragma fica mais relaxado, o que torna a respiração mais rápida e curta, causando um déficit de oxigenação. Além disso, parte do ar é deglutido – aerofagia, deixando o abdômen mais proeminente e flácido. As pernas ficam abertas e os pés afastados, para conseguir manter o equilíbrio do corpo, que é deslocado para frente (MURDOCCO, 2005).

Há uma tendência de todo o corpo em ir para frente, desta forma, os braços tendem a ir para trás, por isso que quando a criança respiradora oral cai, o seu rosto bate no chão, o que normalmente seria os braços (BECKER, 2005).

A criança que respira pela boca tem muita dificuldade em se alimentar, mastigar e deglutir os alimentos, isto se torna uma tarefa

muito difícil para ela, pois tem que se alimentar e respirar ao mesmo tempo, o que não torna um momento prazeroso. Desta forma, muitas vezes, prefere alimentos mais pastosos com a ingestão de líquidos para auxiliar e facilitar o processo de alimentação. Como há uma escassez na ingestão de alimentos fibrosos e com folhas há, também, uma dificuldade na excreção do bolo fecal (SAMPAIO, 2005). Assim como, é mais propenso a apresentar hipovitaminose – insuficiência de vitaminas (CARVALHO, 2003).

A saliva do respirador oral é espessa e viscosa e a permanência da boca entreaberta deixa as gengivas e a boca mais expostas à ação das bactérias, o que constantemente é observado nesta população cárie precoce, gengivite e halitose (ARAGÃO, 1997; 1988).

Como observado, o momento da alimentação para criança respiradora oral é um momento de tensão, pois, o olfato da criança é prejudicado pela obstrução, desta forma, não sente cheiro dos alimentos o que não a estimula ao apetite. Desta forma, é comum verificar dois padrões extremos, obeso por comer muito e rápido, por ansiedade ou magro por comer pouco e devagar, o suficiente para se manter vivo (CARVALHO, 2003).

A audição também é afetada pela respiração oral. A obstrução das tubas auditivas e a falta de aeração das vias respiratórias propiciam a ocorrência de otite média. A criança ouve como se estivesse com dois travesseiros no ouvido um de cada lado, o som fica abafado e há dificuldade em discriminar os sons. O que pode até prejudicar a aquisição da linguagem nessas crianças ou até mesmo prejudicar a alfabetização. Pois, é comum observar as alterações fonéticas neste público, tanto em nível de discriminação quanto de articulação, tais como: /p/; /b/; /d/; /t/; /m/; /s/; /l/; /z/; /k/; dentre outros (BECKER, 2005).

Em âmbito escolar, a criança respiradora oral apresenta tais comportamentos: se distrai com facilidade, perde o interesse por novas atividades, ficando assim, vulnerável à conclusão das tarefas.

114 É comum, observar em seus materiais a incompletude de um texto,

a falta de agrupamento das parcelas em uma operação aritmética, dentre outros (GODOY, 2003, KAJIHARA; GODOY, 2007).

DISTÚRBIOS RESPIRATÓRIOS DO SONO

Somos totalmente dependentes do sono por mais que, queiramos ou não, ele não respeita nosso livre arbítrio e, quando chega, nos toma por completo deixando-nos vulneráveis a ele. Conforme Martinez (1999, p. 15) “o homem é escravo do sono”.

O sono tem a função restauradora neurológica, esse contribui para o desenvolvimento cognitivo, crescimento e maturação do telencéfalo, e estimula a conectividade entre estruturas neocorticais e talamocorticais. A consolidação da memória declarativa ocorre durante o sono profundo (NREM), assim como, a sensação de descanso e restituição energética e função neuroendócrina (ROSINHA, 2000).

O sono rápido (REM) desempenha importantes funções na manutenção do SNC e intervém nos mecanismos de consolidação dos diferentes tipos de memória. É atual o conhecimento das relações entre o sono e cognição e as comorbidades do sono influenciando nas funções neuropsicológicas e comportamentais é muito recente (ROSINHA, 2000).

Os distúrbios do sono apresentam sintomas similares a de doenças orgânicas do sistema nervoso central (SNC). Avanços na medicina do sono constataram distúrbios específicos a este, por exemplo, a síndrome de apneia do sono (SAS), com repercussões sobre o organismo, a cognição e o comportamento (MACIEL, 2000).

A primeira descrição de características da obstrução nasal, respiração oral e problemas do sono, foi realizada por um comerciante norte-americano chamado George Catlin (1870). Este viajou pela América - latina, inclusive esteve no sul do Brasil, observando e registrando sinais e sintomas da respiração bucal. Seus conceitos

resultaram em um clássico livro denominado de Shut your mouth and save your life (Feche sua boca e salve sua vida). Em relação ao sono, Catlin descreveu características que se apresentam atuais como: o sono da pessoa que respira pela boca é inquieto e não reparador das energias vitais, a pessoa apresenta fadiga e sonolência diurna.

A caracterização dos distúrbios obstrutivos do sono foi aprofundada em 1892, por William Osler. Para o pesquisador o aumento do tecido linfóide – hipertrofia das tonsilas palatinas e faríngeas repercutiam no desenvolvimento físico e mental da criança. Osler descreveu características do sono que permanecem atuais, como: sono agitado, respiração ruidosa e dificultosa, pausas respiratórias e profundas inspirações, o que leva a pessoa a despertar com a sensação de sufocamento e falta de ar (VALERA; DEMARCO; ANSELMO-LIMA, 2004).

Em 1889, ainda no século XIX, Hill um médico inglês fez relato de uma criança que respirava pela boca, apresentava problemas durante o sono e na escola não apresentava bom desempenho. O médico alertou os professores a observarem as crianças que apresentam problemas de respiração e que respiram pela boca, bem como, fez referência as consequências que a respiração de supinação tem, sobretudo, no desenvolvimento e aprendizagem dos escolares (SPAHS, 1994).

Em 1976, no século XX, médicos americanos Guilleminault; Eldridge; Simmons e Dement realizaram o exame de polissonografia e confirmaram a presença da síndrome da apnéia e hipopnéia obstrutiva do sono (SAHOS) em oito crianças. A avaliação médica confirmou, também, as características clássicas que a respiração oral causa, sobretudo, nas estruturas da face da criança, as facies adenoideanas.

Apesar de a apnéia apresentar alterações cardiovasculares, verifica-se que as alterações cognitivas contribuem para a um déficit significativo na qualidade de vida dessas pessoas. A apnéia do sono

leva a uma hipoxemia noturna, prejudicando a pressão intracraniana e o tônus vascular cerebral, o que acarreta fragmentação do sono. Noites e noites mal dormidas em decorrência da apneia crônica, interfere em nível cognitivo, intelectual, comportamental e de memória. A desatenção, a apatia, a irritabilidade, a ansiedade e sonolência excessiva diurna são percebidas na dificuldade em realizar tarefas do dia a dia e, também, na diminuição do rendimento escolar dos educandos (CARVALHO, 2003, MARTINEZ, 1999).

As alterações cognitivas da apneia são geralmente subdiagnosticadas ou negligenciadas, apesar de manter íntima relação com a fragmentação do sono. Um sintoma muito presente nas pessoas com distúrbios respiratórios do sono é o ronco. Este mantém forte ligação de queixas espontâneas de distúrbios cognitivos, de memória e de concentração devido à má qualidade do sono (MACIEL, 2000).

O ronco primário consiste em um ruído normal que ocorre durante a passagem de ar pelas vias aéreas superiores, sem causar nenhum dano durante o sono. Diferente situação ocorre na síndrome da apneia do sono (SAOS) em crianças, ou seja, ocorre uma obstrução parcial ou completa das vias aéreas superiores, prejudicando a ventilação normal (ANSELMO-LIMA; TAMASHIRO; VALERA, 2013).

Na clínica pediátrica a prevalência de distúrbios do sono e respiração oral tem se tornado muito comum. Uma pesquisa nacional realizada em 2010 tem verificado um pico desses distúrbios na faixa etária de quatro a sete anos (ANSELMO-LIMA; TAMASHIRO; VALERA, 2013).

O estudo de doenças respiratórias relacionadas ao sono tem sido um continuum o qual se verifica desde o ronco até a apneia. Pesquisas atuais indicam prevalência de problemas respiratórios relacionados ao sono chega a 3,3%, e os garotos são significativamente mais frequentemente afetados (ANSELMO-LIMA; TAMASHIRO; VALERA, 2013).

As características de uma criança respiradora oral são bem fáceis de serem identificadas. Normalmente a mãe relata que o filho permanece de boca aberta durante o dia e a noite, roncos noturnos, baba no travesseiro, pausas respiratórias, sono agitado, sudorese, enurese noturna e déficits cognitivos (ANSELMO-LIMA; TAMASHIRO; VALERA 2013, GUILLEMINAULT; PELAYO, 1998).

Além disso, vários autores ressaltam a ausência de concentração, hiperatividade e cansaço nessas crianças. Muitas vezes, os pais ficam extremamente preocupados, pois, além de roncos noturnos em som alto, às vezes, percebem paradas respiratórias durante o sono, apneia. A apneia é o que mais assusta os pais chegando muitas a se revezarem, ficando ao lado do filho vigiando o sono, com a preocupação de que pare de respirar e não volte mais (ANSELMO-LIMA; TAMASHIRO; VALERA, 2013).

Para Martinez (1999) a falta de sono ou o sono “sonegado” com o tempo, gera um “débito de sono”, o que compromete as competências físicas e intelectivas, tais como: memória; atenção; raciocínio lógico; resolução de operações aritméticas; planejamento; linguagem e aprendizado escolar. O sono exerce forte influencia sobre o aprendizado, pois o sono é um importante aliado à aprendizagem. Becker; Franco e Anjos (2013) esclarecem que o sono contribui para a consolidação das novas informações, reorganização plástica da memória, o que repercute em depósito mais refinado de informações e uma busca mais efetiva.

BREVE REFLEXÃO SOBRE O CENÁRIO

Diante do exposto observa-se que as pesquisas da área médica evoluíram muito desde a primeira descrição da obstrução nasal, respiração oral e distúrbios do sono. Em âmbito educacional, as pesquisas deste século têm contribuído para o esclarecimento dos tipos de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo escolar

com respiração oral. Nos últimos dezessete anos, houve um esforço em ampliar os conhecimentos sobre as dificuldades específicas do aluno com respiração oral. Contudo, esta preocupação parece estar restrita a um grupo de pesquisa, ou seja, ao Grupo de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná (KAJIHARA; GODOY; JANEIRO, 2016).

Entretanto, apesar de se testemunhar uma vasta e rica produção da área médica sobre as causas e consequências da obstrução nasal e seu impacto na saúde geral, assim como, observar o esforço do grupo de pesquisa em esclarecer as dificuldades específicas desses escolares no processo de aquisição dos conhecimentos, verifica-se, ainda, em âmbito geral um descompasso entre as produções do conhecimento em nível de aprendizagem docente sobre os problemas do sono dessa população escolar.

De acordo com Araújo (2012) a criança não se queixa de problemas do sono, os pais não consideram os problemas do sono como uma questão de saúde e os pediatras, muitas vezes, não questionam e não diagnosticam esses distúrbios.

Sendo assim, há urgência de os professores do AEE da Educação Infantil estarem atentos a esta temática, pois, até mesmo o poder legislativo tem usufruído dos conhecimentos do grupo de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar” para propor projeto Lei como, por exemplo, o da então vereadora Laura Carneiro, do Rio de Janeiro, (PROJETO LEI - N 180/2013) que cotejou a necessidade de “instrumentos de vigilância e rastreamento precoce do distúrbio denominado Síndrome do Respirador Bucal na rede municipal de ensino e dá outras providências”. Cabe aos professores e especialistas da educação trazer a ribalta esse capítulo de estudo em suas ações diárias junto ao público infantil.

Em síntese, outro aspecto importante que merece atenção é que a pesquisa sobre o sono na população com deficiência é recente. Bonuck et al. (2011) destacaram, também, que negligenciar

os distúrbios do sono na infância é contribuir para aumentar a probabilidade de risco de desenvolvimento no comportamento, na cognição e no crescimento.

Esses pesquisadores realizaram um rastreamento dos instrumentos que avaliam as crianças americanas com deficiência nos programas de Educação Especial da Educação Infantil. O resultado foi que nenhum dos protocolos apresentavam a preocupação de verificar os distúrbios respiratórios do sono e suas parassônias (sonambulismo, terror noturno, despertar confusional) nessas crianças. Concluíram que há uma lacuna que precisa ser preenchida nos instrumentos que avaliam as crianças com deficiência.

Godoy e Almeida (2017) realizaram um levantamento sistemático para verificar a influência dos distúrbios do sono junto às crianças e adolescentes com deficiência intelectual. As pesquisadoras concluíram que apesar de essa temática exercer forte influência nas habilidades do dia a dia, as pesquisas são recentes e carecem de aprofundamento teórico/empírico. As autoras salientaram, ainda, há urgência de mais pesquisadores inserirem em seus estudos esse assunto. Pois, só assim o debate poderá ser ampliado e contribuir para a melhora da qualidade de vida e de aprendizagem desses educandos público alvo da Educação Especial.

As pesquisas sobre os distúrbios do sono contribuirão não só para a melhora das interferências causadas por esse transtorno nas crianças com deficiência, mas, também, repercutirão na prevenção de possíveis danos comportamentais e intelectivos das crianças com desenvolvimento típico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado às doenças obstrutivas mais comuns na infância são a hiperplasia das tonsilas faríngeas (hipertrofia das adenoides), a hiperplasia das tonsilas palatinas (hipertrofia das amígdalas) e a rinite alérgica.

Entre as várias consequências das doenças obstrutivas das vias aéreas superiores observam-se nas crianças a respiração oral, ronco, as alterações craniofaciais e dos dentes, salivação excessiva, sono agitado e irritabilidade. Assim como, excesso de agitação durante o sono, ronco, despertares e pausas respiratórias. Durante o dia sonolência excessiva, alterações comportamentais, dores de cabeça, desatenção e diminuição do rendimento escolar, além de em casos mais graves ocorrer déficit de crescimento e desenvolvimento.

Esse conjunto de sinais e sintomas contribui, muitas vezes, para o insucesso escolar, pois as noites mal dormidas, a fadiga e o cansaço levam a criança a ter uma indisposição para as atividades da escola, especialmente àquelas que exijam maior nível de atenção e esforço físico.

A respiração é uma importante fonte de oxigênio e energia ao organismo. Tão necessário quanto ela é o sono. Sem respiração e sono não temos vida e a falta ou dificuldade dessas comprometem a qualidade vital do indivíduo, assim como, o seu desenvolvimento biopsicossocial.

As autoras deste estudo são professoras de estágio na Educação Infantil, respectivamente, dos cursos de Pedagogia e Psicologia. A primeira, na inserção em dez centros municipais de Educação Infantil em dois municípios do interior do Paraná, observou que no momento da rotina em que ocorre a hora do sono das crianças, muitos professores aproveitam o tempo para diferentes atividades, como organização da sala, planejamento, entre outros. Enquanto permanecem indiferentes e/ou alheios ao processo do descanso infantil, via sono, a questão dos problemas enumerados se agravam. Portanto, não se observa como a criança dorme, assim como não se constata a existência de protocolo com informações sobre a qualidade do sono dos escolares.

Considerando que na atualidade um contingente significativo de crianças está matriculado na Educação Infantil, a partir dos seis meses de idade e que, muitas permanecem oito horas diárias

semanais no centro de educação é de suma importância que o professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, tenha conhecimento da interferência da respiração oral e do sono sobre o desenvolvimento infantil. Pois, a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015 (BRASIL, 2015) orienta a todas as unidades de ensino em Educação Infantil a organizarem a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, dentre os eixos elencados destacamos o do atendimento educacional especializado que requer do educador uma formação ampla para intervir e prevenir situações que podem comprometer o desenvolvimento da criança pequena.

Ademais, verifica-se por meio do decreto n 6.286 (BRASIL, 2007) uma preocupação do governo federal em instituir ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, tendo em vista a qualidade da cidadania na formação do educando.

Os alunos de Educação Infantil estão em um processo rápido de crescimento e desenvolvimento, período este crucial à prevenção e à intervenção precoce de problemas. Certamente, se os professores do atendimento educacional especializado na Educação Infantil estiverem atentos as características físicas dos educandos contribuirão para esclarecer aos pais e a necessidade de intervenção precoce.

Além disso, estarão promovendo a intersecção educação e saúde como vetores de aporte teórico-prático aos demais professores da Educação Infantil na prevenção do agravamento das consequências da obstrução nasal, respiração oral e distúrbios respiratórios do sono. Posto isto, levanta-se a bandeira para que os professores da Educação Infantil fiquem atentos a esta população estudantil, pois se não forem atendidos às suas necessidades orgânicas essas crianças poderão ter comprometimento no sucesso escolar.

Desta forma, a possibilidade de se transitar entre as diferentes teias do conhecimento ampliará as fronteiras dos saberes docentes, sobretudo, o da Educação Infantil, que estará evitando

comorbidades físicas, intelectivas e emocionais desses pequenos cidadãos, com vistas a uma educação plena de cidadania.

REFERÊNCIAS

ABREU, N.; MATTOS, P. Memória. In: MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANSELMO-LIMA, W. L.; TAMASHIRO, E.; VALERA, F. C. P. A criança respiradora oral (epidemiologia, quadro clínico e etiologia). In: SOLÉ, D.; PRADO, E.; WECKX, L. L. M (Orgs.). **Obstrução nasal: o direito de respirar pelo nariz**. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

ARAGÃO, W. A saliva do respirador oral. **Jornal Brasileiro de Odontologia Clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 66-67, jan./fev., 1997.

ARAGÃO, W. Tratamento precoce da classe III com o regulador de função Aragão III. **Jornal Brasileiro de Ortodontia & Ortopedia Facial**, ano 3, n. 18, p. 16-22, nov/dez, 1998.

ARAÚJO, P. D. P. de. **Validação do questionário do sono infantil de Reimão e Lefèvre (QRL)**. 2012. 123f. Tese (Doutor em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

BECKER, H. M. G.; FRANCO, L. P.; ANJOS, C. P. G. dos. Aprendizado e o respirador oral. In: SOLÉ, D.; PRADO, E.; WECKX, L. L. M (Orgs.). **Obstrução nasal: o direito de respirar pelo nariz**. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

BECKER, A. L. O respirador bucal na visão da alergologia. In: COELHO-FERRAZ, M. J. P. (Org.). **Respirador bucal: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Lovise, 2005.

BONUCK, K. et al. Screening for Sleep Problems in Early Intervention and Early Childhood Special Education A Systematic Review of Screening and Assessment Instruments. **Infants & Young Children**, v. 24, n. 4, p. 295-308, 2011.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta N. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/ DICEL. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**, 2015. Brasília – DF: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 20 jul.2015.

CARVALHO, G. D. S. O. S. **respirador bucal**: uma visão funcional e clínica da amamentação. São Paulo: Lovise, 2003.

CARNEIRO, V. Projeto Lei N. 180/213. **Câmara Municipal do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316>>.

6

Estatuto da pessoa com deficiência: a produção de discursos sobre os sujeitos

Daniela Camila Froehlich

Eliana da Costa Pereira de Menezes

A partir da trajetória de pesquisa percorrida na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, no período de graduação, se pode visualizar diferentes contextos e conhecimentos que faziam e fazem pensar mais profundamente sobre a área da educação especial e seus sujeitos. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) foi o primeiro projeto de pesquisa e extensão desta trajetória, no qual se vivenciou a inserção em uma escola, visualizando o contexto de atuação de um educador especial. Nessa experiência, consequentemente, interagiu-se com os sujeitos ditos público alvo da educação especial, iniciando as inquietações em relação a como as práticas produzidas influenciam a forma como eles se comportam na escola. No decorrer do curso também se pode experienciar diferentes eventos, congressos, cursos, apresentações de trabalhos, dentre outros, que nos instigavam cada vez mais a questionar sobre a educação especial e seus sujeitos.

Posteriormente na participação do projeto de pesquisa “A Produção de Práticas discursivas no Campo da Educação Especial no Contexto da Racionalidade Inclusiva”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC, que tem por foco essas problematizações, o qual instigou-nos a produzir o presente estudo, ainda que de uma forma bastante inicial. O DEC¹ desenvolve pesquisas no campo da educação e suas articulações com as questões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da diferença, a partir da perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista.

A partir da problemática “que efeitos os discursos do Estatuto da Pessoa com Deficiência podem produzir na Constituição dos Sujeitos”, abarcando a análise e problematização de um discurso atual, observamos que esta pesquisa dentro da perspectiva pretendida, ainda possui poucos trabalhos desenvolvidos.

¹ Cadastrado no CNPq e coordenado pelos professores Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Dr. Luís Fernando Lazzarin. Pode ser visualizado nesse endereço eletrônico: <http://www.grupodec.net.br/>.

A escolha dessa temática é decorrente da participação no projeto de pesquisa já anunciado, o qual tem intenção de investigar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial. Na condição de participantes do projeto passa-se a conhecer, outras possibilidades de análises e problematizações sobre práticas discursivas que, por muitas vezes não nos inquietam, pois já foram naturalizadas.

[...] toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. [...] somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos toma-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (CORAZZA, 1996, p. 111).

Tomadas por tensionamentos, buscamos com esse estudo olhar para as verdades como não absolutas, em busca da tentativa de produção de um estudo que não se limite ao já sabido. Assim essa pesquisa busca contribuir para a formação e atuação do Educador Especial em diferentes contextos, visando melhorias em suas práticas de atuação, pois acreditamos que ao tensionar os discursos que constituem políticas que regem a Educação Especial poderemos convidar os sujeitos que se ocupam da área a pensar de outras formas as verdades que têm determinado suas atuações.

PERCURSOS

Para desenvolver esta pesquisa olhamos para algumas recorrências discursivas do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) como alicerce. Apesar de ser um caminho em que não se buscou encontrar respostas absolutas quanto a produção dos sujeitos, delimitou-se algumas ferramentas, recursos dos quais faz-se uso nessa trajetória metodológica. A opção pela análise de discursos se dá em função da compreensão do poder da linguagem na produção de discursos. Pelos discursos a linguagem pode, a partir de algum

momento, passar a ser reproduzida como verdade, constituindo práticas, como afirma Menezes (2011 p.50) “produzimos pela linguagem aquilo sobre o que falamos, de maneiras variadas, em significados que não são únicos; ao fazer isso, privilegiamos ou excluimos determinados significados em detrimento de outros”.

Seguimos caminhos para desenvolver esse trabalho, mas não nos delimitamos apenas a isso. Tomadas as direções com propósitos, pode-se perceber muito mais do que apenas os caminhos traçados, assim, usam-se alguns métodos, não significando que serão apenas esses durante todo o percurso da pesquisa, com olhar atento e cuidadoso, “com propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, [...] um olhar que sabe tanto de onde olha, quanto o que olha [...]” (FOUCAULT, 1979, p.30). Compreendemos que as produções discursivas dependem do olhar de onde se olha, e podem agir na constituição dos sujeitos com deficiência.

Assim, partiu-se da intenção de tensionar os materiais selecionados nessa pesquisa, para a partir destes começar a visualizar elementos que norteiam diretamente os discursos da produção dos sujeitos. Por meio de tensionamentos e problematizações que cercam esse decorrer, mais fortemente com a participação inicial no projeto “A Produção de Práticas discursivas no Campo da Educação Especial no Contexto da Racionalidade Inclusiva”, que surge assim o problema de pesquisa: Que efeitos os discursos do Estatuto da Pessoa com Deficiência podem produzir na Constituição dos Sujeitos?

Na constituição da pesquisa optamos por um caminho investigativo que se encontra atrelado a realização da pesquisa a qual o presente estudo vincula-se. De forma mais específica vinculamo-nos à segunda etapa de desenvolvimento da mesma, que propõe:

- Compreender como o Estado assume a discussão sobre as ações inclusivas e qual o lugar destinado a educação especial nessa discussão. Nessa etapa pretendemos mapear as lógicas e as operações do serviço da Educação Especial na

contemporaneidade, para isso propomos a análise de programas de Governo, documentos legais, materiais didáticos e de sensibilização que chegam às escolas no Brasil, como por exemplo, cartilhas, revistas, manuais e testes, pois entendemos que os discursos presentes nessas materialidades apresentam a educação especial de forma articulada a princípios de condução de Estado dentro de uma racionalidade inclusiva.

Compreendemos que através de tensionamentos do Estatuto consigamos visualizar os efeitos do mesmo na produção de discurso que produzem os sujeitos. Essa análise tende a percepção de elementos que envolvem formas de autonomia, auto-gestão dos sujeitos com deficiência, e formas de responsabilização de todos por esses sujeitos, presentes no estatuto. Na sequência do estudo esses dois elementos serão tensionados.

ANÁLISE SOBRE O ESTATUTO: DISCURSOS QUE PRODUZEM SUJEITOS

A Educação Especial, em sua história, tem sido produzida como um campo de saber responsável pelos sujeitos com deficiência. Amparada em discursos de diferentes instâncias (acadêmicos, legais, midiáticos, outros) ela desenvolve suas práticas centradas nesses sujeitos, o que possibilita compreender que sua existência é garantida pela existência de pessoas que dela necessitam. Nesse sentido entendemos que tensionar discursos que sustentam essa relação podem produzir uma problematização sobre a forma como também os sujeitos com deficiência têm sido produzidos.

Antes de entrar na análise do Estatuto primeiramente elencou-se duas palavras, cuja compreensão de seus significados é de suma importância para os tensionamentos que perpassam as análises, sendo elas a palavra **Estatuto** e a palavra **Direito**.

Segundo o dicionário Aurélio a palavra **Estatuto** tem por significado: 1 Decreto, lei; 2 Regra ou norma de funcionamento; 3

Condição ou situação de uma pessoa ou entidade; 4 Regulamento ou lei orgânica que rege um Estado, alguma corporação, sociedade, associação, estabelecimento, entre outros, trazendo assim sua real significância, “poder” e importância do mesmo. O Estatuto tem por objetivo abarcar os direitos das pessoas com deficiência (FERREIRA, 1999).

Por sua vez, a palavra **Direito** tem por significado, no dicionário Aurélio: 1 O que pode ser exigido em conformidade com as leis ou a justiça; 2 Faculdade, prerrogativa, poder legítimo; 3 Complexo de leis sociais; 4 Lado principal; 5 Que corresponde à distância mais curta entre dois pontos; 6 Sem curvas nem irregularidades; 7 Que fica à direita (FERREIRA, 1999).

Sobre o Direito pode-se dizer que é um elemento presente a algum tempo nas relações humanas, tornando-se elemento normativo através da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, após a Segunda Guerra Mundial. Esta Declaração “reconhece” (ou produz?) os direitos fundamentais para todos os indivíduos (ONU, 1948), e passa a defendê-los com uma regulação universal. Segundo a Declaração (ONU, 1948)

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A Resolução nº 3.447, que foi adotada pela ONU em 1975, traz em seu 3º artigo o direito dos sujeitos com deficiência.

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito **131**

por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 1975).

A partir de declarações internacionais passa-se ao longo do tempo a elaborar em âmbito nacional políticas direcionadas aos sujeitos com deficiência e a Educação Especial. No contexto desse estudo interessa olhar para uma dessas leis em específico, qual seja, o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A norma foi publicada no dia 7 de julho e entrou em vigor 180 dias após sua publicação, ao final do mês de dezembro de 2015, tendo sido precedente de outras legislações que tiveram influências na sua elaboração (BRASIL, 2015). Podemos perceber que existem, e existiram diferentes tipos de estatutos antes da sua criação, defendendo direitos distintos, desde 1962, como pode ser visto na tabela a seguir:

Quadro 1: Estatutos criados no Brasil

	DOCUMENTO	LEI	ANO
1	Estatuto da Mulher Casada	Lei nº 4.121, de 27 de agosto	1962
2	Estatuto da Terra	Lei nº 4.504, de 30 de novembro	1964
3	Estatuto do Índio	Lei nº 6.001, de 19 de dezembro	1973
4	Estatuto do Estrangeiro	Lei nº 6.815, de 19 de agosto	1980
5	Estatuto dos Militares	Lei nº 6.880, de 9 de dezembro	1980
6	Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei nº 8.069, de 13 de julho	1990

7	Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)	Lei nº 8.906, de 4 de julho	1994
8	Estatuto dos Refugiados	Lei nº 9.474, de 22 de julho	1997
9	Estatuto da Cidade	Lei nº 10.257, de 10 de julho	2001
10	Estatuto de Defesa do Torcedor	Lei nº 10.671, de 15 de maio	2003
11	Estatuto do Idoso	Lei nº 10.741, de 1º de outubro	2003
12	Estatuto do Desarmamento	Lei nº 10.826, de 22 de dezembro	2003
13	Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte	Lei nº 123, de 14 de dezembro	2006
14	Estatuto dos Museus	Lei nº 11.904, de 14 de janeiro	2009
15	Estatuto da Igualdade Racial	Lei nº 12.288, de 20 de julho	2010
16	Estatuto da Juventude	Lei nº 12.852, de 5 de agosto	2013
17	Estatuto Geral das Guardas Municipais	Lei nº 13.022, de 8 de agosto	2014
18	Estatuto da Metr�pole	Lei nº 13.089, de 12 de janeiro	2015
19	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Lei nº 13.146, de 6 de julho	2015

Fonte: Wikipédia.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) teve influências na sua construção de outras versões que foram modificadas visando o seu público alvo. Em 9 de outubro de 2000, com a iniciativa do então deputado federal Paulo Paim, foi criado o

Estatuto da Pessoa com Deficiência com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais (PL 3638/2000), que visava o compêndio, a regulamentação e o aprimoramento de todas as leis, decretos e portarias voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência. Em fevereiro de 2003, o projeto foi amplamente reestruturado e reeditado no Senado Federal com a denominação de Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência (PLS 06). Em outubro do mesmo ano, foi novamente alterado e recebeu a contribuição de técnicos, professores, familiares, profissionais da área e pessoas com deficiência que incluíram questões relevantes para o segmento, sendo constituído como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PLS 429), mas apenas em 6 de julho de 2015 entra em vigor o presente Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada 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).

Para assegurar e promover os direitos dos sujeitos com deficiência o Estatuto apoia-se em argumentos voltados a inclusão social e cidadania. Ao tomar a inclusão como elemento central para a conquista da cidadania a esses sujeitos, o documento indica a necessidade de descentralização das responsabilidades do Estado com relação a esses sujeitos. Se antes competia ao Estado garantir, entre outras questões, espaços de educação especial e benefícios assistenciais gratuitos que resultavam em formas de vida “quase” isoladas, com a defesa da inclusão, passa a competir, de forma mais específica, a todos nós a garantia para que esses sujeitos desenvolvam condições autônomas de vida em sociedade.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade,

a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Pode-se perceber aqui um redirecionamento de incumbência, o que passa assim, a minimizar as responsabilidades do Estado, para uma responsabilização de todos. Não se trata de negar a responsabilidade do Estado, mas de dividi-la com a sociedade. Na medida em que se faz necessário convocar a sociedade com relação a essa responsabilização sobre os sujeitos com deficiência, não acabamos reafirmando sua condição de incapacidade? Que efeitos isso poderia provocar na constituição dos sujeitos?

Essa condição de incapacidade aparece ainda de forma mais significativa quando o Estatuto defende a necessidade de habilitação e de reabilitação da pessoa com deficiência como um direito seu.

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços (BRASIL, 2015).

A intenção de atender a cada especificidade do indivíduo não possibilitando que nada escape em termos de habilitação/reabilitação pode ser pensada como uma estratégia de trazer à normalidade aquele que não está em condições normais de desenvolvimento. Habilitar ou reabilitar para a vida em sociedade dentro de condições normais, dentro do que é esperado que o sujeito consiga fazer. Que efeitos a ênfase em uma condição anormal que precisa ser recuperada podem provocar no sujeito com deficiência? Efeitos de permanente dependência, uma vez que sua condição de deficiente nunca será superada? Efeitos de autonomia, auto-gestão e conquista de condições mais equilibradas de vida em sociedade?

Parece que podemos pensar nesses e em outros efeitos, sem precisar excluir nenhuma das possibilidades, uma vez que cada sujeito que for interpelado pelos discursos que constituem o Estatuto poderá ser convencido de maneira diferente pelas verdades que nele são produzidas. No entanto, entende-se que na sociedade em que vivemos, sustentada no consumo e na produção, a intenção da auto-gestão e da autonomia é a que se deseja alcançar.

A auto-gestão pode ser lida como uma estratégia para garantia de produção de sujeitos produtivos, passíveis de inclusão nessa sociedade regrada pela economia. Foucault (2008, p. 277-8) destaca que

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo” [Grifos meus].

Assim, a auto-gestão aparece como um desdobramento da lógica neoliberal para garantir a todos os sujeitos condições de inclusão no jogo econômico neoliberal. Para que ocorra essa auto-gestão/auto condução, esse sujeito que por si só não consegue fazer isso, tem de ser conduzido. Ou seja, essa necessidade de tornar

todos os sujeitos atuantes na sociedade, por meio de princípios neoliberais, indica que por uma questão de seguridade é preciso que os sujeitos desenvolvam condições de auto investimento, e para isso é necessário o comprometimento de todos com aqueles que sozinhos não conquistarão essa condição.

Isso também pode ser visto no Artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de

disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Por meio desse longo fragmento pode-se visualizar que a regra geral que mobiliza esse Estatuto vai muito além de práticas de inclusão social e cidadania para os sujeitos, prevendo uma importante aliança com a educação para que se assegure o acesso e a participação nas redes de consumo e produção. A regra é a não exclusão. As políticas educacionais contemporâneas são mobilizadas também por esses princípios, constituindo-se em políticas inclusivas operacionalizadas na escola a partir uma racionalidade neoliberal.

A racionalidade neoliberal, segundo Foucault (2008a, p.157) “passa por sabermos se se pode ajustar o exercício global do poder político aos princípios de uma economia de mercado”. Assim parte-se do pressuposto de que a sociedade passa a se auto gestar dentro dos princípios de um Governo que tem por finalidade garantir “tudo a todos”, com um “mínimo de governo”, fundamentada na economia política.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinar práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p.109).

Assim, torna-se necessário compreender que as políticas não pretendem apenas ajudar os sujeitos, contribuindo para sua inclusão social de forma humanitária, através de ações “neutras”, mas também, e principalmente, têm como pretensão o governo de todas as camadas da população. Tal governo, na sociedade regida pela lógica neoliberal, tem a intenção de exercer o controle das redes de consumo e participação no mercado, visando garantir que todos possam contribuir minimamente para o funcionamento

econômico do país. Conforme destaca Lopes (2009, p. 156) as ações do Estado “devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuam formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos, para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo”.

Tais colocações não pretendem produzir um juízo valorativo sobre as políticas de Estado e, neste caso, sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, posicionando-as como positivas ou negativas para a sociedade. Trata-se sim de uma tentativa de compreender essa legislação e suas estratégias de governo, pensadas e organizadas no interior de uma racionalidade neoliberal, cuja intencionalidade ultrapassa a garantia de direitos. O que quer se apontar, para finalizar, é que não se trata “apenas” da garantia de direitos, mas da responsabilização de todos na produção de práticas que garantam como efeito a constituição de sujeitos capazes de se incluir de forma produtiva na sociedade, e nessa condição permanecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar as análises e problematizações construídas no decorrer deste estudo, entendemos que podemos elencar algumas considerações que foram possíveis de serem visualizadas nesse processo.

A partir da intencionalidade de analisar os discursos do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a produção dos sujeitos, procurou-se construir uma discussão com foco nos possíveis efeitos dos discursos na constituição da pessoa com deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi o documento escolhido para a realização do trabalho especialmente porque trata-se de uma materialidade atual, ainda pouco discutida de forma analítica, a partir de uma inspiração no pensamento foucaultiano.

Considerando essa inspiração teórica-metodológica, a discussão construída sob o Estatuto buscou, pela análise de discurso, tentar identificar possíveis efeitos de verdade a partir dele

produzidos. Esse olhar sobre o discurso parece importante porque acredita-se que ao falar sobre algo (alguém, alguma coisa...) acabamos produzindo significados que poderão, por sua vez, produzir efeitos na forma como se olha para esse algo e nas relações que se estabelece com ele. Nesse sentido, compreendemos que a linguagem é muito mais do que uma forma de representação da realidade, ela a produz. Assim, a partir do estudo de autores que utilizam-se de Foucault em suas pesquisas, entendeu-se que o exercício de poder sempre está empreendido quando falarmos sobre alguma coisa ou alguém.

Nessa lógica, ao encerrar as discussões deste estudo ressalta-se que há nos discursos que constituem os documentos legais verdades produzidas que passam a ser naturalizadas e aceitas sem questionamentos. Aquilo que muitas vezes pode passar de forma despercebida diante de muitos olhares, produz efeitos de controle e condicionamento dos sujeitos. No contexto do Estatuto foi possível perceber discursos que produzem a responsabilização da sociedade sobre os sujeitos com deficiência e a necessidade de produção de garantias de que eles conquistem condições de auto-gestão, para não se constituírem como um risco para a sociedade, tornando-se assim sujeitos produtivos. Possibilidade de duplo efeito dos discursos: sobre os sujeitos sem deficiência que precisam conduzir os sujeitos com deficiência para um modo de vida inclusivo; e sobre os sujeitos com deficiência que precisam desenvolver uma auto-gestão que lhes possibilitem conquistar condições de inclusão.

Como última questão a ser apontada, fica o alerta sobre a possibilidade de tais discursos produzirem efeitos que não são tão inclusivos, pois a demarcação da necessidade de responsabilização de todos pelo sujeito com deficiência, apresentado como aquele que não tem condições normais de vida em sociedade e que, precisa ser reabilitado para esse fim, pode resultar no fortalecimento de uma representação de dependência, que por sua vez, produz uma forma dependente desse sujeito estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Resolução CNE/CP nº 1/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 2 fev. 2019.

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

BRASIL. Resolução ONU nº 3.447. **Organização das Nações Unidas**, 1975.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Aurélio: século XXI: **o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980. (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: uma história de violência nas prisões**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, M.C. **Inclusão como prática política de**

governamentabilidade. In: FORTES, Maura Corcini; HAITTGE, Morgana Domência. (Org). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-130.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração universal dos direitos humanos, 1948.** Disponível em:< <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> > Acesso em: 2 fev. 2019.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Estatuto.** Disponível em:<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto>> Acesso em: 2 fev. 2019.

**Cardápio em
libras: espaço de
acessibilidade
e diferença**

Adriana Gonçalves Maders

Elisane Maria Rampelotto

O sujeito surdo, embora tenha sido contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda permanece, em muitos contextos sociais, em exclusão. Isso se deve à falta de comunicação em língua de sinais.

A língua de sinais é considerada a língua oficial das comunidades surdas e, no Brasil é denominada de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sistemas como esse são utilizados para a comunicação entre pessoas surdas, e adquiridas como primeira língua, por indivíduos que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos. Uma das dificuldades enfrentadas pelos surdos é a comunicação entre ouvintes. De outra parte, a grande maioria das pessoas ouvintes não tem conhecimento básico e tampouco domínio da língua visual – espacial para que a comunicação aconteça. Existem surdos que aprendem a oralizar, mas nem todos eles fazem uso dessa técnica e da leitura labial. Sendo assim, questões recorrentes enfrentadas pelos sujeitos surdos estão ligadas à comunicação e à interação entre ouvintes. A partir dessas colocações, a intenção deste estudo é problematizar: como é possível garantir um tratamento diferenciado de comunicação e interação entre os clientes surdos que frequentam um Restaurante em Santa Maria - RS?

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em elaborar um cardápio em Libras para clientes surdos que frequentam o Restaurante que tem o nome de Restaurante Pastelão. Além disso, compreende, também, realizar oficinas de Libras para os garçons, gerente, atendentes e proprietários do estabelecimento, criando sinais específicos para todos os recheios disponíveis no cardápio oferecido no restaurante. Após a realização das oficinas de Libras, se teve o propósito de verificar a comunicação e interação do cliente surdo ao solicitar o pedido disponível no cardápio do restaurante.

ACESSIBILIDADE, DIFERENÇA E SURDEZ

O Decreto 5.626, de 2005, em seu art. 26 refere-se que:

[...] as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004 (grifo original).

Esse Decreto prevê a garantia dos serviços de atendimento para surdos em órgãos da administração pública direta, indireta e empresas prestadoras de serviços públicos e instituições financeiras. Entretanto, o texto da lei não menciona a obrigatoriedade e garantia para bares e restaurantes prestarem os mesmos serviços às pessoas surdas.

A Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 14) traz o conceito de deficiência auditiva como a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”. Entende-se o surdo como o sujeito usuário da língua de sinais e, como se refere Skliar (1995, p. 15), os surdos são “vistos como criando e constituindo uma diferença política”. Assim, constituem-se em um grupo antropológico, social, cultural e linguístico, uma representação que entende a comunidade surda enquanto “categoria cultural de autoidentificação”.

Por isso, é preciso perceber a diferença entre os termos “deficiente auditivo” e “surdo”, pois não possuem a mesma identidade. O deficiente auditivo, por exemplo, tem restos auditivos que podem ser corrigidos e ele pode falar. Já o surdo usa a comunicação visual-espacial através da língua de sinais.

Conforme diz Thoma (2011, p. 3),

[...] podemos dizer que os deficientes auditivos são aqueles que vivem a condição da surdez como deficiência, aqueles que são subjetivados pelo discurso da ausência e levados a buscar a cura da surdez, através do aprendizado da leitura labial e da fala.

É importante levar em consideração as colocações dos autores acima citados para conseguir mudar a percepção e a representação que se tem sobre a pessoa surda. Não se trata de um sujeito com deficiência, e sim de um indivíduo com experiências visuais que não necessita da audição e da fala para se comunicar. Uma pessoa surda depende da visão e é através desse canal que pode entender e ser entendido. Os surdos criam seus conceitos visuais, conseguindo se comunicar através do uso da língua visual-espacial e da imagem. Assim, Perlin (2005, p. 29) afirma que:

A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, como por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais.

É fundamental entender a natureza do ser surdo e da condição de viver a experiência de ser o outro - a experiência de ser surdo/a. Para isso, é importante, como destaca Skliar (1999, p.23):

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; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

Pensar em uma pessoa surda é pensar em diferença. Sobre esse conceito, Silva (2000) coloca que “passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada ‘política de identidade’ e dos movimentos multiculturalistas” (p.42). O mesmo autor coloca ainda que, nesse cenário, “refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade” (p.42). Complementa afirmando que, dependendo da perspectiva, a diferença pode ser “simplesmente tomada como dado da vida social que deve ser respeitado” (p.42).

A IMPORTÂNCIA DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

Há muito tempo, os surdos sofrem pela falta de comunicação em uma sociedade de ouvintes, na qual a maioria dos familiares não tem domínio da língua de sinais, utilizando-se de gestos e da oralização para se comunicar.

Assim, para que os ouvintes possam estabelecer a comunicação com surdos é preciso sentirem-se provocados a um grande desafio que é aprender a Libras. As línguas de sinais também são conhecidas como língua gestual-visual e compõem o símbolo da surdez. Para Behares (1987, p.1), a Língua de Sinais é definida como:

um sistema linguístico que possui todas as propriedades que caracterizam as línguas, com a única diferença de que essas propriedades se constroem e são possíveis a partir da utilização dos recursos espaço-temporais que as mãos e a expressão facial permitem.

A Libras é uma língua que apresenta gramática e estrutura frasal própria e é diferente do português escrito. Há um sinal específico para cada palavra e esses sinais são compostos por

parâmetros como: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direção, expressão facial e corporal. É por meio do conjunto de sinais que as línguas de sinais acontecem. Existem diferenças entre as línguas orais e as viso-espaciais, utilizadas pelas comunidades surdas. Segundo Brito (1997, p.2), elas se distinguem

[...] porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais.

A aquisição e o desenvolvimento das línguas de sinais, que fazem uso do canal visual-espacial, originam-se de uma língua diferente das línguas orais, que são aquelas articuladas de modo verbal, captadas auditivamente e que se caracterizam por um fluxo linear na forma oral. As línguas de sinais são produzidas por gestos que incluem mãos, face e corpo, são compreendidas visualmente e se caracterizam por um fluxo de elementos concomitantes que acontecem num tempo e espaço determinado.

O psiquiatra surdo norueguês Terje Basilier, citado por Brito (1993, p.75), coloca que:

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos.

É oportunizando o aprendizado da língua de sinais por ouvintes que se pode auxiliar na ampliação das oportunidades interativas entre as comunidades surdas nos diferentes convívios

sociais. Desse modo, estar-se-á otimizando a comunicação entre a sociedade surda e a ouvinte e viabilizando a transmissão de informações.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realizar este trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa descritiva que busca as singularidades e as marcas subjetivas, levando em consideração a experiência pessoal dos sujeitos da pesquisa. Por meio dos dados observáveis se buscou, entender e analisar opiniões dos clientes surdos e também dos ouvintes, quanto à elaboração de um cardápio acessível em Libras para o Restaurante Pastelão.

Consoante Possa (2008, p.144), a pesquisa qualitativa “busca respostas para perguntas que destacam o modo como as experiências educacionais, pedagógicas e sociais, no contexto das instituições educacionais, acontecem”. A autora complementa asseverando que “o papel da pesquisa qualitativa é criar e atribuir significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos” (p.144).

Para Hirtz (2004, p.14), a pesquisa permite

estabelecer um diálogo consigo mesmo porque a pergunta ou a problemática de que se origina a pesquisa está intimamente relacionada com as vivências do pesquisador, com a sua trajetória pessoal e profissional. Eu preciso me sentir afetado...Se não criarmos um vínculo afetivo com o objeto a ser pesquisado, provavelmente não nos envolvemos intensamente com a pesquisa porque não atribuiremos sentido e significado a mesma.

É de fundamental importância o diálogo com a realidade e com os sujeitos envolvidos no cotidiano do pesquisador. Essa interação acontece na medida em que o pesquisador tem uma atitude de abertura ao outro. Nesse sentido, de acordo com Hirtz (2004, p.

15), a ação de pesquisar:

[...] implica ouvir o outro e o contexto social, ouvir aquilo que não está expresso em palavras, mas que está presente nas entrelinhas da cotidianidade. Aprender a ouvir o outro é um dos desafios que são postos pela pesquisa. [...] O diálogo se estabelece quando estamos abertos ao outro e a nosso cotidiano, quando questionamos, perguntamos e problematizamos nossa cotidianidade. [...] a pesquisa surge a partir da pergunta, quando problematizamos situações presentes na nossa cotidianidade.

É nessa condição, de ouvir o outro, de observar o outro, de conviver com o outro que esta pesquisa se desenvolve. A aventura de criar um cardápio acessível no estabelecimento, foi decorrente da convivência de uma das autoras deste artigo, a qual, por mais de sete anos atuou como funcionária do restaurante.

O Restaurante Pastelão – lócus desta pesquisa – foi inaugurado no ano de 1986, em um pequeno espaço. Na época, contava apenas com o atendimento e entrega dos produtos, os quais eram realizados pelos proprietários.

Aos poucos, o Pastelão foi conquistando o paladar e a simpatia dos clientes da cidade. Hoje, conta com um ambiente amplo, com mais de 20 funcionários, entre garçons, atendentes, cozinheiro e telefonistas. Foi esse espaço de gastronomia que escolhemos como lócus para esta pesquisa.

Fizeram parte deste estudo: onze surdos e três sujeitos ouvintes, dois que participam da comunidade surda e um responsável pela gerência do Restaurante Pastelão.

O passos efetuados para a elaboração do cardápio em Libras, forma os seguintes: reunião com proprietários e gerência do restaurante; reunião com surdos para criação dos sinais inexistentes sobre os recheios dos pastéis; elaboração do curso de Libras junto aos surdos participantes da pesquisa; início do curso de Libras; início

do curso junto aos garçons e proprietários do restaurante; filmagens para elaboração do cardápio em Libras; testagem do cardápio acessível para surdos clientes do restaurante Pastelão; edição do cardápio acessível em Libras e disponibilização do cardápio acessível em Libras como recurso de publicidade do website do restaurante.

Passo 1: Reunião com proprietários e gerência do Pastelão (realizada dia 17/09/2016)

Num primeiro momento, para apresentar a ideia à empresa, fizemos uma reunião com os proprietários e gerência do restaurante. Já havíamos demonstrado interesse à comunidade surda sobre a importância e necessidade de levar a Libras ao restaurante Pastelão, pelo fato de muitos surdos frequentarem o estabelecimento cotidianamente.

Os proprietários do estabelecimento sempre deram total apoio para a implementação do Cardápio em Libras, porém havia muita dificuldade na criação de alguns sinais, que não existiam ou dos quais não se tinha conhecimento pela comunidade surda. Pensando nisso, nessa reunião, sugerimos propor um Curso de Libras para os garçons e atendentes. A proprietária, juntamente com a gerência, prontamente aceitou a proposta. A partir dos acertos realizados para desenvolver o trabalho, convidamos uma instrutora surda para dar início ao curso.

Passo 2: Reunião com surdos para criação dos sinais inexistentes sobre os recheios dos pastéis (realizada dia 18/09/2016)

Após o convite, e entusiasmada com a ideia em participar da elaboração do cardápio, a instrutora surda inicia a organização do Curso de Libras, trabalhando os sinais que deveriam ser mais utilizados no atendimento aos clientes surdos pelos funcionários do

restaurante. Além de propormos o curso, confeccionamos banners com o alfabeto manual para ficarem expostos nos dois ambientes do restaurante.

Nas Figuras 1 e 2, é demonstrado o cardápio disponibilizado para os clientes do estabelecimento.

Figura 1: Cardápio do Pastelão de Santa Maria – RS



Figura 2: Cardápio do Pastelão de Santa Maria – RS



Passo 3: Elaboração do Curso de Libras junto aos surdos – participantes da pesquisa

Para dar início ao curso, foi necessário programar e organizar o que iríamos trabalhar. Partimos do pressuposto de que os garçons não sabiam Libras, então seria interessante começar com o alfabeto manual e os números. Na sequência, as saudações e cumprimentos, até para que os atendentes pudessem se familiarizar com a língua visual-espacial.

O curso de Libras tem foco, exclusivamente, no cardápio e no atendimento para o público surdo, pois entendemos que era necessário um aperfeiçoamento no atendimento dos garçons e atendentes do restaurante em relação à comunicação dos surdos. Esse curso tem o propósito de auxiliar na aprendizagem dos sinais de cada recheio, ajudar a sanar as dúvidas em relação aos ingredientes do pastel (o que colocar ou retirar em cada iguaria) e auxiliar na interação dos funcionários do estabelecimento com o cliente surdo.

Passo 4: Início do Curso junto aos garçons e proprietários do restaurante

O curso de Libras teve seu início no dia 27 de setembro de 2016, prevendo-se, para cada encontro, a duração de uma hora/aula, das 16 às 17 horas, todas as terças-feiras. No primeiro dia, estiveram presentes a gerente de atendimento, os atendentes, as garçonetes e os garçons. Iniciou-se ensinado o alfabeto manual e números, sendo disponibilizada para cada participante uma cópia do material datilológico.

Como mencionado acima e, conforme mostra a Figura 3, foram confeccionados banners para ficarem expostos no restaurante. Eles têm o propósito de auxiliar os participantes do curso de Libras, no caso de esquecerem algum sinal. Assim, os atendentes podem fazer uso do alfabeto manual para a comunicação com um cliente

surdo.

Figura 3: Banner do Alfabeto Manual em Libras



No primeiro dia, estipulou-se que cada pessoa deveria saber, através da datilologia, seu nome e seu sinal. Para isso, foi criado um sinal pessoal para cada atendente cursista. Trata-se de um nome visual – um batismo. Também nesse dia, foram ensinados alguns sinais importantes para o atendimento do dia a dia no restaurante, tais como: cumprimentos (“boa noite”; “com licença”; “qual o seu pedido”; “posso ajudar?”; “mais alguma coisa para você?”), entre outros sinais importantes que poderiam ser úteis ao atendimento do cliente surdo.

Figura 4: Instrutora surda ensinando Libras



No segundo encontro de curso, 04 de outubro de 2016, foram retomados os ensinamentos da aula anterior e, posteriormente, ensinado sinais sobre as bebidas. Iniciamos com exemplos das mais solicitadas no estabelecimento. Deste dia em diante, tivemos a presença de outros surdos durante o Curso de Libras.

Figura 5: Instrutora surda ensinando Libras.



Na terceira aula do curso, em 18 de outubro, iniciamos os sinais do cardápio e seus recheios. As instrutoras surdas levaram uma foto de cada ingrediente e ensinavam os sinais que sabiam. Com relação àquelas palavras que ainda não tinham nenhum sinal para representá-las, eram discutidas e estudadas com outros surdos, para que, na aula seguinte, pudessem ser ensinadas aos atendentes.

No quarto dia de encontro, o qual ocorreu em 25 de outubro, reforçamos todos os sinais ensinados do cardápio oferecido no restaurante Pastelão. O foco da aula nesse dia foram os nomes e recheios dos pastéis.

No quinto dia, em 08 de novembro, a aula foi destinada à prática de diálogos entre os garçons. Foram elaboradas frases simulando atendimentos a clientes surdos. Assim, os garçons poderiam vivenciar a experiência de como atender uma pessoa com essa condição. Foi um dia de grande aproveitamento, pois era perceptível o envolvimento e interesse dos garçons com a aprendizagem da Libras.

Passo 5: Filmagens para elaboração do Cardápio em Libras

No dia 4 de outubro de 2016, iniciaram-se as filmagens para a elaboração do Cardápio em Libras. Logo após os vídeos foram disponibilizados no cardápio que se encontra no site, no qual normalmente são realizados os pedidos pelos clientes (surdos e ouvintes), os quais, posteriormente, retiram a encomenda no estabelecimento ou solicitam a entrega em suas residências.

Nesse local virtual, há a possibilidade de pedidos online, sem a interação direta com atendentes. Pensando nisso, é que foram disponibilizados os vídeos com os recheios, haja vista que, assim, o cliente surdo tem condições de saber o conteúdo de cada pastel.

Depois de conversarmos com as pessoas da agência de publicidade responsável pelo site do restaurante Pastelão, solicitamos auxílio para a montagem do cardápio, com “Pop-Up”. Esse recurso de publicidade vai abrir a informação para que o surdo possa receber o vídeo em Libras correspondente ao recheio que deseja. Ou seja, o cliente clica no ícone e aparece o vídeo explicativo do recheio. Esses mesmos vídeos também são disponibilizados nos tablets utilizados pelos garçons e oferecidos para manuseio aos clientes surdos que frequentam o estabelecimento.

Abaixo, na Figura 6, será demonstrado como foram as filmagens para a construção dos vídeos do Cardápio em Libras.

Figura 6: Filmagem dos vídeos.



Passo 6: Testagem do Cardápio acessível para surdos clientes do Restaurante Pastelão

No dia 11 de novembro, aconteceu, no estabelecimento, a testagem do cardápio em Libras. Um grupo de surdos se reuniu no restaurante para conferir, além do cardápio acessível, a comunicação entre os garçons e os surdos. Os comentários sobre a testagem são discutidos na seção deste artigo destinada à análises dos dados, pois fazem parte do resultado desse experimento.

Abaixo, na Figura 7, os registros feitos no dia da testagem no Restaurante Pastelão, com pessoas surdas e ouvintes.

Figura 7: Fotos do dia da testagem



Passo 7: Edição do Cardápio acessível em Libras

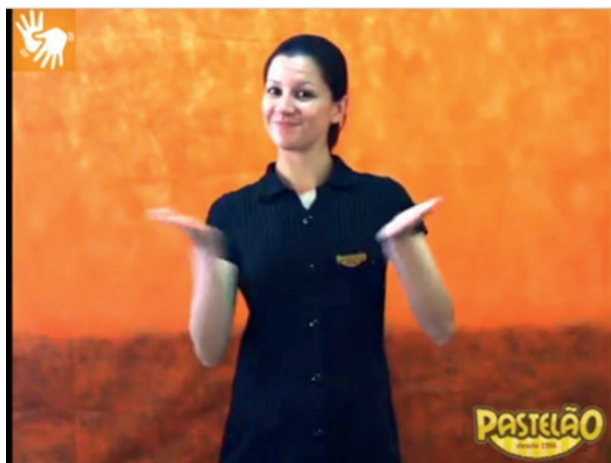
Com a ajuda da agência de publicidade Due Propaganda, foi realizada a edição dos vídeos e encaminhados à Netface, para a inserção dos novos códigos e vídeos. A Netface é especializada em desenvolver aplicativos móveis, sistemas personalizados, sites, lojas virtuais e marketing digital. Essa empresa de tecnologia é responsável pelo site do Pastelão, por meio do qual são realizados os pedidos online pelos clientes.

Após a inserção dos vídeos no cardápio disponibilizado no site, a visualização sobre os recheios dos pastéis tornou-se acessível às pessoas surdas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a divulgação do cardápio acessível, foi disponibilizada, no dia 07 de dezembro de 2016, na página do Facebook do Pastelão, uma apresentação em Libras (Figura 8) na qual se informava que, a partir daquele momento, o restaurante possuía cardápio acessível em Libras. O vídeo teve mais de 5.000 visualizações e vários compartilhamentos nos primeiros dias da postagem, assim como diversas manifestações positivas deixadas nos comentários, tanto de pessoas surdas como de ouvintes.

Figura 8: Postagem no Facebook do Pastelão.



Em depoimento filmado, os surdos demonstraram grande satisfação e empolgação por encontrar nesse estabelecimento pessoas ouvintes que dominam a Libras e que agora estavam conseguindo se comunicar e interagir com eles na língua própria desses usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

162 O desenvolvimento do trabalho aqui relatado teve por objetivo elaborar e disponibilizar um cardápio acessível aos clientes

surdos no restaurante Pastelão de Santa Maria-RS. Embora o tempo destinada para as etapas – elaboração do cardápio, filmagens, cursos de Libras aos garçons e atendentes, testagem, edição e disponibilização do cardápio em Libras como recurso de publicidade – tenha sido curto, conseguimos, com êxito, implementar essa ideia no restaurante.

No decorrer deste trabalho, percebemos a satisfação das pessoas envolvidas, tanto os surdos quanto os ouvintes, na elaboração do cardápio acessível. Os primeiros pela possibilidade de usufruir de um espaço onde há garantia da comunicação em Libras e os segundos pela dedicação e comprometimento em aprender a Língua de Sinais para interação entre os clientes que recebem no estabelecimento em que trabalham.

É, sem dúvida, uma conquista para a comunidade surda. Com o cardápio acessível, os clientes surdos têm a garantia do tratamento diferenciado que recebem dos atendentes capacitados no restaurante Pastelão. Eles conseguem compreender, por exemplo, o conteúdo de cada recheio ao realizar seus pedidos.

A experiência de ter um restaurante que proporcione a inclusão para sujeitos surdos é uma ideia pioneira em Santa Maria. Destacamos a importância de levá-la para outros, a fim de que mais restaurantes se tornem acessíveis como o Pastelão. Temos muitos estabelecimentos comerciais na cidade e esperamos que sigam o exemplo e ofereçam aos seus funcionários curso de Libras, facilitando, assim, a comunicação com os usuários surdos.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. Que es una senã? Trabalho apresentado en el **primer encuentro de sordos**. Ministério de Educación, Caracas, Venezuela, Diciembre, 1987.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRITO, L. F. A. Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Ministério da Educação. Deficiência Auditiva. **Série Atualidade Pedagógicas**, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

HIRTZ, S. Pesquisa em Educação. In: SCHERER, S. (Org.) **Formação Pedagógica**. Jaraguá do Sul, SC: Editora UNERJ, 2004.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1999. p. 15-32.

PERLIN, G. T. **O Lugar da cultura surda**. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2005.

POSSA, Leandra Bôer. **Metodologia da Pesquisa**. Curso de Especialização à Distância em Educação Especial. Santa Maria/RS – 2008.

THOMA, Adriana da Silva. **Surdos, língua de sinais, comunidades e cultura surda**. Curso de graduação a distância de Libras. Santa Maria/RS. 2011.

8

Lugares (in)visíveis da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: discussões acerca da ‘interseccionalidade e lugar de fala’

Pedro Henrique Machado
Silvia Maria de Oliveira Pavão

As reflexões a respeito da educação no âmbito do Ensino Superior vêm ganhando notoriedade nos últimos anos ao que se refere às questões que foram, historicamente, marcadas por processos de exclusão e invisibilização de determinados grupos sociais não privilegiados ao acesso a esse nível de ensino.

Percebe-se que a desigualdade de acesso e manutenção da permanência dessas populações excluídas do Ensino Superior estão diretamente atravessadas por elementos culturais, econômicos e sociais. Os grupos sociais considerados excluídos são aqueles constituídos, principalmente, pela população negra, de pessoas com deficiência e de poder aquisitivo desfavorecido econômica e culturalmente.

A Educação Básica, como etapa inicial do ensino no Brasil, é a porta de entrada para a formação profissional, somente por meio dela que as crianças e adolescentes conseguem ingressar no Ensino Superior. Para isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em sua versão atualizada, nos artigos: 4º; 22º; 53º preconiza as questões referentes ao processo de ensino (BRASIL, 2010).

Ao pensar a respeito da inclusão no Ensino Superior, percebe-se, que notadamente ela tem sido um espaço permeado por diversos níveis de desigualdades de acesso e dificuldades de permanência dos estudantes. Evidentemente, muitas políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas para que este lugar seja de inclusão, de equidade e de aceitação de todos os tipos de singularidades (BRASIL, 2015, 2016), entretanto, ainda parece resultar em exclusão. Sabe-se que o Brasil apresenta um processo sistemático de exclusão social das populações que estão à margem da hegemonia dominante do país, impossibilitando que tais populações consigam acesso digno ao Ensino Superior. (HIRATA, 2014).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão educacional é concebida como um movimento mundial visando uma ação política, social e pedagógica estimulada pela defesa do

direito de que todos estudantes estejam juntos no processo de ensino/aprendizagem, sem que haja qualquer tipo de exclusão e discriminação.

Para compreender a importância das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é preciso realizar o exercício de pensar, repensar a respeito das dinâmicas sociais, estruturais e políticas dos processos de opressão e exclusão, considerando, inclusive, as dinâmicas exercidas pelos percursos da “interseccionalidade” dos processos de subjetivação do sujeito, que os excluem, negando-lhes o direito à educação. Se utiliza aqui o conceito apresentado por Patricia Hill Collins apud Hirata (2014, p. 69), que considera a interseccionalidade como “projeto de conhecimento e uma arma política. Ela diz respeito às condições sociais de produção de conhecimentos e à questão da justiça social”.

O paradigma educacional inclusivo se entrecruza de maneira indissociável com as questões dos direitos humanos e com a ideia de equidade nas relações sociais. Tais discussões podem ser levantadas pelos educadores e educandos, a partir de um processo dialógico que vise o avanço, a ampliação e o aprofundamento no campo educacional brasileiro, de forma a impactar positivamente nas ações pedagógicas desenvolvidas. Diante disso, o objetivo desse artigo consiste em refletir sobre o lugar de fala dos sujeitos excluídos no cenário da Educação Superior, por meio da análise teórica dos condicionantes históricos que repercutiram na produção do preconceito e da discriminação social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é utilizada como pano de fundo dessa análise, para identificar aspectos que possam merecer atenção em relação ao Ensino Superior, posto ser uma política contempla a inclusão de todas as pessoas a todos os níveis de ensino.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DISPOSIÇÕES, ASSOCIAÇÕES E GARANTIAS GERAIS

A educação às pessoas com deficiência foi marcada por uma trajetória que data a época do Império. O atendimento às pessoas com deficiência iniciou a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, do ainda atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o também atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro-RJ. No ano de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, foi fundada em 1954 (JANNUZZI, 2004).

Com esse breve resgate histórico, se pode projetar o impacto dessas ações iniciais, no que tange à inclusão educacional das pessoas com deficiência, haja vista que, de modo amplo, a educação promove transformações sociais. Uma reflexão atenta à essas questões, permite compreender que a: “[...] educação é o meio pelo qual se pode promover a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade” (FERRI, 2010, p. 157).

Ao revisitar os processos históricos da sociedade, percebe-se que a escola se caracteriza por uma concepção educacional que delimita os processos de escolarização, como privilégio de certos grupos, uma exclusão que foi legitimada ao longo dos anos, e que pode ser modificada com a criação das escolas inclusivas (JANNUZZI, 2004, BRASIL, 1994, 2008).

Associado aos processos históricos e as políticas atuais de inclusão educacional, se retoma as disposições gerais do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 2010), que já prevê uma série de direitos, que se plenamente atendidos, poderiam contemplar

a inclusão educacional. Nesse sentido, com o objetivo de comparar e assegurar as políticas educacionais inclusivas, são elencados alguns artigos do ECA (BRASIL, 2010).

Por exemplo, no Artigo 4º, está previsto que é dever da família, da comunidade e da sociedade em geral, incluindo o poder público, assegurar, prioritariamente, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e também à convivência comunitária e familiar das crianças e adolescentes. No artigo 22, é incumbindo aos pais o dever do sustento, da guarda e da educação dos filhos que são menores de idade, cabendo-lhes ainda a obrigação de que se faça cumprir as determinações judiciais (BRASIL, 2010).

No artigo 53, o qual está incluído no Capítulo IV, se observa que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao seu pleno desenvolvimento enquanto pessoas, preparando-lhes para que exerçam a cidadania e a qualificação para o trabalho. Para tanto, são lhes assegurado a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar os critérios avaliativos utilizados, podendo recorrer a instâncias escolares superiores; o direito de organizar e participar de entidades estudantis e também o acesso à escola pública e gratuita que seja próxima à sua residência (BRASIL, 2010). Em face do previsto na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, se faz um contraponto entre o ECA e a Política, identificando que a inclusão educacional “tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim, com essas determinações legais e políticas, quando a criança é inserida na Educação Básica as estruturas sociais, até então conhecidas por ela (família e círculos de outros grupos e instituições convivência) são modificadas e novos ciclos sociais se iniciam. A instituição escola, passa a ter importância fundamental

na formação humana subsequente. As relações sociais presentes nos grupos familiares se modificam e são entrecruzadas com as relações vivenciadas no ambiente escolar. A criança passa a ter experiências diferenciadas, descobertas do ponto de vista social, cognitivo e afetivo. Essas mudanças são as aprendizagens que vão ocorrer durante todo o período escolar. A questão que se faz, remete ao comparativo das garantias legais, apontando que a criança pode vivenciar essas aprendizagens de forma diferenciada e de acordo com seus interesses e modo de aprender. E qual realidade ela encontra nessa escola? Trata-se de uma escola inclusiva?

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial, como área de conhecimento, passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Nestes casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, por meio do Atendimento Educacional especializado-AEE (BRASIL, 2008). Entretanto, nem sempre, o modo de aprender ou as necessidades de aprendizagem, são facilmente identificadas pelos educadores na escola. Esse contexto, marcado pela dificuldade de identificação ou abordagem pedagógica para essas diferenças, podem trazer consequências que podem frustrar toda trajetória escolar.

Ao refletir a respeito deste processo dinâmico, verifica-se que o cenário da Educação Básica, quanto à inclusão desse público alvo da Educação especial, ou de necessidades especiais para o aprender, que não configurem alguma deficiência ou transtorno específico do desenvolvimento ou aprendizagem, também ocorre com o ingresso do sujeito no Ensino Superior. Pois, ao sair da Educação Básica para a Educação Superior, geralmente grandes mudanças acontecem na rotina dos estudantes, mas o estilo e as necessidades de aprender não são modificadas, ou alteradas como níveis ou modalidades de ensino. Isso, considerando que os contextos escola e universidade se

estruturam de modos distintos, que em sua maioria, implicam nesses casos, na mudança comportamental. Essa diferença entre estruturas educacionais, foi evidenciado por Pavão et al., “a universidade e a escola são dois espaços de aprendizagem que, atuando em colaboração, contribuem para avanços na sociedade” (2015, p. 332).

Segundo Martins et al. (2017) a Educação Superior tem sido caracterizada por um espaço marcado por desigualdades de acesso e permanência das populações que historicamente sofreram um processo de exclusão social, e são consideradas, em geral, como àquelas que nos setores econômico, social e cultural, apresentam situações de vulnerabilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, utilizando-se de orientações direcionadas aos sistemas de ensino a fim de garantir acesso ao ensino regular unindo a participação, a aprendizagem e a continuidade nos mais elevados níveis de ensino.

Isto posto, busca-se também a transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, formação de professores e demais profissionais da educação voltados para a inclusão. Objetiva-se, inclusive, proporcionar a participação da família e da comunidade, bem como questões referentes à acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações, procurando promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A universidade é considerada um espaço amplo e democrático, onde sujeitos de diversos lugares passam a conviver. Pavão (2015) afirma que a universidade se caracteriza por um espaço de produção do conhecimento, socialização e descobertas, onde torna-se possível encontrar estudantes oriundos de diversas

regiões, com culturas e hábitos distintos. Então, ao mesmo tempo em que este espaço universitário se torna cada vez mais rico, em decorrência da miscigenação, ele também se torna um caminho desconhecido que necessita ser desvendado e acompanhado pelos educadores que orientam os processos educacionais. Com essa ação de acompanhamento e cuidado se pode identificar, algumas das metas previstas nas políticas inclusivas (BRASIL, 1994, 2008, 2015).

INTERSECCIONALIDADE E LUGAR DE FALA COMO INSTRUMENTOS POTENCIALIZADORES DO DEBATE ACERCA DA INCLUSÃO

Consoante a Pavão (2015), ainda que o cenário educacional tenha sofrido amplas modificações, existem questões prementes que exigem um olhar atencioso da sociedade. Corroborando com o análise de Pavão (2015), os autores Kon; Silva; Abud (2017) ressaltam que quando se realiza uma análise dos dados educacionais por um recorte étnico (pretos e pardos) se consegue observar que, de um modo consistente, seus perfis de desvantagens como: acesso, permanência e sucesso, irão convergir entre si, ao mesmo tempo que divergem das pessoas brancas, que em geral, apresentam melhor escolaridade. Isso faz refletir a respeito de outros processos educacionais que podem estar associados à exclusão.

Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, se percebe a necessidade de discussões a respeito das interseccionalidades de opressões e exclusões sociais, provocadas pela requisição dos direitos que são fundamentais à vida do ser humano. Hirata (2014) afirma que a problemática da “interseccionalidade” tem sua origem nos países anglo-saxônicos, herdado *Black Feminism*, (1990), em meio a um cenário interdisciplinar, com as discussões de pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

Ainda segundo Hirata (2014), o conceito de interseccionali- 173

dade remete a uma teoria que é transdisciplinar, que visa apreender as complexidades das identidades e das desigualdades sociais, intermediadas por um enfoque integrado. A interseccionalidade irá refutar o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social, quais sejam: as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade idade, deficiência e orientação sexual. Tal enfoque irá além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postulam sua interação nas reproduções das desigualdades sociais.

Sob esse enfoque, conceitua-se a interseccionalidade como forma de combate, ou como um instrumento de combate as desigualdades, pois a interseccionalidade, por sua caracterização, deve “combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69).

Ribeiro (2017) salienta que a invisibilidade mata, e ao citar o filósofo francês Michel Foucault, a autora, ressalta a importância da reflexão fundamental a respeito da percepção de que quando um grupo está reivindicando o direito a ter voz, ele reivindica o direito à própria vida. Kon; Silva; Abud (2017) afirmam que é preciso pensar em qual temporalidade se está imerso, fazendo-se necessário que a percepção dos ritmos de duração, repetidos incessantemente, atravessam a vida pessoal e coletiva.

Ao considerar que se vive em um país que tem em sua estrutura o racismo entranhado tão profundamente nos sujeitos, que a população negra, de pessoas com deficiência e indígena, sofre em todas as esferas da sociedade, é preciso questionar. Tal questionamento, vai na direção das condições de vida dessas pessoas. É preciso questionar sobre as formas de manutenção da vida acadêmica, profissional e social desses sujeitos, que são invariavelmente, excluídos dos meios sociais.

De um lado, temos de pensar em estrutura social, em relações sociais para além da interpessoalidade, no

racismo que é sustentado pelas instituições; de outro, temos de pensar na dimensão simbólica, na inferiorização do negro como povo e pessoa, no imaginário, nas relações interpessoais, na ideologia racista (KON; SILVA; ABUD, 2017, p. 136).

Para isso, torna-se importante observar as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Tais orientações fazem pensar a respeito da construção de novos paradigmas educacionais, das questões relativas ao currículo, sua estrutura, formas de construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Soma-se a estas questões o sentimento de pertencimento a vida circundante, que em geral demanda de uma ação pedagógica, isso “pressupõe um ‘fazer parte’ deste mundo e, neste sentido, problematizar esta relação que se constitui uma forma primária de sentimento de pertença - ser e estar no mundo” (BRASIL, 2006, p. 153).

Compreende-se que o caminho a ser percorrido para o alcance de uma sociedade mais justa e inclusiva, parece ainda ser longo, porém é necessário que se inicie esta longa caminhada, ainda que disputando com a opressão, com os obstáculos, mas com a certeza de que se pode ter novos entendimentos, menos racionais, menos lógicos no plano das relações sociais e do desenvolvimento humano.

Eu fui odiado, desprezado, detestado, não pela vizinha do outro lado da rua ou pelo meu primo por parte de mãe, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional. Os psicanalistas dizem que nada é mais traumatizante para a criança do que estes encontros com o que é racional. Eu diria, pessoalmente, que para um homem cuja arma é a razão, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional (Fanon, 1967, p. 118 apud DE JESUS, 2016, p. 176).

Destarte, é possível evidenciar que esses processos de opressão racista existentes na sociedade como um todo, ainda persistem. Por esta razão, as discussões a respeito das pessoas negras, indígenas e com deficiência precisam ser respaldadas e colocadas à luz do olhar crítico, para diminuir consideravelmente os impactos sociais, educacionais e psíquicos nestes sujeitos. Reconhecer, como refere Ribeiro (2017) que todas as pessoas têm um lugar de fala. Porém, não se pode cometer equívocos ao fazer uso da palavra. Pois, ao estar momentaneamente em um lugar de fala, não é a garantia de um lugar de representatividade para seus interlocutores. O equívoco social nesse caso, foi exercido por um longo período da história, cujos impactos são atualmente identificados no preconceito e nas discriminações.

Ainda no que tange as discussões a respeito desse lugar de fala, Ribeiro (2017), explica que este lugar é parte de uma postura ética, pois ao se discernir o lugar de onde se fala, as questões de desigualdade, as questões de pobreza, as questões de racismo e as questões de sexismo, passam a ter conotações diferenciadas. Portanto, todas as pessoas possuem lugares de fala, e, certo modo, produzem hierarquizações sociais.

Ao considerar a localização social que cada pessoa ocupa, pode-se realizar o debate e a reflexão crítica sobre os mais variados temas que estão presentes na sociedade, como por exemplo, a necessidade de se discutir e refletir a respeito da interseccionalidade, das pessoas com deficiência, indígenas, negros, entre outros, marcadamente excluídos da sociedade.

Considera-se que no processo de discriminação social, econômica e também racial “o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter” (DE JESUS, 2016, p. 176), ou tentar criar. Portanto, pensar a respeito da interseccionalidade, e os atravessamentos com os quais o sujeito se depara deverão ser temáticas que merecem atenção especial de pesquisadores, teóricos, educadores e

instituições, pois a exclusão educacional pode facilmente naturalizar o fracasso e o abandono escolar. Ao aplicar esse contexto ao acesso e permanência na Educação Superior à essas pessoas, a discussão, torna-se fundamental.

Corroborando com as políticas e orientações educacionais de cunho inclusivo (BRASIL, 1994, 2008, 2010, 2006, 2015), Kon, Silva, Abud (2017) afirmam que, no que tange ao plano material, negros e indígenas, em seu conjunto, não possuem acesso aos mesmos recursos públicos que brancos. Recursos esses que são sustentados por políticas públicas. Para ilustrar, basta considerar a história do processo colonizador e o processo de escravização, conjuntamente com as atuais condições de repartição dos bens públicos.

Por conseguinte, as lacunas que ficam evidentes são a dos atravessamentos, das opressões sociais e a necessidade de ampliar a discussão a respeito dos processos de subjetivação das populações abarcadas pelas políticas de acesso e manutenção do aluno no Ensino Superior, em nível nacional.

Destacar que as discussões a respeito das interseccionalidades e do lugar de fala precisam ser evidenciadas, faz romper com as chamadas máscaras do silenciamento (de Grada Kilomba citada por De JESUS, 2016), pois as máscaras no período colonial simbolizavam políticas sádicas de conquista e dominação, utilizando de procedimentos brutais de silenciamento dos “outros”. Essas políticas de silenciamento e invisibilização precisam ser colocadas no campo dialético dos grupos sociais, pois somente com o diálogo entre esses pensamentos se conseguirá avançar em direção ao rompimento das hierarquizações e das opressões que prejudicam a todos humanos.

A necessidade de reconhecer o lugar de fala que cada um ocupa, pode garantir que o discurso proferido ganhe maior ou menor potência. As comunidades ou públicos que estão no cerne dessa discussão, passam a ter direito a voz, quando, ao reconhecer

e ocupar seu lugar de fala, também fazem escolhas das concepções que dão sentido na sua vida. A representatividade e visibilização de tais sujeitos e comunidades são essenciais para os processos de desenvolvimento das sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o lugar de fala dos sujeitos excluídos, no cenário da Educação Superior, por meio da análise teórica dos condicionantes históricos que repercutiram na produção do preconceito e na discriminação social, identifica-se fatores que foram determinantes para a exclusão, tais como: a exploração de povos africanos; a retirada da identidade desses sujeitos que está no alicerce da constituição e representação social; processos discriminatórios e de exclusão são parte do cotidiano; a Educação Superior (acesso e permanência) pode ser mais um fator de discriminação social.

Todos esses condicionantes definem o lugar de fala dos sujeitos. Muito embora, notadamente, a sociedade tenha evoluído em vários sentidos, em especial do ponto de vista das políticas de inclusão, algumas questões, ainda necessitam ser debatidas para que uma maior parte das populações minoritárias e invisibilizadas consigam se sentir abarcadas pelas discussões.

Todavia, um exemplo de avanço neste sentido é identificado como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual fornece uma base sólida para iniciar a caminhada rumo a novos esgarçamentos das temáticas abarcadas por ela, em especial da atenção as pessoas com deficiência. Já para negros e indígenas, as orientações educacionais emitidas pelo Ministério da Educação também são consideradas um avanço, mas é preciso ir além. O fato de serem apresentadas políticas que beneficiam e fortalecem os negros, indígenas e pessoas com deficiência, não são garantias para que possam usufruir dos processos de escolarização sem discriminação. É preciso mais!

Não obstante, o entrecruzamento da interseccionalização com a discussão que dá voz aos sujeitos que se encontram nos atravessamentos das minorias, é de suma importância para não se reafirmar as segregações e as exclusões sociais ainda vigentes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL a. 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/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA. Brasília, DF: Conselho Estadual dos Direitos da criança e do Adolescente, 2010. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/eca%20atualizado.pdf/view>> Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf> Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 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 República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 17 jun. 2017.

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

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DE JESUS, J. A Máscara. Grada Kilomba. Cadernos De Literatura em Tradução, (16). **Cadernos de Literatura e Tradução**, n. 16, 2016, p. 172-180. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286>> Acesso em: 5 fev. 2019.

FERRI, C. Educação Geral: um desafio pedagógico para o Ensino Superior. In: PEREIRA, E. M. de A. **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral**. Mercado de Letras, 2010.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Rev. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, V. 26, n.1. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>> Acesso em: 03 ago. 2018.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KON, N. M.; SILVA, M. L.; ABUD, C. C. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

MARTINS, S. E. S. O. et al. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Rev. Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 18; 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

PAVÃO, S. M. O (Org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: UFSM, pE.com, 2015.

PAVÃO, S. M. O. et al. **Aprendizagem e Acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. Santa Maria: UFSM, pE.com, 2015.

RIBEIRO, D. **O Que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

9

Possibilidades ao pensar a educação ambiental no contexto do Atendimento Educativo Especializado (AEE)

Natana Pozzer Vestena

Maria Eliza Rosa Gama

Compreendendo as áreas da Educação Ambiental (EA) e da Educação Especial (EE) como áreas interdisciplinares, que contribuem com os currículos escolares, com a formação política, humana, ambiental, cidadã e outras para além do que preveem os parâmetros curriculares nacionais.

Sobre a prática interdisciplinar, explica Japiassu (1976), que as disciplinas podem se ocupar de diversas especialidades que, primordialmente, não lhe são próprias, bem como técnicas metodológicas e instrumentos, utilizando-se de sua produção do conhecimento a fim de estabelecer novas ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, ou fazendo-as convergirem, por meio de comparações ou julgamentos. Sendo assim Japiassu (1976, p.75) coloca que, de maneira fundamental, a ação interdisciplinar lança um elo para unir “as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma das disciplinas seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos”.

Portanto, a EA e a EE são áreas a serem exploradas nas diversas disciplinas nos currículos formais. Contudo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se de forma mais específica em relação às necessidades educacionais do seu público-alvo (BRASIL, 2009), ou seja, a partir do plano de AEE, os atendimentos são flexíveis e não seguem um currículo fechado. Ainda assim, como observação ao processo de inclusão nas escolas, deve se considerar que os currículos devem ser flexíveis, dentro da sala de aula regular, em todas as disciplinas e conteúdos. Então, a forma como ocorre o AEE possibilita trabalhar a EA, de maneira conceitual, procedimental e atitudinal (ANTUNES, 2014), tornando assim, sua aprendizagem mais significativa, concreta e estimulando a tomada de consciência perante as ações diárias.

Ainda assim, ressalta-se a importância de pensar a EA não mais a partir de uma visão antropocêntrica (KINDEL, 2012), e sim, onde a EA procure meios, soluções para pensar e resolver

as questões ambientais nas relações humanas, sem interpretar o próprio ambiente como causa dos malefícios que acabam, muitas vezes, incidindo sobre o ser humano (como se, este último, não agisse sobre o ambiente causando, por exemplo, crimes ambientais pela roupage de desastre natural sem a intervenção humana). Compreendendo assim, a EA como também, uma possibilidade transversal (assim como a EE), onde “todas as áreas do conhecimento devem envolver-se na problemática ambiental, buscando seus pressupostos históricos, problematizando suas incongruências e mapeando possíveis soluções” (KINDEL, 2012, p. 23-4)

Dessa forma, segundo a autora supracitada, deve se partir de uma visão sistêmica, procurando compreender e “trabalhar mútua dependência entre todas as formas de vida e suas relações com os componentes dos meios físico e químico” (KINDEL, 2012, p. 23) e, como indicado anteriormente, como um tema transversal em relação às áreas/disciplinas, segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ainda, segundo Kindel (2012, p. 25),

[...] não basta a área de Ciências Naturais trabalhar conceitos do campo da Ecologia, ou a Geografia, as modificações humanas nas paisagens, ou seja, é necessário que, além de informações, conceitos e definições, a escola foque seu trabalho mais na construção de atitudes positivas e na formação de valores.

Significa pensar que o aluno pode e deve atuar a partir do que ele aprende, que esta aprendizagem deve fazer parte da sua vida, influenciando no seu modo de agir, de pensar, nos seus valores pessoais, entre outros. É quando o conhecimento começa a fazer sentido, pois se insere, ou é inserido, na vida da pessoa e, ela pode compreender aspectos pessoais, a partir do que aprendeu, vivenciou na escola.

Sendo assim, o problema gerador desta pesquisa bibliográfica é “como contribuir, por meio da EA, na conscientização de alunos

público-alvo da EE, no contexto do AEE?”. O objetivo deste artigo consiste em pensar interdisciplinarmente a EA, discutindo alguns conceitos que aparecem em alguns documentos legais do direito ambiental brasileiro, como: cidadania ecológica, direito intergeracional, sustentabilidade, preservação, conscientização e ecopedagogia, no contexto do AEE. Considera-se, portanto, que a EE, na perspectiva da educação inclusiva, possui o objetivo de garantir, além do acesso nas instituições, a permanência, aprendizagem e participação dos sujeitos, público-alvo da EE o que implica também, que eles compreendam direitos e deveres, o que pode ser promovido através da sua conscientização e instrução formal, com base em documentos, metodologias e instrumentos, muitas vezes, específicos.

As técnicas de coleta e de análise que embasam este artigo são de cunho qualitativo, tendo em vista discutir a complexidade da temática (GIL, 2008). Procurando fundamentar teoricamente o trabalho e alcançar seu objetivo, inicia-se por uma revisão da literatura, nas bases de dados Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores: educação ambiental e (and) educação inclusiva.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A delimitação da revisão de literatura justifica-se na necessidade de mapear, em algumas bases de dados, o que vem sendo discutido, ou não, em diferentes campos do conhecimento. Neste caso, os campos a serem elencados no mapeamento são o da educação ambiental e da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, situada no público-alvo da educação especial.

Foram utilizados dois descritores relacionados, educação ambiental e (and) educação inclusiva (termo escolhido por ser mais abrangente que EE, sendo assim, com mais chances de aparecerem pesquisas), em duas bases de dados bem amplas e conhecidas, capazes

de “captar” propostas diferenciadas de pesquisas, publicações, entre outras. O tempo não foi delimitado, pois não haveria necessidade. Os descritores foram sugeridos nos resumos e, após a leitura dos resumos localizados, conforme seus objetivos, afirmou-se se faziam ou não relação entre os dois campos para mapeamento, ou se tinham outro sentido, que não o deste trabalho. Nos casos de dúvidas, após leitura do resumo, leu-se o trabalho na íntegra.

Por fim, a busca nas duas bases, Scielo e BDTD, revelam a falta de pesquisas que reúnam a educação ambiental à práticas na educação especial, e vice-versa (Tab 1).

Tabela 1: Revisão de literatura: educação ambiental e educação inclusiva

Periódico	Título	Resumo
Scielo (total de dois trabalhos)	Ecoturismo no Rio Puraquequara: suporte para inclusão social e proteção ambiental (OLIVEIRA, et al., 2010).	Ao ler o resumo percebe-se que este artigo foge do objetivo deste artigo.
	Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola (MELO; MARTINS, 2007).	Seu objetivo foi estabelecer como se organizou, do ponto de vista da organização ambiental e pedagógico, duas escolas regulares da cidade do Natal/RN, com o intuito de para incluir o aluno com paralisia cerebral. Ao ler o trabalho na íntegra, percebe-se que se refere à acessibilidade arquitetônica.
BDTD) (total de zero trabalho)	Não há registros.	Não há registros.

Como observado nestas duas bases de dados, responsáveis por acervos de artigos, dissertações e teses de diversos locais do Brasil, ressaltasse que não há trabalhos que façam, falem e/ou pesquisem sobre aspectos interdisciplinares entre a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação ambiental. Este resultado pode nos levar a uma primeira conclusão, a importância de trabalhar estas temáticas interdisciplinares na educação formal (não só enquanto realizar trabalhos formais na Educação Básica, como também discutir estes trabalhos de maneira científica, demonstrando seu fazer pedagógico), e também justifica o problema gerador desta pesquisa, que é “como contribuir, por meio da educação ambiental, na conscientização de alunos público-alvo da EE, no AEE?”.

Sendo assim, torna-se importante ponderar sobre alguns conceitos, que serão dialogados ao longo desse estudo, para que se trabalhem atitudes e procedimentos. Segundo Carvalho (2012), há uma distinção entre comportamento e atitude, e que, considerando a EA, deve-se observar as atitudes ecológicas, pois os alunos podem ter comportamentos exemplares, como por exemplo, em relação a EA, mas não possuem atitudes ecológicas, no seu dia a dia.

Dessa forma, serão discutidos alguns conceitos presentes em documentos da EA, que promovem atitudes, valores e conscientização ambiental de alunos, desde que sejam observadas algumas questões pertinentes ao planejamento no AEE, como metodologia, procedimento, entre outros.

DISCUTINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Segundo alguns documentos na área da EE, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018, s/p), a EE,

[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Estas ações devem estar contempladas na proposta pedagógica das escolas e direcionadas aos alunos que fazem parte do seu público-alvo (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, hoje “transtorno do espectro do autismo- TEA” e altas habilidades/superdotação – AH/SD).

No contexto do AEE é importante mencionar que todo atendimento deve ter uma intencionalidade, um objetivo. Ainda, anterior a este é necessário conhecer o aluno, sua realidade e realizar observações e avaliações em relação àquilo que o aluno já sabe, o conhecimento já internalizado e então, aquilo que ele deve aprender a partir do que já sabe (seu objetivo). Sendo assim, se pensa em construir possibilidades de trabalhar a EA, no contexto do AEE, observando o processo de aprendizagem do aluno.

Ainda, nesse contexto, é importante que o ambiente também seja pensado. Ele deve ser organizado previamente à qualquer atendimento. Deve estar organizado de acordo com os objetivos propostos. E, da mesma forma, devem ser previstos os instrumentos e a metodologia, adotados para fazer com que o aluno consiga atingir os objetivos. Ou seja, oferecer condições adequadas para que o aluno consiga realizar suas tarefas de maneira satisfatória, significativa.

Considera-se ainda que, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a EA, igualmente como a EE, não é uma disciplina, mas perpassa todos os níveis e modalidades da educação formal, de maneira articulada e transversal. Sendo assim a EA pode ser compreendida como,

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s/p).

Sendo assim, em escolas em processo de inclusão, como direcionar ações que atendam a EA dentro do trabalho desenvolvido no AEE?

Primeiramente, julga-se necessário discutir e pensar que cada aluno, seja ele público-alvo da EE ou não, possui ritmo e formas de aprender diferenciadas e, anterior à qualquer aprendizagem é preciso conhecer o aluno, como ele aprende, que metodologias e instrumentos favorecem a sua aprendizagem, o que ele já aprendeu e onde ainda necessita de mediação, assim como, o que é significativo nas suas aprendizagens, o que faz parte do seu cotidiano para que ele possa relacionar com sua realidade, entre outros questionamentos que o educador especial pode fazer para conhecer seus alunos.

Após, é importante que o ambiente esteja organizado de acordo com os objetivos propostos para o aluno. Dentro de propostas de EA, no AEE, o educador precisa ter clareza daquilo que é importante que o aluno desenvolva, tornando a aprendizagem significativa e a partir disso, o ambiente onde ocorre este processo de aprendizagem também deve estar organizado de acordo com a intencionalidade, bem como a metodologia e instrumentos utilizados para tal. Em processo de inclusão planejam-se as interações do aluno com o meio (o ambiente, os instrumentos, os sujeitos, entre outros que possam estar envolvidos na sua aprendizagem).

Sendo assim, todos os fatores envolvidos exigem um planejamento por parte do educador, influenciando assim, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Para Ostetto (2000, p. 177), “[...] A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do

educador. Documentado o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente”. Isso significa que o planejamento do professor deve ter objetivos, intenções, metodologias, instrumentos práticos e teóricos, prever o ambiente, participações e interações (POSSA, s.d.).

Assim, a intencionalidade deve prever atitudes em relação à EA. Segundo Carvalho (2012, p. 182), se observa uma desarmonia entre comportamentos e atitudes, observados nos sujeitos, o que, para ela, é um desafio,

[...] Muitas vezes, as atividades de EA ensinam o que fazer e como fazer certo, transmitindo uma série de procedimentos ambientalmente corretos. Mas isso nem sempre garante a formação de uma atitude ecológica, isto é, de um sistema de valores sobre como relacionar-se com o ambiente.

A autora afirma que, muitas vezes o comportamento significa que o aluno aprendeu algo esperado pelo outro e que, em determinados momentos, ele pode assumir aquele comportamento esperado pelo outro, para o qual ele foi disciplinado. Contudo, o importante é que ele assuma uma atitude verdadeira, que ele compreenda as relações de tudo o que faz, fará e as influências de suas atitudes. Segundo Carvalho (2012, p. 185),

tomar os indivíduos apenas em sua dimensão racional consciente implica reduzir a noção de sujeito à de um ego individual. Com isso, perde-se a complexidade das determinações da ação humana, que está longe de responder exclusivamente aos ditames da consciência e da vontade.

Portanto, a complexidade atitudinal é maior do que a tomada de consciência, depende também da vontade dos sujeitos, da sua compreensão na relação com o ambiente em uma prática social, como assegura Carvalho (2012, p. 189),

[...] podemos pensar a prática educativa ambiental como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está ativamente implicada no fazer histórico-social, produz saberes, valores, atitudes e sensibilidades e, por excelência, é constitutiva da esfera pública e da política, na qual se exerce a ação no sentido proposto por Hannah Arendt, com suas possibilidades emancipadoras do existir humano. Essa ação é o campo próprio da educação enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade.

Até então, estas possibilidades para pensar, servem de orientação para qualquer trabalho desenvolvido, seja com EA, ou matemática e outros. São disposições iniciais que merecem a atenção de todo professor.

Dessa forma, os termos a serem pensados nesta pesquisa - cidadania ecológica, direito intergeracional, sustentabilidade, preservação, conscientização, ecopedagogia – e que estão presentes em alguns documentos legais do direito ambiental brasileiro, foram escolhidos pois podem promover a tomada de consciência, de atitude valorativa do público-alvo da EE, no trabalho do AEE.

Sendo assim e, compreendendo nosso país, em sua extensão territorial, como algo mais amplo e complexo, como por exemplo, rico em diversidade biológica, como fauna e flora e com muitos recursos naturais é necessário que todas as gerações sejam responsáveis e conscientes do seu uso, sua diversidade, sua preservação e proteção, de modo que todas as pessoas possam ter acesso, prevendo o equilíbrio e equidade, com atitudes cada vez mais espontâneas, frente aos valores que importam para si. Sendo assim, não podemos excluir as pessoas com deficiência, TEA e AH/SD desta aprendizagem, desta forma de viver e experienciar a natureza, valores, o ambiente e de suas obrigações, como uma necessidade social, de maneira cada vez mais natural. Considera-se ainda, importante mencionar que, o meio ambiente é tudo que esta em relação com o homem, ser social, é interação, contudo busca-se

o equilíbrio destas relações e, nesta busca pelo equilíbrio delimitou-se que, inicialmente, podem ser constituídos indivíduos com valores, habilidades e competências nos conceitos discutidos aqui.

Dessa forma, é necessário desenvolver com os alunos atitudes, frente ao conceito de cidadania ecológica. Sendo o meio ambiente algo de vivência comum, que todas as pessoas podem desfrutar, e, portanto, nem o Estado ou o poder privado poderão se apropriar desta complexidade de relações. Como sendo de todos, o ambiente, também é “nossa” responsabilidade sua preservação e defesa, e, para que seu desenvolvimento seja sustentável, não devemos esquecer das gerações que estão por vir, as gerações futuras.

Sendo assim, insere-se aqui a necessidade de se trabalhar e discutir com este alunado, o direito das gerações que ainda não existem, mas que tem o direito de desfrutar do meio ambiente que, atualmente desfrutamos, com as mesmas ou em melhores condições. Neste momento discutimos o conceito de direito intergeracional, que reflete ações conscientes cada vez mais importantes pensando no futuro.

Aqui, é importante refletir a preservação, o uso consciente de recursos do ambiente natural, artificial e cultural, descarte de resíduos de forma correta, aproveitamento e reaproveitamento de resíduos e outros materiais para as gerações futuras. Não só para que as futuras gerações possam aproveitar os ambientes, mas também para que elas tenham a possibilidade de seguir um “bom exemplo”, para viver, conhecer e utilizar o meio ambiente, e que aprendam muito mais a preservar e ter consciência para a utilização de recursos naturais.

Neste conceito podemos ligar a preservação, como fator determinante para o equilíbrio e para a busca da garantia do direito intergeracional, a conscientização da gerações atuais, para que as futuras possam vivê-las, para a discussão em relação ao consumo consciente, que interfere diretamente na geração de resíduos e que, por meio de práticas simples e sustentáveis, ou até mesmo da

eliminação de certas práticas desnecessárias, com sua substituição para formas mais alternativas e conscientes, visem não prejudicar, ou não prejudicar tanto, o meio ambiente.

Assim, percebe-se a importância de discutir no contexto do AEE, de forma ampla, o Direito Ambiental, em seu caráter preventivo, onde, mesmo que hajam sanções e duras penas para crimes contra o meio ambiente, é muito melhor para o equilíbrio deste (nosso equilíbrio), que sejam utilizados métodos que buscam prevenir a degradação do meio ambiente. Dessa forma também, há menos investimento em programas de recuperação do que foi perdido ou danificado, considerando que o meio ambiente pode levar muitos anos para se recuperar e, muitas vezes, não se recupera totalmente. Sendo assim, investir na discussão política e nos determinantes desta, o que é algo necessário e importante para o aluno em formação (conceitual e de atitudes).

Ainda, seguindo esta linha de raciocínio, a sustentabilidade compreende além das ações supracitadas, mas também, o desenvolvimento econômico. Não podemos esquecer ou querer separar que, o meio ambiente está diretamente ligado às economias de uma nação. Sendo assim, segundo Araujo (201?, s/p) “a sustentabilidade que se propõe, faz ver o desenvolvimento a partir do seguinte tripé: eficiência econômica, prudência ecológica e justiça social” e complementa, indicando a necessidade de uma mudança da visão do homem, da antropocêntrica para a ecocêntrica.

Também, nesta “maquinaria” de conceitos, que funcionam em si e entre si, há o conceito de ecopedagogia. Ao relacionar o direito e o meio ambiente, se pode dizer que a prática ecopedagógica investe em diversas mudanças no meio educacional, cultural, como trabalhar com alunos que são da zona rural e que sua subsistência vem da natureza. Sendo assim, constituir práticas conscientes de preservação de córregos de rios, que, por exemplo, evita o assoreamento, a poluição e contaminação pluvial, entre outros, demonstrando que há leis de proteção de córregos, nascentes, entre outros e que, estas

leis acabam por preservar o meio ambiente e garantir que, mesmo assim, suas famílias possam continuar produzindo com resultados satisfatórios e por muito mais tempo, caso contrário, sem leis e/ou fiscalização, o equilíbrio tão logo desestabilizaria todo o processo sustentável, que visa o tripé anteriormente mencionado.

Diante, portanto, do exposto, é necessário também trabalhar, no AEE, a fim de informar os alunos, para desenvolver o conhecimento, e que, este alunado seja multiplicador desta informação e conhecimento. Sendo assim, reflete-se a necessidade de se trabalhar também, alguns documentos a depender dos objetivos das atividades propostas: a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999); a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981b); o Sistema Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981c), criado pela política anterior e, pela mesma lei desta política; o Conselho Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981a); entre outros.

Para trabalhar com um viés político, regido por normas, regimentos, decretos, leis, entre outros, é necessária interpretação, e muitas atividades podem ser desenvolvidas com este fim (como, por exemplo, debates). Além das possibilidades de interpretação a análise, seja no AEE ou em sala de aula regular, faz com que os alunos se sintam como parte do ambiente, como uma conquista e dever cidadão, quando fiscalizam a separação do lixo em casa, por exemplo, se analisam como funciona a coleta seletiva em suas casas, se seus contrerrâneos não têm descumprido alguma lei, enfim.

Além do conhecimento, da aprendizagem do conteúdo ambiental ligado aos conceitos citados, os conteúdos devem ser trabalhados de maneira procedimental e atitudinal. Segundo Antunes (2014, p. 91), “[...] ainda que se possa em qualquer educação se iniciar por uma ou outra categoria, as três se interligam e completam”. Conforme Kindel (2012), dentro da formação de valores e atitudes positivas, complementa-se com a premissa de Antunes, acima citada.

194 Toda esta aprendizagem deve estar interligada e constituir ações e

valores positivos, que possam ser multiplicados, a fim de contribuir com a tomada de consciência ambiental.

Diante de todo o exposto, salienta-se ainda a necessidade de trabalhar com estes alunos, considerando a faixa-etária e suas especificidades educacionais, na aprendizagem. Muitas vezes estas questões podem ser trabalhadas através do lúdico, por meio de jogos e atividades de interação com toda a turma da sala de aula regular, através da intervenção da professora da sala de aula e da especializada. Devem ser trabalhadas e consideradas habilidades de linguagem oral e/ou sinalizada (Língua Brasileira de Sinais) e escrita, linguagem artística, a linguagem corporal, a das ciências, a lógica-matemática e a espaço-tempo (POSSA, s/d.). Por fim, o avaliar também deve estar presente. Acredita-se que, a avaliação processual, contínua, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo educador, possa ser a mais adequada.

POR FIM, MAS SEM FINALIZAR OU DELIMITAR

O direito ambiental, assim como a EA e a EE podem ser empregados em qualquer discussão, uma vez que são possíveis de serem trabalhados interdisciplinarmente e de maneira transversal perpassando os níveis de ensino formal.

Ao pensar interdisciplinarmente a EA, discutindo os conceitos presentes no objetivo, como a partir da ideia de direito intergeracional, de preservação, prevenção e conscientização, e punição, o direito ambiental busca estabelecer regras e condutas mais apropriadas para que os recursos naturais, por exemplo, possam ser utilizados e não finalizados. Procurando assim, assegurar que todos possam utilizar esse recurso natural a depender dos objetivos, preservando, utilizando com consciência e promovendo a consciência em outras pessoas. Dessa forma, procura colocar-se em sentido de equilíbrio, para não acabar com o recurso e com as vidas que dele dependem, podendo adotar assim, ações de prevenção,

repressão e prospecção, que são possibilidades de pensar a EA no contexto do AEE, principalmente, considerando os sujeitos público-alvo da EE como cidadãos que possuem deveres a cumprir socialmente.

Para isso, no entanto, percebe-se que é necessário rever e investir em políticas com normas cada vez mais adequadas à diversidade cultural do nosso país e considerar que nosso meio ambiente está em constante mudança, assim como a sociedade, dentro do Direito Ambiental. Atualmente os padrões de consumo e produção no mundo estão em desacordo com os ideais do desenvolvimento sustentável. Sendo assim, é importante pensar em resoluções, como na educação, e em práticas que façam com que todos possam compreender e interagir com o meio ambiente de maneira mais equilibrada, consciente, construindo atitudes e valores de acordo com a necessidade do meio e do homem, promovendo a equidade nas ações. Sendo assim, o espaço do AEE é um local rico, assim como os demais espaços escolares, para essa produção de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulos, 2014.

ARAÚJO, L. E. B. de. **As mudanças climáticas e o direito ambiental brasileiro**: questões de constitucionalidade. [s.l.]: [s.n], [200?].

BRASIL a. **Conselho Nacional do Meio Ambiente**. 1981. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL b. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. 1981. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL c. **Sistema Nacional do Meio Ambiente**. 1981. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/governanca-ambiental/sistema-nacional-do-meio-ambiente>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 1 jul. 2018.

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/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KINDEL, E. A. I. Educação ambiental nos PCN. In: LISBOA, C. P; KINDEL, E. A. I.; et. al. (Org.). **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

POSSA, L. B. **Currículo em educação especial: curso de educação especial**, Universidade Federal de Santa Maria. [s.l.]: [s.n], [200?].

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, L. de A. R. **Acolhendo e atuando**

com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular:
a organização da escola. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 1 jul. 2018.

OLIVEIRA, F. T. de; et al. **Ecoturismo no Rio Puraquequara:**
suporte para inclusão social e proteção ambiental. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-45132010000200005&lng=e&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 jul. 2018.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil. Mais que
atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros
e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de
estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

10

Resiliência de universitários com deficiência

Morgana Christmann

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Camyla Antonioli

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem sua força assentada nos processos de inclusão em espaços educacionais, resultante dos diversos movimentos nacionais e internacionais pelo direito à educação das pessoas com deficiência. Os processos de gestão e realização da Educação Especial são perpassados por ações desempenhadas por diferentes profissionais, professores, estudantes e comunidade, os quais constroem a identidade do espaço escolar.

A Educação Especial, como campo de ensino que está diretamente relacionado aos debates e trabalhos em prol da inclusão, tem como seu público-alvo as pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação. Importa lembrar que o desempenho das ações da Educação Especial, ocorrem em instituições de ensino desde a Educação Básica até a Educação Superior, tanto nas públicas como nas privadas.

A educação como direito, foi reconhecida pela Constituição (BRASIL, 1988), que se firmou, em âmbito político, a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-política. Movimentos de problematização sobre a educação pública ocorreram no princípio de 1996 especialmente, com o surgimento da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabeleceu responsabilidades bem definidas para os governos operacionalizarem as ações dirigidas a inclusão das pessoas com deficiência em instituições de ensino.

Na Educação Superior a visibilidade para o acesso de pessoas com deficiência, gerou iniciativas dos movimentos pela educação deste público, com a aprovação, pelo Senado Federal, do Projeto de Lei da Câmara nº 180/2008 (BRASIL, 2008). A aprovação foi feita pela Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2012, culminando na Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Entretanto, essa Lei não incluía as pessoas com deficiência no rol de beneficiados, mas sim aqueles estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Recentemente, a redação da lei referida foi revista e passou a incluir as pessoas com deficiência nas cotas em instituições federais de ensino

superior, técnico de nível médio e superior (Lei nº13.409/2016), (BRASIL, 2016).

Para Felipe (2013) esses acontecimentos definiram um novo marco legal na promoção da igualdade racial e social, fortalecendo a legalidade das ações afirmativas no Brasil. Ademais, tais acontecimentos destacaram que os processos inclusivos que envolvem a inclusão das minorias sociais, que sofreram historicamente e sofrem com os processos de exclusão social, nisso incluídas as pessoas com deficiências, deflagraram movimentos que buscaram garantir o direito ao acesso e conclusão dos diferentes níveis de ensino, em especial na Educação Superior.

É importante destacar que o acesso por si só, não é garantia de permanência e qualidade da educação. O desenvolvimento de ações para o atendimento das especificidades dos estudantes, especialmente as educacionais, e que viabilizam a inclusão são estratégias desenvolvidas pelas instituições, a fim de atingir a desejada conclusão e qualidade de ensino. Um exemplo disso são os Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior, que foram instituídos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ganharam espaços nas universidades federais nos últimos anos.

Dessa forma a inclusão na Educação Superior, tem ganhado espaço nos debates e reflexões produzidas na universidade. Entretanto o processo exige das pessoas com deficiência, bem como dos docentes e profissionais que atuam nas instituições, atitudes de flexibilidade, compreensão e de resiliência. No presente contexto das instituições de ensino superior do Brasil é pertinente problematizar a resiliência do universitário com deficiência e a forma como esta influencia os processos inclusivos.

Para Antunes (2011), o termo resiliência tem origem no campo da física e é amplamente utilizado no campo da engenharia, no qual se refere à capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado. No campo

das Ciências Humanas a resiliência representa a habilidade de resistência a condições difíceis e persistentes, sendo, dessa forma, referente à disposição de “pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social” (ANTUNES, 2011, p. 13).

Tendo em vista esta conceituação é importante compreendermos os processos que envolvem a inclusão no ensino superior do universitário com deficiência, como: o acesso, a permanência, o satisfatório desempenho acadêmico, frente as exigências mercadológicas e principalmente o bem-estar pessoal. A resiliência como ação do sujeito em benefício de si próprio permeia a superação de dificuldades, a auto realização e a compreensão do homem.

Faz-se necessário considerarmos que a resiliência é um tema inovador na área de Educação Especial, assim como a inclusão no Ensino Superior, que, apesar de não ser nova do ponto de vista da legislação, tem na universidade um campo de estudo vasto, que incita estudos que envolvam o acesso, a permanência, a conclusão e o aprendizado também neste nível de ensino. Tendo em vista estes temas emoldurados no Ensino Superior, entende-se que a relação da deficiência com a resiliência é fundamental para a compreensão dos processos que envolvem a efetivação das propostas da inclusão.

As pesquisas na área de Educação Especial no Ensino Superior ganharam maior enfoque nos últimos cinco anos, o que se justifica pela abordagem das políticas voltadas inicialmente para o ensino básico e médio e que depois de 10 anos, da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem resultado no maior ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior, o que tem transferido para este nível de ensino, as dificuldades encontradas nos níveis anteriores, suscitando o desenvolvimento de mais pesquisas.

Compreendendo a importância do tema na atualidade e 203

da iniciativa do olhar para potencializar o desenvolvimento da resiliência da pessoa com deficiência como forma de este alcançar o direito igualitário à educação, à autonomia e à independência, a presente pesquisa tem como objetivo descrever o que vem sendo produzido em pesquisas acadêmicas na área de Educação Especial sobre a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e a resiliência.

MÉTODO

Este artigo traz à luz da discussão a inclusão no Ensino Superior, de pessoas com deficiência e a resiliência. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como fonte as páginas eletrônicas de duas revistas da área de Educação Especial, a Revista Brasileira de Educação Especial (Marília/SP) e a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria/RS).

As revistas foram selecionadas para o estudo por terem como escopo de publicações, artigos específicos da área de Educação Especial e por suas contribuições científicas para a área. Os indexadores utilizados para pesquisa foram: inclusão, Ensino Superior e resiliência, pesquisados aos pares. Assim, os artigos incluídos foram aqueles que tratassem assuntos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e à resiliência, analisados a partir da leitura na íntegra dos textos encontrados e relacionados ao objetivo da pesquisa.

Foram selecionados artigos publicados no período de 10 anos, correspondente a janeiro de 2008 até janeiro de 2018. O ano de 2008 foi elencado como marco inicial de publicação por corresponder à aprovação do Projeto de Lei nº 180/2008 (Brasil, 2008), que dá maior visibilidade à inclusão no Ensino Superior, como já referido. Já 2017 foi escolhido devido a serem deste ano as publicações mais recentes na área, considerando as produções quadrimestrais (Revista Brasileira de Educação Especial) e trimestrais

(Revista de Educação Especial) das revistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As publicações da Revista Educação Especial, no ano de 2008, foram bimestrais e, de 2009 até 2018, foram quadrimestrais, totalizando 29 números publicados. A Revista Brasileira de Educação Especial apresentou publicações quadrimestrais entre os anos 2008 e 2010, já as edições de 2011 e 2017 foram trimestrais, totalizando 36 números.

O levantamento realizado acerca das publicações das duas revistas, entre os anos 2008 e 2018, demonstrou que a Revista Brasileira de Educação Especial publicou neste período 10 artigos relacionados ao Ensino Superior, abordando as diversas faces da inclusão no Ensino Superior, dos quais apenas dois textos apresentaram o tema resiliência, tendo como campo de estudo a escola. Quando pesquisado os termos resiliência e ensino superior, aos pares com o operador bolleano “and”, a pesquisa não retornou nenhum resultado.

Já a Revista Educação Especial, publicou um total de 11 artigos sobre temas relacionados a inclusão no Ensino Superior, dos quais apenas dois discorriam sobre resiliência em temas amplos, sem dar enfoque direto sobre a temática. Quando pesquisados aos pares (termos resiliência “and” ensino superior), a pesquisa também não retornou resultados.

A análise dos dados de ambas as revistas foi realizada por meio da leitura na íntegra dos artigos e posterior registro em forma de fichamento, apontando os objetivos, os métodos e os resultados apresentados nos artigos. Esta análise possibilitou verificar que ambas publicaram inúmeros artigos pautados no processo de inclusão no ensino regular infantil, fundamental e médio. Também foram encontrados artigos que abordam especificamente o público-alvo da Educação Especial, a formação de professores e o atendimento

educacional prestado a crianças e/ou adolescentes com sequelas de doenças específicas como por exemplo, a paralisia cerebral.

Observou-se que a pesquisa sobre as pessoas com deficiência no Ensino superior é um campo em expansão, uma vez que a maior parte dos artigos que tratam do Ensino Superior datam dos últimos quatro anos. Esse fato aponta esse nível de ensino como potencial locus de pesquisa, já que o Brasil vive um processo de expansão do Ensino Superior devido às diversas políticas governamentais. Apesar de a educação já ter sido garantida na Constituição de 1949 e posteriormente na revisão desta, em 1988, a primeira política internacional que influenciou o direcionamento das políticas de educação no Brasil foi a Declaração de Jomtiem, em 1994 (UNESCO, 1994). Conforme esta declaração, o acesso à educação deveria ser garantido pelos governos a toda a população, sem distinções e em todos os níveis de ensino.

Entretanto, garantir o acesso, a permanência e conclusão da graduação, de acordo com as prerrogativas dos órgãos governamentais internacionais não foi suficiente, motivo pelo qual outras políticas foram sendo instituídas ao longo dos anos e de acordo com a demanda da sociedade. Este fato suscita mencionar que em 2012, foi instituída a primeira Lei de Cotas, que não incluía as pessoas com deficiência, as quais somente foram instituídas na reserva de cotas nas instituições públicas de nível técnico, tecnológico e superior em 2016, demonstrando a dificuldade em reconhecer os direitos desta população, assim como as suas possibilidades de conquistar uma profissão.

Sobre a resiliência, considera-se a hipótese de que a resiliência é conceito relativamente novo na área da Educação Especial, uma vez que na psicologia e nas ciências sociais é um tema amplamente discutido (AGUILAR; ARJONA; NORIEGA, 2015). Este entendimento pode estar mascarando os trabalhos publicados acerca dos processos psicossociais que envolvem a resiliência, utilizando-se outros termos como sinônimos, como, por exemplo,

a superação. Além disso, o enfoque ofertado nas duas revistas específicas da área, pode não abarcar o tipo de discussão realizada por pesquisadores que publicam em outros periódicos científicos.

Em linhas gerais, compreende-se, nos textos analisados, que a resiliência é parte também da inclusão, mas não exclusividade, considerando o histórico de segregação, exclusão e preconceito vivenciado pelas pessoas com deficiência, que necessitaram desenvolver processos resilientes para alcançar seus direitos e melhores condições de vida, mesmo em tempos de inclusão. Entretanto, desenvolver a resiliência não exime a sociedade de prover direitos para essa população e deles serem reivindicados pelas pessoas com deficiência, buscando igualdade de oportunidades. Esse pressuposto parte do princípio que é a sociedade, as políticas e a economia que precisam se adaptar e não ao contrário.

Inclusão e resiliência: direcionamentos para o Ensino Superior

Neste contexto, observou-se que, a inclusão como um processo que envolve todos os níveis de ensino, tem suscitado aos pesquisadores da área da Educação Especial, maior enfoque para os processos envolvidos com a inclusão no Ensino Superior. Até pouco tempo o acesso ao Ensino Superior era pautado pela dificuldade de acessibilidade e oportunidade, bem como por outros fatores que se desenvolvem desde o princípio da escolarização destes alunos, arrolado por diversas outras dificuldades (AUAD; CONCEIÇÃO, 2009). Contudo com a política de reserva de cotas para pessoas com deficiência no Ensino Superior (Lei 13.409/ 2016), essa realidade tende a melhorar, mesmo que a passos lentos.

A resiliência como tema considerado inovador no contexto da Educação Especial tem pouco espaço na discussão da área de Educação Especial. Segundo Antunes (2011), a resiliência perpassa distintas esferas sociais e campos de conhecimento que, em

comum, abraçam a vida humana e animal, considerando importante compreender que “todos os organismos são dotados de alguma resiliência” (ANTUNES, 2011, p. 17).

Entretanto, é necessário compreender que os processos resilientes fazem parte do cotidiano da sociedade moderna, já que esta vem exigindo cada vez mais do homem sua adaptação às diversas situações e adversidades, geradoras de níveis elevados de estresse, que demandam do sujeito maior flexibilidade cognitiva, que possibilite uma adaptação saudável às realidades vivenciadas (SOUZA, 2008).

Segundo Aguilar, Arjona e Noriega, (2015, p.42) “*Las investigadoras llegan a la conclusión de que en la actualidad todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar resiliencia*”. Essa afirmação, colabora para refletir sobre a exigência de desenvolver processos resilientes a partir das instituições, ofertando suporte para todos aqueles envolvidos com o processo educacional, seja ele em qualquer nível de ensino.

De acordo com Antunes (2011), a pessoa ou instituição resiliente deve agregar algumas características como agilidade, poder de sistematização, facilidade em acolher a diversidade, contextualizar o conhecimento e sua cíclica transformação, solidariedade, saber “dar a volta por cima”, ter poder de reajustamento rápido após perturbações, choques ou frustrações e, sobretudo, criar estratégias para superar as dificuldades.

Remetendo o conceito para as Ciências Humanas, em específico para a educação, relevantes apontamentos têm oportunizado o (re)pensar ações educacionais (AGUILAR; ARJONA; NORIEGA, 2015), podendo ser remetidas em benefício da inclusão. Segundo Souza (2008, p. 17), “a resiliência é um processo que não é inato, mas que vai sendo progressivamente construído e integrado pelo sujeito no seu percurso de vida”. Assim, é importante conhecer e aprofundar os estudos deste tema, tendo em vista os processos de desenvolvimento de estratégias, intervenção e proteção

contra efeitos adversos causados pelo insucesso, pelas exclusões e pelas dificultosas vivências.

Quanto à identificação dos fatores de risco, Souza (2008, p. 20) assinala que é fundamental compreender quais são os fatores de risco, os processos e os mecanismos que estão envolvidos por detrás da invulnerabilidade aparente revelada. O autor ressalta que somente a partir desse conhecimento será possível saber o que é necessário fazer para promover, em circunstâncias análogas, a resiliência.

A resiliência aplicada no cotidiano escolar para, Garcia (2008, p. 34) e tomando a exemplificação como analogia para o Ensino Superior, está amparada por dois pilares: “um professor que seja um modelo de adulto para a criança” ou para o aluno, tenha ele qualquer idade, e “a aplicação dos processos de promoção da resiliência”. No que tange aos espaços educacionais, entre eles a escola e a universidade, estes processos são importantes para que a criança, o adolescente ou o adulto, seja capaz de vivenciar corajosamente novas situações, até então não vivenciadas, e descobrir capacidades inexploradas. Para tal, é imprescindível observar que o professor deve ser assistido neste processo, de modo que possa dar subsídios para seus estudantes desenvolverem a resiliência (SOUZA, 2008).

A resiliência como conceito que envolve as estratégias que os indivíduos desenvolvem para enfrentar seus problemas, considerando que cada pessoa enfrenta as situações de crises de uma forma, acaba direcionando o olhar para a resiliência das pessoas com deficiência (GARCIA, 2008). Nesse sentido, a deficiência implica dificuldades em uma sociedade que não se estruturou para receber pessoas que não correspondessem a norma e, estas dificuldades se “definem, se situam e se concretizam”, segundo Garcia (2008, p. 27), nas interações com o meio.

No contexto que envolve a deficiência e os processos resilientes, a deficiência não estará direcionada ao déficit, mas estará orientada pelas potencialidades de cada indivíduo e pelo modo como ele se relaciona com o meio. No entanto, isso exige

que a família, os professores e os colegas, principalmente, deem os subsídios, o amparo e a confiança necessários para que esta pessoa possa enfrentar as adversidades (GARCIA, 2008).

O desenvolvimento do ser humano está pautado nas diversas transformações sofridas por ele. Dessa forma, as fases iniciais do desenvolvimento infantil serão os balizadores das atitudes tomadas na vida adulta. Para Maia e Williams (2005), reconhecer os fatores de risco e os fatores de proteção para a saúde mental da criança é fundamental para que estes desenvolvam a capacidade de superar os obstáculos ao longo da vida.

Tratando-se de pessoas com deficiência as relações de confiança estabelecidas são essenciais para alcançar a superação de problemas. Nesse sentido, Garcia (2008) aponta que os processos que envolvem a resiliência perpassam fundamentos que abarcam a família, a confiança em si mesmo e nos outros, a criatividade que permite dar respostas ao enfrentamento dos problemas, a atitude frente a estes, a responsabilidade pelos seus atos, sejam positivos ou negativos, a liberdade para tomar atitudes e a espiritualidade.

Nas instituições de Ensino Superior e nos demais espaços, visando o atendimento de estudantes com as mais diversas dificuldades educacionais, têm em seu quadro profissionais de variadas áreas do conhecimento, que poderão auxiliar o estudante a desenvolver a resiliência. Para tanto, Aguilar; Arjona e Noriega, (2015, p.45), sugerem que conhecer os fatores que estão envolvidos com a vida acadêmica e pessoal do estudante, são importantes para direcionar o acompanhamento e ofertar suporte para desenvolver e “implementar intervenciones educativas focalizadas que estimulen la resiliência”.

Esse argumento, pode facilmente ser traduzido pelas orientações ofertadas por Pimenta e Anastasiou (2014), no que se refere a prática docente, nas diferentes situações. As autoras apontam a necessidade de o docente conhecer seus estudantes e suas realidades para que possa qualificar sua prática pedagógica,

ofertando suporte para a conclusão de seus estudos.

Além disso, Garcia (2008) supõe que um recurso a ser utilizado para potencializar o acontecimento de experiências resilientes está fundamentado nos princípios da logoterapêutica, que está apoiado na dimensão espiritual do ser, na qual se supõe que possa ser melhor compreendida a origem da resiliência. Conforme a teoria logoterapêutica de Viktor Frankl (1905-1990), todo ser humano tem um potencial para resistir e conta com fortalezas em seu interior que lhe permite superar situações adversas à medida que elas vão se apresentando ao longo da vida (GARCIA, 2008, p. 26). O mesmo autor aponta que se utilizar deste conceito é pensar a pessoa com deficiência não como vítima, mas como alguém o qual a vida questiona “qual o sentido do sofrimento?”, dando a ele a oportunidade de crescer por meio da adversidade e (re)pensando suas respostas ao mundo frente às desafiadoras dificuldades (GARCIA, 2008, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a constante transformação da sociedade é fundamental que a pessoa com deficiência busque, de alguma forma, estar consciente de sua participação social, tendo em vista a instigante busca por espaços de convivências que permitam uma vida de qualidade. É importante compreender que os desafios e as adversidades da vida contemporânea são constantes e atingem a todos os cidadãos, mas o diferencial das pessoas aqui referidas está no enfrentamento de situações e conflitos nas diversas situações de sua vida, tanto nas questões pessoais e familiares quanto na sua vida escolar e profissional.

Pensando na pessoa com deficiência que ingressa no Ensino Superior, sua autonomia e seus constantes processos de autoconhecimento são importantes para seu sucesso acadêmico. Sucesso esse, instituído por uma sociedade que está pautada em

um modelo de capital, que está sempre a busca de qualidade e competitividade. Vale lembrar que esses processos resilientes não são exclusividade da pessoa com deficiência, na atualidade, no contexto socioeconômico, desenvolver a resiliência tem sido uma exigência social para todos.

Entretanto, deve-se compreender que no Ensino Superior o estudante precisa possuir uma dinâmica de estudos que atenda às demandas de um curso, para o que é necessário a autonomia e a motivação para exercê-la e conduzi-la de maneira saudável, sem gerar sofrimento psíquico. Os momentos de encontro consigo, de autoconhecimento, também estão atrelados à motivação e ao (re) pensar as dificuldades encontradas na busca pelo enfrentamento e pela possível superação das adversidades.

A resiliência e a inclusão estão intimamente relacionadas. A pessoa com deficiência, incluída no Ensino Superior, pode ter experiências de resiliência de forma autônoma ou também com conduções e acompanhamentos de redes de apoio (espaços na instituição destinados ao apoio ao estudante). Compreende-se que o desenvolvimento de uma postura de mudança, para o enfrentamento adequado/saudável das adversidades, é importante para que se alcance a inclusão e isso não é atribuição apenas das pessoas com deficiência que lutam pelos seus direitos, mas de uma sociedade que respeite os seres humanos a partir de suas singularidades.

Além disso, refletir sobre a resiliência e a inclusão de pessoas com deficiência, suscitou outro questionamento, que se refere a compreender qual a real necessidade de desenvolver processos resilientes, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para a população em geral. Não seria essa uma premissa assentada em um modelo de sociedade que está pautado pela competitividade e pelo lucro? Esse questionamento emerge, mas não é pauta de discussão deste artigo, somente é lembrado uma vez que suscita novas pesquisas e reflexões, possíveis para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AGUILAR, Guadalupe N.; ARJONA, Braulio A.; NORIEGA, Gisèle A. La resiliencia en la educación, la escuela y la vida, **Perspectivas docentes**, n. 58, p. 42-48, 2015. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>>. Acesso em: 21 maio 2018.

AUAD, Juliana C., CONCEIÇÃO, Maria I.G. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p. 213-224, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 nov.2017.

FELIPE, Joel P. Inclusão nas novas Instituições de Ensino: Reflexões sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para pessoas com deficiência na UFABC. In.: ZIMERMAN, Artur. **Ações afirmativas e educação para pessoas com deficiência**. Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 21 mar. 2018.

GARCIA, Silvana C. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.21, n. 31, p. 25-36, 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7>>. Acesso em: 21 mar.2018.

MAIA, J.M.D., WILLIAMS, L.C.A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Revista Temas em Psicologia**, v.13, n. 2, p. 91-103, 2005. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002>. Acesso em: 21 mar.2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROCHA, Thelma B.; MIRANDA, Theresinha G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>> Acesso em: 21 mar. 2018.

SOUZA, Carolina S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, p.09-24, 2008. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949002.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2018.

11

Acessibilidade e comunicação entre surdos e ouvintes

Elizângela Rolim da Silva

Elisane Maria Rampelotto

A partir do advento da lei que institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a segunda língua oficial do Brasil, a comunidade surda cada vez mais ganha espaço na sociedade brasileira. Nesse sentido, há um grande interesse da comunidade ouvinte em geral, em ter acesso à comunicação de qualidade com os surdos. Isso requer um atendimento, em locais públicos, diferenciado para os surdos e com acessibilidade, ou seja, que a comunicação e interação entre eles e ouvintes possa realmente acontecer.

Embora a inclusão do surdo e a Libras estejam regulamentadas por leis, ainda são escassos os locais, público ou privado, que ofereçam atendimento com acessibilidade às pessoas surdas, que nesse aspecto, entre outros, sentem-se excluídos de contextos sociais. A inclusão do surdo passa necessariamente pela acessibilidade e comunicação entre surdos e ouvintes.

Esta pesquisa foi realizada numa concessionária automobilística de Santa Maria, RS, local que, eventualmente, recebe surdos, interessados em conhecer, antes de adquirir, os veículos disponíveis na loja. Foi observando esse tipo de público, na concessionária em que uma das autoras deste artigo trabalha, que percebemos as dificuldades do cliente surdo/funcionário ouvinte em entender e ser entendido. A partir da observação da comunicação entre o cliente surdo e o funcionário ouvinte na empresa, destacamos o problema de pesquisa: como acontece a acessibilidade em relação à interação e comunicação entre surdos e ouvintes em concessionária de Santa Maria-RS, para garantir tratamento diferenciado aos clientes surdos? Como objetivo principal, o estudo busca verificar como se efetiva a interação e comunicação entre surdos e ouvintes em concessionária que recebe clientes surdos. Além disso, busca investigar a presença de pessoas capacitadas para que haja uma comunicação adequada entre surdos e ouvintes, como também verificar os recursos de comunicação utilizados pelos funcionários ao receber o cliente surdo na concessionária.

Em toda e qualquer pesquisa, é preciso definir e 217

contextualizar o campo de investigação e a opção metodológica do trabalho. Assim, neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, definida por Minayo como “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 1996, p.10).

A pesquisa classifica-se como sendo descritiva que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]” (GIL, 2012, p. 28). Em relação ao tipo de pesquisa, optou-se pelo de Estudo de Caso. Para Yin (2005, p. 32), trata-se de “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

O instrumento utilizado nesta investigação foi a Entrevista. De acordo com Gil, essa é a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1999, p. 206). Vale mencionar que foi utilizada a entrevista do tipo semiestruturada, por ser menos formal e mais flexível, favorecendo assim um clima de confiança e interação entre os interlocutores durante o diálogo.

No Quadro abaixo, apresentamos os sujeitos participantes do estudo. Foram entrevistados dois funcionários ouvintes da concessionária automobilística, lócus desta pesquisa, e dois clientes surdos que estiveram nesse mesmo estabelecimento.

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Escolaridade	Profissão	Idade/Sexo	Ouvinte/Surdo
S1	Ensino Médio Incompleto	Consultor de Vendas	41 anos Masculino	Ouvinte
S2	Ensino Superior Completo Pós-Graduação Completa	Consultor de Vendas	49 anos Masculino	Ouvinte
S3	Ensino Superior Incompleto	Estudante e comércio	27 anos Masculino	Surdo
S4	Ensino Superior Completo	Professor	55 anos Masculino	Surdo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ACESSIBILIDADE, SURDEZ E LEGISLAÇÃO

Para fundamentar alguns conceitos como, por exemplo, o entendimento de acessibilidade e surdez conforme a legislação vigente em nosso país, destacamos o art. 2º, inciso I, da lei 10.098/2000, que define acessibilidade como a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Já o Decreto 5.626, de 2005, no capítulo VIII, art.26, menciona que, a partir de um ano da publicação deste documento:

[...] as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, realizada por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004. [grifo nosso] (BRASIL, 2005).

Conforme o § 1º do Decreto 5626/05, “as instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras” (BRASIL, 2005, p. 2). No que se refere ao § 2º, o mesmo decreto prevê:

O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput. (BRASIL, 2005).

Portanto, a legislação assegura a garantia para que as pessoas surdas tenham um tratamento diferenciado a partir do uso e divulgação da Libras. Nesse sentido, o Decreto 5.296, 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 (BRASIL, 2004).

No Brasil, a língua utilizada pelos surdos – Língua Brasileira de Sinais – Libras, foi oficializada somente em 2002 pelo Decreto

Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Em seu art. 1º diz que

é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Conforme o parágrafo único a Libras é colocada como sendo “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Segundo Possa e Rampelotto, o sujeito surdo “não percebe nem identifica a voz humana, portanto, não adquire a língua oral naturalmente, sendo preciso conviver com a comunidade surda e adquirir a língua de sinais”. As autoras complementam, afirmando que “usando a língua de sinais como ferramenta linguística, o surdo tem condições plenas de desenvolver-se cognitivamente” (POSSA e RAMPELOTTO, 2008, p.38-9).

Sendo assim, para conhecer a realidade do sujeito que vive a condição de não ouvir – de ser surdo –, é preciso reconhecer a sua língua, a Libras. É necessário também, de acordo com Skliar:

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; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência (SKLIAR, 1999, p.23).

Portanto, os surdos são pessoas que se reconhecem pela ótica cultural, e não pela ótica clínica. Eles possuem uma organização política de vida em função de suas habilidades visuais, com hábitos visuais e uma língua que é exclusivamente visual.

LINGUA(GEM) E A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NA COMUNICAÇÃO SURDOS-OUVINTES

O que distingue o ser humano de outras espécies? É comum ler e ouvir/ver que a linguagem é a principal característica que o diferencia de outras tantas espécies. Isso porque é por meio da linguagem que podemos difundir e espalhar ideias, projetar ações, manifestar sentimentos, produzir e reproduzir os conhecimentos que aprendemos. As línguas se originam da interação entre as pessoas por serem habilidades oriundas de sociedades humanas. Segundo Rego, a linguagem é

um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos...é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (1995, p 54).

É por ter um caráter social pertencente a todas as pessoas que a língua pode ser expressa. Portanto, ela acontece e se efetiva quando há grupos e comunidades humanas que a usam. Sendo assim, não é aceitável criar uma língua própria e obrigar que outros usuários a entendam.

Em relação à língua de sinais, alguns autores se destacam. Entre eles, Stokoe, primeiro linguista americano que, no ano de 1960, reconhece as Línguas de Sinais como código linguístico. Para ele, a Língua de Sinais é:

Um sistema humano, culturalmente transmitido, no qual tantos sinais visíveis como os processos de formação de palavras e frases operam sem nenhuma relação com a fala ou com sons vocais; e que é usado pelos membros de uma população surda, adquirido como primeira

língua por pessoas que não podem ouvir a língua falada e por filhos (STOKOE, 1960, s/p).

Para Skliar, trata-se de uma “língua natural e deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo” (SKLIAR, 1998, p. 27).

A Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos, pois foi criada pela necessidade de estabelecer contato com os pares que a usam. É ela que possibilita uma comunicação entre esses sujeitos, possibilitando, assim, desenvolverem-se cognitivamente.

Por conseguinte, é de se considerar a complexidade e a importância das línguas de sinais como ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ela possui, como já vimos, todas as características de uma língua natural e deve ser respeitada do mesmo modo, assim como qualquer outra língua oral-auditiva.

Sánchez (1990, p.21) afirma que essas línguas são utilizadas para uma comunicação que passe informações, expresse conceitos, experiências, pensamentos e emoções. São línguas transmitidas com o passar do tempo por pessoas de uma comunidade, possuindo uma gramática, ou seja, regras próprias que são respeitadas pelos indivíduos que as utilizam. O mesmo autor coloca, ainda, que as línguas naturais são recriadas por quem as usam, sendo aprendidas espontaneamente e permitindo ao surdo desenvolver a linguagem. Desse modo, acrescenta Sánchez (1993, p.33) que “sem linguagem não há desenvolvimento cognitivo, nem emocional, nem afetivo”. Isso se aplica para qualquer ser humano, surdo ou ouvinte.

Portanto, por serem as línguas de sinais naturais e de fácil aquisição para os surdos, exercem papel importante no desenvolvimento global desses indivíduos. Por isso, é fundamental que o surdo adquira sua primeira língua naturalmente, por meio da convivência com a comunidade que a usa. Consequentemente, a

interação surdo-surdo vai propiciar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional desses sujeitos.

Nesse sentido, fica claro o quanto a língua de sinais é importante para a comunidade surda. Em nenhum momento devemos impedir o surdo de utilizar a língua visual-manual, pois ela é fundamental para o desenvolvimento linguístico dele. Sendo assim, é indispensável no processo educacional, político e social dos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para explorar os dados coletados nesta pesquisa, procuramos trazer duas categorias de análise: Alteridade surda: tratamento diferenciado & tecnologia de informação e Acessibilidade: comunicação entre cliente surdo e funcionário ouvinte.

Alteridade surda: tratamento diferenciado & tecnologia de informação

Para iniciar a análise dos dados dessa categoria, é importante fazer referência ao entendimento que se tem sobre o surdo e a surdez. É muito comum referir-se aos surdos como sendo sujeitos deficientes. Isso acontece, como coloca Skliar (1999), a partir dos traços negativos, que são percebidos unicamente pelo desvio de normalidade desses indivíduos. É com a ideia de surdez como um problema patológico e do surdo como (a)normal que muitos ouvintes (alguns surdos também) se constituem ainda hoje.

Ao longo da história, por repetidas vezes, o surdo foi/é qualificado como o "mudinho", o "surdo-mudo", o "surdinho". Ainda hoje, esses sujeitos são nomeados dessa forma. Para ilustrar o que foi dito, buscamos parte do fragmento de S1 que diz “mas era surdo mudo”, “os surdos-mudos”. Também S2 faz referência ao sujeito surdo como “cliente surdo-mudo”. Isso acontece porque,

como dizem Rampelotto e Sacilotto,

é mais fácil serem usadas essas denominações simplistas, que demonstram a inferioridade deste grupo e marcam a deficiência no corpo, que reconhecer toda a gama cultural de significados que está por trás de uma mudança na representação do que é a comunidade surda (2009, p. 26).

A surdez, para S1 e S2, se inscreve numa perspectiva clínica em relação ao sujeito surdo. Nesse contexto, pela lógica da falta de audição, os surdos são narrados como deficientes que estão em busca da reabilitação. De encontro a isso, é preciso dizer que a surdez não é uma doença, mas ela é consequência de uma condição de estar no mundo. Assim, conforme Castro Júnior: "a visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado" (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.15).

A propósito, a surdez, na perspectiva adotada nos estudos que vêm sendo produzidos no campo da educação de surdos, revela-se como diferença política produzida culturalmente através dos discursos. Para Skliar,

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (2013, p. 28).

Nesse contexto, é importante trazer o significado de experiência visual, a fim de manifestar o surgimento da cultura surda, a qual tem como essência a língua de sinais. Segundo Perlin e Miranda,

a experiência visual significa a utilização da visão (em 225

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 (2003, p.218).

Nesse sentido, ainda hoje percebe-se que, mesmo com leis, decretos, informações e esclarecimentos sobre a língua de sinais como meio de comunicação dos surdos, grande parte da sociedade desconhece o modo diferente e desigual como vive a alteridade surda. Desconhecem também a forma de entender, ser entendido e da representação que os ouvintes ainda possuem desses sujeitos. Isso pode ser percebido nas colocações de S1 e S2, os quais ainda permanecem com a representação de se referir ao sujeito surdo como “surdo-mudo”; “cliente surdo-mudo”. De acordo com Rampelotto,

a surdez pode ser entendida como um fenômeno físico e pode também ser pensada como uma construção cultural. Se optarmos por compreendê-la como um fenômeno físico, ela se configura como um modelo clínico-terapêutico. Nesse modelo, a concepção de deficiência se relaciona com a patologia, com a doença, ou seja, o surdo é considerado uma pessoa que não ouve, por isso, não fala (2008, p. 8).

Esse pode ser um dos motivos pelos quais ainda hoje muitas pessoas insistem em nominar os sujeitos surdos de mudo, surdo-mudo, surdinho, deficiente auditivo, entre outros.

Em relação à comunicação inicial entre o funcionário ouvinte e o cliente surdo, observa-se, nas respostas, o uso das Tecnologias de Informação (TI). Esses recursos ganham cada vez mais espaço e importância nos dias de hoje na comunidade surda. As TI compreendem o conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos de computação que vêm evoluindo ao longo do tempo.

226 Essa transformação traz várias inovações de acessibilidade, as quais

têm melhorando ainda mais a comunicação já existente. Assim, as tecnologias, na área da comunicação, estão beneficiando a qualidade de vida dos surdos. Segundo Melo,

a acessibilidade da Internet é caracterizada pela flexibilidade da informação e da interação relativa ao respectivo suporte de apresentação. Essa flexibilidade deve permitir a utilização da Internet por pessoas com necessidades especiais, bem como em diferentes ambientes e situações, por meio de vários equipamentos ou navegadores (2005, p. 28).

A versatilidade que as tecnologias apresentam em diferentes ambientes e situações estão permitindo uma flexibilidade do seu uso. Sendo bem utilizada, a tecnologia está contribuindo para a comunicação entre pessoas surdas e servindo também como suporte de comunicação desses sujeitos com as pessoas ouvintes. Como exemplos de instrumentos que vêm servindo de apoio para a comunicação entre eles, temos "os recursos de envio de mensagens e videoconferência via celular, que são muito utilizados por eles, além do sistema de legenda oculta (Closed Caption), disponibilizado por algumas emissoras de televisão em programações como filmes, telejornais, novelas".

Destacamos alguns instrumentos que foram mencionados pelos sujeitos desta pesquisa. São eles:

Viável Brasil - Comunicação para Surdos- VPAD+: programa SignLive, permite fazer ligações através do celular e do computador. É uma Tecnologia de Comunicação por vídeo que oferece para a comunidade surda maior qualidade de vida, liberdade na comunicação e independência. Conta com a utilização de uma central de intérpretes online, sendo considerada uma tecnologia de acessibilidade para os surdos e ouvintes.

Whatsapp: É um software para smartphones utilizado para trocar mensagens de texto frequentemente, além de proporcionar envio e recebimento de vídeos, fotos e áudios através da utilização

da internet.

SMS: É a sigla de Short Message Serviço, que, em português, significa Serviço de Mensagens Curtas. Essas mensagens são enviadas através de telefones celulares.

E-mail: O serviço de e-mail ou correio Eletrônico encontra-se disponível na Internet. Possibilita o envio e o recebimento de mensagens. Para utilizar esse correio eletrônico, é necessário ter um endereço de e-mail, com senha, cadastrado no sistema.

Existem diversos sistemas que servem de acessibilidade e de apoio na comunicação entre os seres humanos. Um desses conjuntos de sistemas acessíveis foi criado para o surdo como uma ferramenta que é colocada por S4, quando diz:

S4: *Em Londrina Paraná existia há uns 5 anos atrás uma tecnologia de comunicação que auxiliava o surdo chamada "Viavel" essa tecnologia era feita através do computador integrado a internet, onde a comunicação era feita com a ajuda de uma intérprete online. Esse software era pago mensalmente, esse elemento que no começo foi muito divulgado e utilizado pelos surdos, mas com o passar dos anos surgiram outras novas tecnologias mais eficientes e que não precisavam dispor de um valor mensal ao qual "Viavel" foi diminuindo a procura que se terminou. Esse instrumento foi de grande utilidade.*

Para proporcionar a inclusão dos surdos através de ambientes virtuais que facilitam a comunicação, havendo a possibilidade da interação mais direta, sem a necessidade de intermediários, mencionamos o uso do SMS. Sobre ele, S4 relata: *"Agora existem outras novas tecnologias de comunicação como o celular onde podemos mandar mensagem SMS"*. O uso de torpedos SMS na comunicação diária concedeu ao surdo à conquista da autonomia e da liberdade de se expressar, ampliando as possibilidades de práticas sociais de interação, leitura do português e a escrita.

Para colaborar com o que foi explanado, Power e Power apud Lebedeff (2008, p.7), salientam que “o impacto que os torpedos estão provocando na vida de pessoas surdas, ao quebrarem barreiras

de comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e comunidade surda” é bastante presente na atualidade. Com o advento das TI, é comum o uso frequente do celular tanto com usuários ouvintes como também pelos surdos em geral.

Apresentamos o registro de alguns fragmentos de falas dos sujeitos quando questionados sobre a comunicação inicial entre cliente surdo/funcionário ouvinte:

S1: *“Recebi um lead digital e tentei entrar em contato... passei um e-mail ao cliente e ele me respondeu que visitaria”*

S2: *“Fiquei primeiramente a observar o cliente e em seguida o mesmo fez a solicitação do atendimento através de gestos sobre os veículos”*

S3: *“Nas quatro lojas A, B, C e D onde fui às três primeiras lojas a comunicação foi muito difícil”.*

S4: *Eu estive em cinco concessionárias aqui de Santa Maria e apenas uma delas a "D" havia um funcionário intérprete que sabia Língua de Sinais e me ajudou na comunicação. Nas outras concessionárias não havia ninguém que soubesse Libras”.*

Diante da situação na qual os funcionários ouvintes precisam atender clientes surdos nas concessionárias, é fundamental que a comunicação aconteça no estabelecimento. Isso está previsto no Decreto 5626/05. O documento prevê que "devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005, p.3).

Como a grande maioria das pessoas ouvintes não possui domínio da Libras, era de esperar que a comunicação não acontecesse fluentemente entre o cliente surdo e funcionário ouvinte. Nos depoimentos dos sujeitos que fizeram parte do estudo – m funcionários ouvintes e clientes surdos –, percebe-se a dificuldade em estabelecer a comunicação nas concessionárias.

No caso de não dominar a Libras e, para facilitar a comunicação com a pessoa surda, é possível fazer uso de diferentes

formas de linguagem, como por exemplo: gestos naturais, dramatização, o apontar, entre outras.

Uma alternativa bastante utilizada pelos surdos, quando querem comunicar-se com ouvintes que não têm conhecimento ou não dominam língua de sinais, é fazer uso da escrita em português ou utilizar-se do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS).

Vale ressaltar que para os surdos, a língua portuguesa é considerada L2, ou seja, uma segunda língua.

Acessibilidade: comunicação entre cliente surdo e funcionário ouvinte

Nesta categoria de Análise, pretendemos responder ao problema inicial deste estudo, ou seja, como está acontecendo a acessibilidade entre surdos e ouvintes em uma concessionária da cidade de Santa Maria-RS.

Para que se efetive a comunicação entre surdos e ouvintes, há necessidade do domínio da Libras ou então que aconteça com a presença de intérpretes em língua de sinais. Mas quando não há intérprete de Libras nas concessionárias para interagir com clientes surdos? Como acontece a comunicação entre cliente surdo/funcionário ouvinte para entender e ser entendido?

A concessionária em que o estudo se realizou foi denominada pela letra 'D' a fim de preservar o local onde se efetivou a pesquisa. Vale ressaltar que a atuação profissional, de uma das autoras deste artigo, é de outra ordem, ou seja, o cargo exercido é de recepcionista da concessionária 'D'. Sendo a única funcionária com o domínio da Libras, foi solicitada a intermediar a interação entre os colegas ouvintes e clientes surdos na empresa.

Podemos verificar nos fragmentos do discurso de quatro sujeitos (atendentes ouvintes e clientes surdos), as colocações sobre a comunicação que aconteceu na concessionária:

S1: *Como havia comentado no início, recebi um cliente que era surdo-*

mudo... para poder me comunicar contei com a ajuda de minha colega Eliz [refere-se a uma das autoras deste trabalho, que intermediou a comunicação na concessionária D]...que me auxiliou na comunicação... consegui através dela interagir e entender a necessidade do cliente... ela foi muito prestativa fazendo o elo de ligação entre mim e o cliente.

S2: *Primeiramente através dos sinais e gestos do cliente que percebi que era surdo e depois onde foi feito a descrição do que ele queira no papel para mim e por fim solicitei a ajuda de minha colega [refere-se a uma das autoras deste trabalho] para atender esse cliente, pois a mesma tem conhecimento em Libras).*

S3: *[...] na concessionária "D" eu fiquei muito satisfeito e feliz porque tem intérprete de língua de sinais [refere-se a uma das autoras deste trabalho, que intermediou a comunicação na concessionária D] e eu tive uma ótima comunicação. Mas nas concessionárias A, B e C não havia intérprete de língua de sinais e eu não fiquei muito satisfeito porque a comunicação foi muito difícil.*

S4: *É importante ter nas concessionárias de veículos um intérprete de língua de sinais, na concessionária de veículos 'D' já tem um intérprete de língua de sinais [refere-se a uma das autoras deste trabalho, que intermediou a comunicação na concessionária D]. Mas nas outras concessionárias não tem um intérprete de língua de sinais... como fazer então? Os outros surdos que gostariam de conhecer outras concessionárias de veículos tem dificuldades em ir porque não conseguem ter uma comunicação fácil. É um direito nosso e é lei que no futuro tenha.*

É importante esclarecer que, no excerto acima, S4 refere-se à existência de intérprete em língua de sinais na concessionária "D". No entanto, não se trata de profissional intérprete, e sim da atuação como mediadora na comunicação entre os atendentes ouvintes e clientes surdos. Nesse estabelecimento, os funcionários ouvintes sabem do domínio da Libras que possui uma das funcionárias. Também os clientes surdos, que conhecem essa funcionária, procuram a concessionária para serem atendidos, a fim de serem compreendidos.

A profissão de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais 231

(TILS) é recente em nosso país. Foi oficializada pela Lei N° 12.319, de 01.09.2010, em seu art.1º, que diz: "esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, 2010). Por ser uma carreira nova no Brasil, ainda há carência desses profissionais para interpretar em todos os estabelecimentos públicos.

Outra questão observada em relação à comunicação entre os participantes deste estudo é que, quando não há intérprete de Libras ou mesmo domínio da língua espaço visual, parece ser comum o uso do Português Escrito (PE). A seguir, alguns fragmentos colocados pelos sujeitos que dizem ter utilizado o PE para a comunicação inicial:

S2: *“foi feita a descrição do que ele [refere-se ao cliente surdo] queria no papel para mim”*

S3: *“foi feita através da escrita em português e não ficou muito clara a informação...Eu fui juntamente com minha esposa surda e foi muito difícil de entender. Por outro lado na loja D, havia uma pessoa interprete da Língua de Sinais que fez tudo ficar mais fácil na comunicação e mais claro de entender. "quando não tem intérprete de língua de sinais pode-se utilizar a escrita em português para ter uma comunicação".*

S4: *“nas concessionárias A, B e C a comunicação foi muito difícil, foi feita através da escrita em português e eu não fiquei muito satisfeito. Eu fiquei muito interessado no veículo da concessionária C, mas a comunicação ali foi muito difícil”.*

Os surdos são considerados bilíngues, ou seja, como já mencionado neste trabalho, utilizam-se da L1 (Língua de sinais) como primeira língua, e L2 (Português Escrito) como segunda língua.

Portanto, quando o surdo tem acesso a sua própria língua, logo no início da infância, e interage entre seus pares e pessoas que dominam a língua de sinais, o desenvolvimento cognitivo e

linguístico acontece de forma natural. Adquirindo a L1, os surdos têm condições de aprender a L2.

Para Di Donato (2007, p. 36), "como aprendizes de segunda língua, as pessoas surdas apresentam um aspecto singular frente a outras minorias linguísticas, por se tratar de uma parcela da sociedade oriunda de falantes de uma língua majoritária". A língua majoritária no Brasil é o português. Nesse caso, vale mencionar Skliar (1997, p.128), quando coloca que, de acordo com estatísticas internacionais, apenas 4% ou 5% das crianças surdas nascem e se desenvolvem em seus primeiros anos de vida dentro de uma família com pais surdos. Portanto, a grande maioria dos surdos nasce em lares ouvintes, onde prevalece a comunicação oral em família. Assim, essas crianças, em geral, não adquirem a língua de sinais na primeira infância, sendo prejudicadas consideravelmente no desenvolvimento infantil. Ainda, citando Di Donato

As crianças surdas brasileiras não adquirem a LIBRAS em tempo hábil, isto é, a partir dos primeiros meses de nascidas e chegam às escolas sem língua constituída, fazendo uso apenas de gestos naturais. Esta realidade interfere de modo substancial no desenvolvimento infantil, em grande parte dos seus aspectos. Muitos estudantes surdos ingressam no sistema educacional na adolescência ou mesmo na fase adulta. De um lado, os ouvintes desconhecem a língua de sinais e por outro, os surdos apresentam dificuldades significativas no uso da modalidade escrita da língua portuguesa (2007, p.37).

O Português Escrito também foi um recurso utilizado entre os sujeitos surdos e ouvintes deste estudo, a fim de garantir tratamento diferenciado entre usuários que utilizam experiências cognitivas visuais.

[...] a língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência e conhecimentos da primeira língua para

a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS e SHIMIEDT, 2006, p.24).

Tratarmos da aprendizagem do PE pelos surdos requer pensarmos na aquisição da língua de sinais. Sendo assim, o PE tem papel fundamental e pode ser mais bem explorado como L2 para quem utiliza a visualidade como recurso para aprendizagem da L1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo demonstram que a comunicação entre surdos e ouvintes em concessionárias automobilísticas é viável. É preciso que aconteça através de uma língua visual-manual – a língua natural da comunidade surda. Dessa forma, preserva-se o tratamento diferenciado a esse grupo minoritário. No decorrer da pesquisa, percebeu-se a relevância da comunicação entre os clientes surdos e os atendentes ouvintes quanto à necessidade de se manter uma “conversa” entre usuários de línguas diferentes.

Cabe salientar as dificuldades relatadas, principalmente pelos surdos, do encontro entre usuários surdos-ouvintes, para que a interação e comunicação aconteçam de fato. Destaca-se ainda, o desejo revelado pelos sujeitos surdos, evidenciando a necessidade de que a sociedade ouvinte aprenda a Libras.

Ao término deste trabalho, é possível perceber a falta de intérpretes e/ou de pessoas que tenham o domínio da Libras para efetivamente realizarem um atendimento eficaz. Percebe-se que as Tecnologias de Informação vêm ajudando consideravelmente a comunicação entre clientes surdos e funcionários ouvintes na concessionária ‘D’, objeto de estudo nesta pesquisa. Sem o uso das Tecnologias de Informação, talvez a comunicação não tivesse acontecido.

comunicativas para manter um diálogo, é preciso que tanto um quanto o outro faça uso do bilinguismo – língua de sinais e PE, como recurso de comunicação e interação.

Por fim, a análise realizada até aqui aponta para a necessidade de implementar o ensino da Libras, como modalidade para a comunicação entre clientes surdos/atendentes ouvintes, em concessionárias automobilísticas de Santa Maria.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.
- CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, W.G. (Org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: < books.scielo.org/id/m6fcj/02>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- DI DONATO, A. Análise do Processo de Aperfeiçoamento de Produções Textuais por Aprendizes Surdos Bilíngues. X Congresso Internacional de Humanidades/ I Simpósio de Ensino de Português- **Por-Escrito para Surdos**. UnB - 2007.
- LEBEDEFF, Bolívar. T. **Seminário de Aprofundamento na Área da Surdez**. Módulo III do Curso de Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos da UFSM. 2009. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Elaboração da Disciplina “Seminário de Aprofundamento na Área da Surdez”). Centro

de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MELO, A. M. Acessibilidade da Internet. In: **Todos Nós**. 2005.
Disponível em: <http://www.todos.unicamp.br/Diferencas/Conceitos/acessibilidade_da_internet_html>. Acesso em: 10 jul. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

NOBRE, M.A da C; RAMPELOTTO, E.M. **Generalizações em Línguas de Sinais**. In: TREVISAN, P. F. F.; SILVA, R. V F.; OLIVEIRA, S. R. (Orgs). Língua de Sinais. - Manaus: Edições UEA/Valer, 2008.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. In: Estudos Surdos – **Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

POSSA, L.; RAMPELOTTO, E. M. **Educação Especial: Fundamentos**: 1º Semestre. 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação a Distância em Pedagogia, 2008.

QUADROS, R. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMPELOTTO, E. M. **O Processo e o Produto na Educação de Surdos**. (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, Curso de Pós-Graduação, UFSM, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SÁNCHEZ, C. M. **La incribe y triste história de la sordera**. Caracas: Impresión, CEPRO-SORD, 1990.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007.

SCHIRMER, C. R. et al. Vida para surdos. **Revista Nova Escola**. Ano III, n.69, set. 1993.

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais...** do Seminário: Desafios e Possibilidade na Educação Bilíngue para Surdos, 21a 23 de julho. Rio de Janeiro: Lítera Maciel Ltda, 1997. p.32-47.

SKLIAR, C. B. (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997 a, pp.106-153.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEBEDEFF, Bolivar. T. **Seminário de Aprofundamento da Educação de Surdos 3º módulo** - 2008, p. 7.

12

In/exclusão dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação nas políticas públicas e nas práticas educacionais

Tatiane Negrini

Cássia de Freitas Pereira

O contexto educacional brasileiro reflete na atualidade mudanças que vem se constituindo de anos de lutas pelo direito de todos a educação, especialmente de uma educação de qualidade que contemple toda a população. Nesta perspectiva, os sujeitos da Educação Especial também se caracterizam dentro deste público que reivindica uma educação qualificada e oportunidades de acesso assim como todos os demais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os sujeitos, público das ações da Educação Especial são os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Estes alunos, em uma perspectiva inclusiva que considera que todos fazem parte do contexto escolar, além do ensino regular também tem direito ao atendimento educacional especializado e um acompanhamento diferenciado, caso necessário no seu processo educacional.

Neste contexto de discussões, aproxima-se o debate da educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, e são descritos como:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11).

Estes estudantes com altas habilidades/superdotação possuem características que lhe são singulares, apesar de haver uma definição que os aproximam, tendo em vista que possuem interesses, habilidades, conhecimentos, comportamentos que compõem a individualidade de cada sujeito.

O que tem preocupado muitos pesquisadores, estudiosos, professores e familiares são as dificuldades para a garantia dos

direitos destes estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto escolar, tendo em vista que estes alunos inúmeras vezes não são identificados pelos seus comportamentos acima da média, e quando o são, nem sempre são ofertadas condições de aprendizagem de acordo com suas capacidades, muitas vezes sendo negligenciados pelo sistema educacional.

Além disso, a partir de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social da Universidade Federal de Santa Maria, tem-se constatado que, em função de uma demanda aparentemente maior de atendimento aos alunos com deficiências, acaba-se justificando o não acompanhamento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. No entanto entende-se que todos possuem necessidades que lhes são específicas, de acordo com as características de cada grupo e de cada pessoa, e os com altas habilidades/superdotação também tem direito a uma educação de acordo com suas capacidades.

Com isso, constata-se que estes estudantes com altas habilidades/superdotação estão inseridos nas políticas públicas, seja da educação ou especificamente da educação especial, no entanto muitas vezes estão excluídos nas práticas educacionais. Neste sentido a necessidade de potencialização de processos reflexivos sobre este público com altas habilidades/superdotação, envolvendo todos os sujeitos ativos na educação brasileira, para que se possa construir ações qualificadas para estes alunos.

Destarte, o objetivo deste artigo é analisar os processos de inclusão/exclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas políticas públicas e nas práticas educacionais nacionais, refletindo sobre o atendimento a este público.

Este estudo configura-se com uma abordagem qualitativa, buscando realizar um aprofundamento a partir da subjetividade dos dados. De acordo com Alami; Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 25), “A força das abordagens qualitativas está também em seu poder de mostrar a ambivalência da maioria das realidades

sociais melhor do que o fazem as abordagens estatísticas”.

Como elementos de análise, será realizada análise documental, a partir de documentos de políticas públicas e dados do Censo escolar, assim como dados e evidências de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação estão presentes nos contextos escolares, porém, algumas vezes passam despercebidos, em função da falta de conhecimento de suas características pelos professores e, conseqüentemente não recebendo um olhar mais detalhado para suas demandas.

No campo da Educação Especial, o público que o constitui necessita de diversos amparos e intervenções para melhor compreensão de suas demandas no meio escolar. Na escola, em uma perspectiva inclusiva, é importante debater sobre uma intervenção de qualidade e uma prática significativa, para melhor atender esses discentes ali inseridos, como também as práticas formativas para os docentes. Neste sentido a importância da colaboração entre os profissionais da Educação Especial e do ensino regular.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) corrobora indicando que:

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Além disso, vale ressaltar que sobre a inclusão desses alunos, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, traz sobre a educação especial, estabelecendo o atendimento educacional especializado. Nesse Decreto, o Artigo 2º especifica:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Desse modo, considerando os aspectos legais destacados, é possível analisar que, as ações realizadas na escola para esses alunos com características de altas habilidades/superdotação, necessitam estar amparados e devidamente reconhecidos para que assim aconteça uma educação satisfatória para esses sujeitos.

Ao falar dos sujeitos público-alvo, vale destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) que destacam algumas determinações envolvidas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que se refere à formação dos docentes e também as atividades pedagógicas. No Parecer 17/2001, alusiva à Resolução 2/2001 consta que:

A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, s/p).

Nesse sentido, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais busca reconhecer a identidade desse sujeito no contexto escolar para contemplar suas demandas dentro da escola.

No entanto se ressalta que o aluno com altas habilidades/superdotação também está inserido nesta realidade, pois são público-alvo da Educação Especial e tem o direito ao atendimento educacional especializado. Dessa forma, a inclusão desses alunos no campo escolar é muitas vezes um desafio para os professores nas suas práticas pedagógicas. As estratégias educacionais para o estímulo desses alunos como também o seu reconhecimento nas escolas, muitas vezes se tornam um desafio, inclusive para a adequação e execução de um programa pedagógico adequado a ser empregado na escola.

Os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de um olhar mais minucioso para suas demandas. Garantir os direitos de atendimento para esses alunos são de suma importância para o desenvolvimento de suas características, a fim de potencializar suas habilidades.

É necessário educar tais sujeitos para que tenham consciência do direito à singularidade humana. Seres humanos com direito de serem únicos. Sujeitos únicos que formem novos coletivos mais conscientes da singularidade de cada um, das potencialidades de cada um, das capacidades de cada um, capazes de enxergar novas maneiras de organizar as relações humanas na escola com maior dignidade, encontrando espaços e oportunidades para todos (DELOU, 2016, p.32).

Assim, os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito humano para uma educação satisfatória a um nível que contemple suas demandas. Educar esses alunos é um desafio diário que necessita de diversos olhares dos professores e dos demais que os acompanham.

Além do Atendimento Educacional Especializado e ensino comum, propondo estratégias de enriquecimento curricular, a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Neste sentido, verifica-se que são diversas as ações que podem ser implementados e estão previstas na legislação.

Importante destacar que foi aprovado em 29 de dezembro de 2015 a Lei Nº 13.234, a qual altera a Lei nº 9.394 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Neste documento descreve que:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação

matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, s/p).

Esta Lei pode contribuir para a construção de um cadastro nacional, estimulando para que mais alunos sejam identificados e reconhecidos nas escolas e universidades. No entanto, ela também precisa ser implementada com efetividade para que alcance seus objetivos.

Desse modo, a inclusão desses alunos com altas habilidades/superdotação na escola primeiramente vem através da sua identificação no meio em que estão inseridos, a fim de serem reconhecidos os seus potenciais, para o posterior encaminhamento educacional, ou seja, para as salas de recursos no atendimento educacional especializado (AEE) e as demais atividades intra e extracurriculares.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

Conforme demonstram as políticas educacionais, os estudantes com altas habilidades/superdotação possuem direitos garantidos, de uma educação de qualidade de acordo com suas peculiaridades. Em uma proposta inclusiva, são várias as possibilidades de organização do ensino em sala de aula que pode contemplar os interesses dos mesmos, assim como o direito ao Atendimento Educacional Especializado realizado por um profissional especializado na área.

No entanto, o Censo Escolar mostra quanto o número de alunos identificados com altas habilidades/superdotação é baixo em relação ao potencial e a população em geral do Brasil. Em levantamento realizado no Censo da Educação Básica de 2017, 247

considerando os alunos público da Educação Especial na Região Sul do Brasil, foram apontados 5995 estudantes, do total de 170.314 alunos, nas quatro dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada). (INEP, 2017).

Este número é pouco expressivo, se considerarmos o percentual de pessoas com altas habilidades/superdotação descrito pelo Relatório de Marland, que pode ficar entre 3 e 5% da população, considerando aquelas com QI acima da média, que normalmente se destacam nas áreas de linguística, lógico-matemática e espacial (MARLAND, 1972).

Com isso, é necessário salientar a importância de um trabalho colaborativo entre escola, famílias e outros profissionais, no processo de identificação destes alunos, para que os mesmos saiam da invisibilidade. Esta identificação é um dos passos para o reconhecimento destes sujeitos e a organização de uma proposta educacional adequada para eles. Segundo Sabatella (2005, p. 98),

Inúmeras características nos levam à identificação dos superdotados, mas, para que isso se efetive, é necessário que queiramos encontra-los; sabermos quais qualidades buscar e nos despir dos preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito. De modo geral, é mais fácil apontar o que uma criança não faz, do que elogiar o que ela está realizando bem, mas devemos ponderar que superdotação não é algo que o indivíduo faz, mas algo que ele é.

Estas palavras da pesquisadora evidenciam a necessidade de formação docente para o reconhecimento destes alunos, exigindo assim estudos, conhecimentos sobre a área para nos despir de ideias equivocadas sobre o assunto, o que está relacionado com a motivação e incentivo do professor para tal. Além disso, deseja-se formar uma rede de apoios para os alunos, com formação dos professores para identificação assim como atendimento, como também orientação dos familiares.

Como superdotação é “algo que ele é”, e que “identificar superdotados é quase como tentar analisar uma sinfonia – somos cercados por um amplo espectro de qualidades e detalhes” (SABATELLA, 2005, p. 98), estes comportamentos podem ser observados por diferentes pessoas em diferentes contextos, o que contribui para o processo de identificação.

Com isso, entende-se a importância da formação docente sobre o tema das altas habilidades/superdotação, do conhecimento de conceitos fundamentais para o reconhecimento dos alunos. Renzulli descreve a concepção da superdotação no Modelo dos Três Anéis, expressando “as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva”, sendo que este comportamento de superdotação se caracteriza por “três conjuntos de traços que interagem (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) e seu relacionamento com as áreas gerais e específicas do desempenho humano” (RENZULLI, 2014, p. 233). Estes estudos contribuem significativamente para o processo de identificação, sendo que o olhar atento do professor pode contribuir neste trabalho.

Com a perspectiva inclusiva, todos os professores são responsáveis pela educação dos alunos na escola, então, quanto maiores as reflexões e estudos nesta área, maior a possibilidade de efetivação das políticas públicas que preveem a suplementação curricular, entre outras adequações no ensino para estes alunos.

Mesmo que a escola ainda não promova programas específicos para alunos superdotados, é indispensável que os professores tenham conhecimento de como reconhecer e identificar habilidades especiais e possam desenvolver ações pedagógicas adequadas. Com professor mais bem preparados, os alunos podem ser encaminhados a experiências educacionais válidas e apropriadas, correspondentes às suas necessidades (SABATELLA, 2005, p. 102).

Considerando as contribuições de Sabatella, reforça-se a importância do reconhecimento e da organização de experiências educacionais significativas para estes alunos, para que os mesmos não venham a desestimular-se pelo contexto educacional. Entre as possibilidades está o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto na legislação, mais especificamente no Decreto 7611/2011, que descreve

[...] os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: [...]
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 2º).

Também podem ser organizadas propostas de enriquecimento intracurriculares e/ou extracurriculares, pensadas por meio de projetos, atividades suplementares, aprofundamento de conteúdos, etc. De acordo com Sabatella (2005, p. 124), “Enriquecer consiste em promover experiências variadas de estimulação, com o objetivo de atingir um desempenho mais expressivo, apresentando desafios compatíveis com as habilidades já desenvolvidas pelo aluno”. Estas possibilidades precisam ser construídas de acordo com os interesses e necessidades do aluno, a partir da avaliação realizada pelos docentes e de um planejamento adequado.

Ainda se tem a aceleração, que necessita de aprofundamento e investigação para sua realização, assim como também a participação em programas especiais para superdotados, que são possibilidades de enriquecimento extracurriculares.

Neste sentido, se entendemos que estamos construindo uma educação inclusiva, este trabalho educacional deve ser articulado entre o professor do ensino regular, com o professor especialista da Educação Especial, com práticas colaborativas, assim como com o apoio da família e de outros profissionais que se fizerem necessário,

pensando na inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação na escola e na sociedade.

Considerando as diferentes possibilidades apresentadas, entende-se que é de direito do estudante com altas habilidades/superdotação este atendimento de acordo com suas características, e que este direito precisa ser mais garantido, desde o processo de identificação até seu atendimento adequado, promovendo assim uma aprendizagem motivada dentro de suas reais condições, um desenvolvimento psicológico e emocional adequado, entre outras contribuições.

Foi esta a demanda que nos trouxe a reflexão neste texto, apontando assim esta preocupação com a inclusão destes alunos com altas habilidades/superdotação, que estão inseridos nas políticas públicas educacionais, estão presentes nas escolas (visíveis ou invisíveis) e que em muitas vezes não estão recebendo o atendimento adequado. Freitas e Pérez (2012, p. 13) mencionam:

Esta preocupação com o atendimento destes alunos se exalta quando se pensa que estes, por não serem reconhecidos e estimulados, podem estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes, ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados. Por isso, a necessidade de investir nas condições deste alunado e nas diferentes possibilidades de se disponibilizar um AEE, o que reforça a ideia de uma inclusão com maior qualidade.

Com isso, se traz para reflexão: onde estão os alunos com altas habilidades/superdotação em nossas escolas brasileiras? Que acompanhamento educacional estão recebendo? O que ainda podemos fazer por eles? Quem sabe possamos ainda construir espaços mais qualificados voltados à educação deste público, conhecendo mais sobre este tema.

Delou menciona a respeito dos direitos dos sujeitos com altas **251**

habilidades/superdotação, e diz que precisamos divulgar os direitos humanos que os alunos possuem, “formar os alunos superdotados em direitos humanos quanto aos seus direitos, a fim de que no futuro os seus filhos, caso sejam identificados superdotados, não passem pelo o que seus pais passaram.” (DELOU, 2016, p. 36). Assim, a ideia é ampliar a garantia destes direitos, fortalecendo também os próprios sujeitos para que lutem por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do sujeito com altas habilidades/superdotação é um tema que traz diversas problematizações para os contextos educacionais onde os alunos estão inseridos, visto que ainda tem muitos avanços a serem implantados para atender as suas demandas no âmbito escolar. Isso porque este aluno, sujeito da Educação Especial, ainda precisa ser devidamente reconhecido para haver a inclusão proposta pela legislação.

Entende-se que para o processo inclusivo acontecer, principalmente para os alunos com altas habilidades/superdotação em destaque nesse texto, precisa haver diálogos e propostas de intervenção para a adaptação curricular para este aluno, já que é um direito do mesmo. No entanto, o conhecimento dos profissionais da educação sobre essa temática ainda precisar ampliado, pois assim se poderão ofertar diferentes possibilidades educacionais para eles.

Vale ressaltar a importância da formação dos profissionais da educação sobre esse tema, para que assim reconheçam esses alunos com altas habilidades/superdotação e ofereçam novas oportunidades para o enriquecimento de suas habilidades.

Com isso, destaca-se que estes estudantes estão inseridos nas políticas educacionais, e esperamos que assim se mantenham, sendo importante ampliar as redes de apoio para a identificação e o atendimento destes sujeitos nas escolas, efetivando assim ações mais concretas para sua inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. Os **Métodos qualitativos**. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. Ministério da Educação e Desporto. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

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

BRASIL. **Decreto Nº 7611**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Brasília: MEC, 2015.

DELOU, Cristina. Altas Habilidades/Superdotação e Direitos Humanos. **Anais...** 7º Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, Bonito/MS, 8 a 10 de setembro de 2016. Bonito/MS: Conselho Brasileiro de Superdotação, 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP,

2017.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented:** Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.) **Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade:** Uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação:** problema ou solução. Curitiba: Ibpx, 2005.

Fontes: Garamond e Cambria
Formato: 16x23cm, com tiragem de 1000 exemplares
Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²
Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2019

A obra tem como objetivo discutir os temas atinentes às áreas de estudo da Educação Especial que não foram contempladas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nos diferentes níveis de ensino no âmbito nacional. Como consequência dessa política, uma série de ações colocadas em prática, permanecem modificando o cenário educacional brasileiro. Os recursos públicos, destinados à execução das ações, desde a tradução e operacionalização dos programas do Governo Federal aos serviços educacionais, levam à discussão que se amplia e não é finita. A exclusão de temas, a que se refere a presente obra, está invariavelmente associada ao público alvo, cuja política, definiu como os alunos com características e necessidade muito específicas de aprendizagem. Dessa forma, uma gama ampla de outras características de aprendizagem, ficaram a descoberto. Nesse contexto, mesmo tendo passados dez anos da publicação da Política, a obra apresentada discute temas que ousam disputar com as políticas inclusivas um espaço de escuta, ganhando sonoridade, em meio a um cenário de muitos silenciamentos.



FACOS-UFMS



Ministério da
Educação



VENDA
PROIBIDA

