

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Hérika Cristina Oliveira da Costa
Angélica Maria Abílio Alvarenga
(Organizadoras)



HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
ANGÉLICA MARIA ABÍLIO ALVARENGA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Davit85 - Freepik.com
Revisão: os autores

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, tecnologia e inclusão : desafios contemporâneos. / Organizadores: Hérika Cristina Oliveira da Costa, Angélica Maria Abílio Alvarenga. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
174 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-105-0
DOI: 10.29327/5202842

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Título. II. Costa, Hérika Cristina Oliveira da. III. Alvarenga, Angélica Maria Abílio.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Edinalba Brito Cabral dos Santos</i>	
UMA ESCOLA PARA APRENDER, INCLUIR, SONHAR E VIVER... ..	7
<i>Joel Cardoso</i>	
A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	16
<i>Isane Pantoja Dourão Jaqueline Gonçalves Brito Reinaldo Feio Lima</i>	
INCLUSÃO DA PESSOA TRANSGÊNERO EM AMBIENTE ESCOLAR.....	31
<i>Marcelo Cipriano do Nascimento Michel Canuto de Sena Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ/PA	42
<i>Maria de Lourdes Farias da Silva João Carlos de Araújo Júnior Terezinha Sirley Ribeiro Souza Márcia Simone da Silva Marilene dos Santos Marques Ivanilton Ferreira</i>	
O GESTOR ESCOLAR E O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR.....	55
<i>Layssa Soares Pantoja Ivanilton Ferreira João Carlos de Araújo Jr Márcia Simone da Silva Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
ANGLICISMOS PRESENTES NA LINGUAGEM DOS GAMES.....	70
<i>Karina Hubner Ferassolli Sansoni Olandina Della Justina</i>	
ENSINO DE LIBRAS COMO L1: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	84
<i>Juliana Barbosa Alves Alzenira Aquino de Oliveira Cleide Emilia Faye Pedrosa Mônica de Gois Silva Barbosa</i>	
A DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRESENÇA DA CULTURA SURDA.....	97
<i>Gabriela de Moraes Chaves Juliane Silva dos Santos</i>	
A RELEVÂNCIA DO FEEDBACK NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO AVALIATIVO.....	111
<i>Áquila Fernanda Faria Carneiro Lauriano Abraão Danziger de Matos Júlia Itzel Acosta Moreno Vinholes Moema de Souza Esmeraldo Ivana dos Santos Ribeiro Ivonete Fernandes Francisco Marco Antônio Firmino Hiale Yane Silva de Souza</i>	

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - TEORIA E PRÁXIS:
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E TECNOLOGIAS
ATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E DE LINGUAGENS NO ENSINO BRASILEIRO.....125

*Simone Helen Drumond Ischkanian | Diogo Rafael da Silva
Rafael Jacson da Silva Carneiro | Dinaide Pereira Corrêa Dias
Cleidiane Silva Castro Sampaio | Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta
Natalina Nodoja Vilina | Francisco Edinaldo Sampaio Barros
Ana Alice Morais de Sousa*

EDU(AÇÕES): SMARTPHONES COMO RECURSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM, PARA A CONSTRUÇÃO DO MUNDO CRÍTICO-
CONSTRUTIVO, PARA EFETIVAÇÃO DAS PARTICULARIDADES,
POTENCIALIZANDO AS HABILIDADES E PROMOVENDO A
AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....136

*Simone Helen Drumond Ischkanian | Tereza Cristina Cardoso Alves
Alcione Santos de Souza | Ana Alice Morais de Sousa
Diogo Rafael da Silva | Terezinha Almeida de Lima
Rafael Jacson da Silva Carneiro | Francisco Edinaldo Sampaio Barros
Cleiber Pereira de Souza | Cleidiane Silva Castro Sampaio*

O FUTURO DA EDUCAÇÃO: RETRATOS DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL.....146

*Simone Helen Drumond Ischkanian | Silvana Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian | Gabriel Nascimento de Carvalho
Ana Alice Morais de Sousa | Tatiana Coelho | Rafael Jacson da Silva Carneiro
Antonio Edson de Araújo | Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta
Mirtes de Melo Tavares*

O ENSINO DE ÁLGEBRA POR MEIO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS
COMO FACILITADOR DA COMPREENÇÃO DA LINGUAGEM
ALGÉBRICA.....157

*Emanuel Adeilton de Oliveira Andrade | Jaciara dos Santos Borges
Aristóteles Assis de Araújo | Ayrton da Silva Cabral*

ORGANIZAÇÃO.....172

PREFÁCIO

Dentre as funções da educação, está a de desenvolver estratégias, visando o aprendizado dos estudantes com deficiência, pois é na escola que a inclusão deverá acontecer. O aluno com deficiência possui obstáculos na educação que dificultam seu aprendizado e a interação social.

Nesse sentido, a escola deverá ser um lugar de conhecimento e construção, devendo aceitar as diferenças entre os sujeitos. A pessoa com deficiência sofre da falta de acessibilidade, ausência de adaptação das atividades e falta de um maior tempo para fazer as avaliações nas instituições de ensino.

Por meio da declaração de Salamanca (1994) as escolas brasileiras passaram a ter a obrigatoriedade de proporcionar educação inclusiva em todos os níveis de ensino, passando a receber matrículas de estudantes com diferentes tipos de deficiência. Embora essa problemática seja assegurada por lei, ainda existe muito a conquistar.

Não obstante, a escola precisa se adaptar para receber esse estudante e proporcionar a inclusão. Do ponto de vista da inclusão, a tecnologia poderá oferecer um ambiente propício ao aprendizado do estudante com estruturas adequadas. A possibilidade de usufruir das novas tecnologias favorece a adaptação do estudante para a comunicação com o mundo externo.

As inovações pautadas na inclusão da pessoa com deficiência se afirmam por meio da criação de tecnologias de comunicação e informação, em especial pelo uso da Internet. A internet se estrutura como ferramenta que potencializa a ação em sua relação com o mundo.

As novas tecnologias são uma alternativa de inserção na sociedade pois possui recursos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as novas tecnologias têm oferecido facilidades e vem transformando a realidade.

A conquista em Lei ajuda a superar os entraves de ordem legal, mas a permanência do aluno na escola se ampara na convivência com o outro, no respeito às diferenças e no preparo do professor para adaptar conteúdos e atividades para o estudante, ajudando-o a superar as diferenças a partir da perspectiva da equidade.

Nesse aspecto, salienta-se que a inclusão por meio da tecnologia poderá auxiliar o estudante com deficiência a permanecer na escola, visando seu maior aproveitamento e desempenho.

Assim, a comunidade escolar estará preparada para receber esses estudantes à medida que, *à priori*, se assume enquanto uma instituição inclusiva. Detecta-se, ainda, que existe a necessidade da elaboração de estratégias de mudança para

melhorar a qualidade da educação que será destinada a pessoa com deficiência.

Não obstante, se alerta que para a inclusão acontecer, dificuldades e desafios deverão ser transpostos, incluindo o estudante na escola regular na perspectiva da cidadania, observando atentamente as condições da formação pessoal dos sujeitos, além da preocupação com as questões relacionadas ao desempenho acadêmico desse estudante.

A obra intitulada **EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E TECNOLOGIA: Desafios contemporâneos**, reúne 13 artigos que promovem didáticas colaborativas, experiências, propostas e desafios. Faça uma excelente leitura!

Edinalba Brito Cabral dos Santos¹

1 Graduada em História pelas FIP - Faculdades Integradas de Patos (1991) e pós-graduada em Geopolítica e História. Possui ainda pós-graduação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

UMA ESCOLA PARA APRENDER, INCLUIR, SONHAR E VIVER...

Joel Cardoso¹

Considerações preliminares

É preciso navegar. Deixando atrás as terras e os portos dos nossos pais e avós, nossos navios têm de buscar a terra dos nossos filhos e netos, ainda não vista, desconhecida.
Nietzsche.

Viver é ter consciência de que fazemos parte de um mundo em permanente mutação. A conjuntura moderna exige cada vez mais de cada um de nós, uma exigência que requer posicionamentos individuais sintonizados com as muitas e variadas demandas coletivas. Em todos os sentidos, mas, principalmente, sob o impacto das novas tecnologias, somos impelidos a nos atualizar se não quisermos ficar para trás, primeiro como cidadãos, depois como professores. Estamos cientes de que, nos dias atuais, esse acompanhamento em relação ao avanço tecnológico vertiginoso se torna quase impossível e, como não conseguimos acompanhá-lo, temos, necessariamente, que nos reposicionar. Pensamos, aqui, especificamente nas tecnologias e recursos disponibilizados em todas as áreas, mas, principalmente no âmbito da microinformática.

O mundo globalizado, indiferente às individualidades, gira e se refaz, se modificando indiferente às posturas ou vontades individuais. Com ele, e à nossa revelia, giramos também. Se não nos adaptarmos às suas voltas, às suas andanças e mudanças, certamente – sem falsos alarmes - sucumbiremos. A escola é uma instituição que tradicionalmente resiste a mudanças. Na pauta dos projetos educacionais, já há algum tempo, estão os processos inclusivos. Inclusão implica mais que apenas intenção: preconiza reflexão, mudança de condutas, proposição de novos paradigmas, coragem para implementação de propostas inovadoras.

Há já algum tempo estão em voga as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), os trânsitos da e na Internet que impuseram novas exigências pessoais e coletivas, conferindo novos sentidos e encaminhamentos à vida

1 Pós-Doutor em Artes (UFF/RJ); Doutor em Literatura Brasileira (UNESP/SP) e Intersemiótica (Munique, Alemanha); Mestre em Teoria da Literatura (UFJF/MG); Graduado em Letras e Pedagogia (USP/SP); Bacharel em Direito (Instituto Vianna Júnior/MG). Professor titular da UFPA.

moderna. Nesse sentido, basta que pensemos, por exemplo, em alguns paradigmas que se apresentam como alternativas, ou recursos plausíveis, necessários e urgentes para quem milita na área da educação. Informações locais e globais circulam, veloz e intermitentemente, em tempo real, interferindo profunda e diretamente em nossas vidas. Pelo excesso de informações, sentimo-nos perdidos, sem ter como verificar o que de verdadeiro ou falso há nelas. As práticas virtuais de inserção social são uma realidade nos nossos dias. Para nos sentirmos amparados, acolhidos, menos à deriva, tanto no mundo real como no virtual, filiamo-nos a grupos (religiosos, políticos, culturais etc.) que pensam de forma similar à nossa.

Como docentes, no bojo dessas implementações tecnológicas, se não nos mantivermos atentos aos rumos delineados por essa conjuntura, independentemente da área em que atuemos, estaremos agindo de forma questionável e, quiçá, ultrapassada. Apropriamo-nos sempre lentamente de novos saberes e nem sempre procuramos implementar esses novos recursos, essas ferramentas no uso diuturno na nossa prática docente. Tais atualizações são urgentes e necessárias e, com elas, poderíamos melhorar nossa performance enquanto cidadãos e professores. As escolas, nesse sentido, precisam propiciar aos docentes, técnicos, alunos condições para a formação específica.

Entre os discursos mais expressivos e frequentes da atualidade, soam como palavras de ordem as que preconizam a inclusão. Escola inclusiva é aquela que, ao não discriminar, marginalizar, hierarquizar ou comparar, também não estabelece e não admite quaisquer parâmetros classificatórios ou discriminatórios entre os indivíduos.

Da escola e da educação inclusiva...

A escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino.

Fabiana Barros Oliveira²

Este artigo - que fique claro! - não pretende ser um receituário. É apenas um convite à reflexão. Se bem recordamos, é verdade que os discursos direcionados a inclusão, em suas mais variadas modalidades, se constituem como temas recorrentes que já de há muito circulam no universo educacional. A escola não

² OLIVEIRA, 2012, p. 95.

tem razão para permanecer alheia a isso tudo. Embora ainda timidamente, já vivenciamos mudanças ainda lentas, mas muito bem-vindas na nossa área de atuação.

Ao imaginarmos uma escola moderna, antenada com a realidade, mais eficiente quanto a posturas e métodos, temos que nos adaptar às novas exigências da realidade circundante. É realmente um desafio, uma vez que na nossa formação docente, via de regra, não nos ensinaram a usar ou a veicular tais tecnologias. Mesmo porque, à época da nossa formação, muitos desses recursos inexistiam. Pensando no que e como aprendemos, vale a menção dos versos de Fernando Pessoa, através de seu heterônimo Alberto Caeiro:

Procuo despir-me do que aprendi
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...

Esquecer o modo de lembrar que me ensinaram... É bem isso. Sabemos, no entanto, que cotidianamente uma nova conjuntura nos exige, nos conclama. Não por acaso, como docentes, repetimos modelos que se petrificaram no tempo e, envelhecidos, não se inovaram e, portanto, não são mais atraentes. No nosso dia a dia escolar, nós nos repetimos, reproduzindo, via de regra, o que aprendemos. Nesse sentido, embora não justificáveis, até entendemos certas resistências, certas relutâncias docentes. Impossível ignora-las. Trata-se de resistências, na maioria das vezes, tácitas. Os motivos para esses procedimentos são muitos e não cabem no recorte aqui estabelecido.

Da inclusão: retomando reflexões, questionamentos...

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas - sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.³

Trabalhar inclusivamente significa aceitar e ampliar, de direito e de fato, a diversidade, respeitar e valorizar diferenças. Para isso, temos que rever nossas competências teórico-metodológicas. Precisamos de respostas imediatas, de revisão de posturas, de proposições inovadoras. Já antigas, algumas destas questões que nos afligem são inadiáveis. Como se configuram fisicamente as nossas salas de aula? Por que são assim? O próprio conceito de sala de aula tradicional

3 Brasil, MEC, 2007, p. 16.

precisa ser revisto. As respostas advirão naturalmente, à medida em que avançamos nas proposições, nos questionamentos. Mesmo as nossas certezas deveriam ser postas em cheque. São, muitas vezes, as nossas convicções que nos fazem estagnar.

Em muitos casos, o que é absolutamente natural, verificamos no corpo discente uma atualização tecnológica muito maior que a vivenciada pelos docentes. Os jovens nasceram, cresceram e vão se constituindo no bojo dessa maratona tecnológica. Para eles, é muito mais fácil fazer parte desse contexto, contexto em que estão muito à vontade. Grande parte dos professores parou no tempo. A didática continua estagnada e ainda nos moldes dos cânones tradicionais, moldes que pecam pela ausência de motivação, de dinamismo, de prazer, tanto para quem ministra, como para os respectivos destinatários. Há uma falta de sintonia generalizada com o público destinatário. Se, como é amplamente apregoado, nada substitui um professor em sala de aula, o professor tem que fazer jus ao lugar que tradicionalmente lhe compete como condutor e mediador do processo educacional.

É exatamente nesse ponto, nesse momento, que começamos a pensar em inclusão.

Incluir significa primeiro perceber as próprias dificuldades, localizar as barreiras e, conscientemente, tentar removê-las. A seguir, identificar diferenças. Incluir significa promover respeito ao diferente, ao inusitado; significa, por princípio, a efetiva promoção participativa de todos, superando dificuldades contextuais quase nunca favoráveis à efetivação de práticas inclusivas. Incluir é, quase sempre, se predispor remar contra a maré. Incluir significa extirpar, na origem, quaisquer modalidades de marginalização. Para incluir, precisamos estar de bem com a vida e, se possível, com a realidade que nos cerca. Para incluir precisamos implementar atividades lúdicas, leves, prazerosas. Viver é jogar e, mais que competir, é ter a possibilidade de, como nos jogos, nas brincadeiras, participar. Incluir significa ter a clara percepção do universo do outro, das suas dificuldades e, diante dos tropeços, se não for possível extirpá-los, pelo menos minimizá-los.

Somos todos diferentes uns dos outros. Por conseguinte, nossas realidades, na prática, também se diferenciam uma das outras. Cientes disso, incluir significa irmanarmo-nos aos mais fracos, aos mais humildes, aos mais necessitados. Incluir é estar atentos às carências, aos desejos, aos anseios de cada um. Incluir significa dar possibilidades de crescimento, de realização, de bem-estar.

Incluir significa diminuir, ou, no mínimo, minimizar distâncias sociais, econômicas, educacionais e culturais. Isso, naturalmente, não quer dizer que tenhamos que ‘nivelar as nossas aulas por baixo’. Ao contrário, significa elevar o padrão, diversificar conteúdos, dar e ouvir opiniões, fazer da realidade presente

o mote para abordagens mais produtivas. Incluir significa prestar atenção no outro e descobrir potencialidades artísticas e investir nelas. Todos temos algum lado criativo que deseja ser mostrado, reconhecido e valorizado.

Incluir é, dentro do possível (e é claro que é sempre possível), fazer valer o direito à educação lúdica e de qualidade. Incluir é promover e estimular coletivamente discursos especulares que dinamizem a interação. Por discurso especular entendemos o discurso que nos revela, que, como no espelho, mostra a nossa face. Discursos que, sem repressão, ponham em pauta a nossa capacidade de revelação. Identitariamente, somos os nossos discursos. Nós nos damos a conhecer através deles. De imediato, formamos opinião a respeito de quem quer que seja, primeiro, através da aparência exterior, e, logo em seguida, para além da percepção da aparência, através dos nossos discursos. São eles que nos revelam, nos identificam, que formam a nossa imagem para os demais. Imagens que dizem sobre nós, que nos representam, em suma, que vão nos dar a conhecer. Portanto, incluir é, ao lado de ouvir, também dar voz. As vozes, dissonantes ou não, precisam, no ato de ensinar, encontrar harmonização nessa polifonia plena de contrastes, mas que é a polifonia real, viva e dinâmica sempre presente em nossas salas de aula.

Incluir significa um esforço de atualização permanente, de modernização, de aceitação integral e, sobretudo, de reestruturação de nossos conceitos e posturas, tradicionalmente arraigados em nosso interior. Se não nos educarmos nesse sentido, nenhuma inclusão será possível. Incluir é demonstrar amor, solidariedade e afetividade, na voz, na postura, nos gestos, nos atos. Onde não nos sentimos aceitos, acolhidos e amados, não queremos permanecer. As escolas, nesse sentido, não raro, têm se mostrado excludentes. Precisamos de escolas das quais os alunos sintam falta; onde eles queiram estar; onde se sintam bem; uma escola em que predomine a alegria, a leveza; onde a ludicidade e o prazer deem o tom maior; onde as pessoas, com ou sem deficiência, diferentes ou não, sejam respeitadas. Para isso, é necessário sentir e ter em conta a condição física e mental do outro, em seus medos, seus cansaços, suas apatias, suas hesitações. Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), num poema do livro *Poesia Errante* (lançado postumamente, em 1988, pela Editora Record, de São Paulo), nos ensina:

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

Há momentos em nossas vidas nos quais se sentir *Cansado das canseiras desta vida*, se tornam momentos incontornáveis, inevitáveis, inadiáveis. É aí que a compreensão e o acolhimento fazem a diferença. Para que essa escola dos sonhos se viabilize não bastam políticas legais. Embora as leis normatizem, na prática, no entanto, não dão conta da complexidade do tema. As leis são frias, distantes, impositivas. É necessário o empenho humanizador de cada um de nós. É preciso, no cotidiano escolar e, para além dele, nas nossas vidas, redescobrir o belo, o prazer, a ludicidade, a poesia...

A poesia —
é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

Elias José.

As novas tecnologias e a nossa prática docente...

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).
Jorge Larrosa⁴

Como tudo na vida, sempre há mais que uma forma de vermos os fatos, a conjuntura, a realidade. Nietzsche, enfaticamente, declara que os fatos não existem. O que existe, para ele, é a interpretação dos fatos. Deveríamos analisar tudo o que nos circunda, portanto, sob diversas óticas, ampliando perspectivas, procurando entender. Como em tudo na vida, ao lado bom, se contrapõem outros e diversos aspectos, se não nocivos e maus, pelo menos questionáveis.

É inegável que mudamos nossa forma de ser e de viver com o advento da Internet, essa gigantesca enciclopédia online, disponível a um simples toque (para o bem e para o mal). Com ela, redefinimos formas de escrever, de ler, de interagir, de falar, de pesquisar e, mais que isso, de ser e estar no mundo. Impensável há 30, 40 anos, hoje, existimos potencialmente também nesse e para esse universo virtual. Principalmente os jovens, nascidos sob o signo destas inovações tecnológicas, se dão a conhecer e as vivenciam ativamente, promovendo, através delas e às vezes só com elas, a comunicação social. Mensuram a aceitação e o sucesso através de cliques virtuais.

A leitura tradicional, em forma de livros, perdeu terreno para a explosão vertiginosa de imagens, imagens que bombardeiam o nosso universo cotidiano.

⁴ LARROSA, 2002, p. 27.

Mesmo a oralidade tornou-se prescindível e perdeu terreno. Onde as rodas de conversa?... Já não contamos mais histórias como antigamente. Hoje, as narrativas se tornaram sucintas. Dividimos a nossa existência, situando-a entre o real e o virtual. Por vezes, enfatizamos mais o virtual. E, nesse universo, só nos relacionamos e ouvimos quem pensa de forma similar à nossa. Há um quê de intolerância no ar. Eliminamos das nossas vidas quem discorda de nós. Por medo, por insegurança, fechamo-nos em grupos (quase sempre tendenciosos) que abalizam a nossa forma de ver, sentir e pensar. Sumariamente, excluímos quem pensa de modo diverso. Escondemo-nos num pseudo anonimato virtual. Os diálogos se tornaram inviáveis, impossíveis, agressivos. Os argumentos já não convencem e, inócuos ou mal interpretados, se perdem. Os fatos, as evidências, nada significam, se contrários à nossa opinião. Na intransigência do mundo moderno, perdemos a leveza, a delicadeza, a polidez para manter diálogos mais brandos e mais consistentes. A opinião do outro é sempre e apenas a opinião do outro. Com isso, empobrecemos não só textualmente, mas também como seres humanos.

A tarefa, nossa tarefa docente maior, consiste, dentro do possível, recuperar a nossa capacidade de administrar discursos em suas mais diversas modalidades. Vazios, inconsistentes, o nosso poder de reflexão cede lugar às ideias prontas, ao imediatismo consumista, aos modismos. As palavras perdem sentido. Os substantivos abstratos, banalizados, se tornam ainda mais abstratos e ininteligíveis. Já não denominam ou caracterizam mais nada. Em relação à palavra respeito, só para exemplificar, cada qual a entende à sua maneira. No rol-dão dos substantivos que carecem ser retomados, ressignificados e revivificados estão muitos termos de uso comum. Citamos alguns deles: ética, moral, corrupção, liberdade etc. A lista, se nos propuséssemos a elaborá-la, far-se-ia imensa.

Para isso só há um remédio: ler e refletir. Porque ler é ampliar horizontes, rever conceitos, conversar com o passado, se sintonizar com o presente e criar condições para projetar o futuro. Ler é se defrontar com diversas culturas, posturas, lonjuras. Ao nos defrontarmos com o mundo exterior, ler também é se dar oportunidade para nos revisitarmos e nos reorganizarmos interiormente. Mais que ler, precisamos nos empenhar para apreender e interpretar textos e contextos. Ler para além do virtual, para além do imediatismo. Revalorizar a palavra para que, quaisquer que sejam os meios utilizados, ela cumpra o seu papel principal: comunicar, informar, (re)discutir, opinar, refletir.

Revalorizando e fortalecendo o que merece permanecer na ordem do dia, temos, também, que trazer para sala de aula as novas tecnologias, o universo online, certamente uma exigência inadiável face a um contexto irreversível. É um caminho longo e complexo que, para ter sucesso e efetividade, demanda alguns

cuidados. Não há, por um lado, como ignorar essa realidade. Não podemos reproduzir métodos com a ressonância negativa do passado. Como, também, não podemos, simplesmente, abandonar saberes tradicionais para, apressada e irresponsavelmente, nos inserirmos em outros contextos. As palavras de ordem são redefinir prioridades; rever posturas; repensar currículos, metodologias, caminhos pelos quais esse arsenal tecnológico se insira no contexto escolar de forma coerente, factível e produtiva. Se não mudarmos, corremos o risco de nos tornar obsoletos e ultrapassados. Se mudarmos sem planejamento, sem objetivos claros, podemos incorrer em equívocos maiores e amargarmos, talvez, fracassos maiores.

O nosso alunado não é uma massa homogênea. Somos todos diferentes uns dos outros. Como professores, de uma sala de aula para outra, há diferenças substanciais, mesmo que o público esteja na mesma etapa escolar e na mesma faixa etária. A repetição de uma aula planejada para uma determinada turma que foi um sucesso, não garante o mesmo sucesso, se lavada para outra turma em condições similares. Os alunos são outros; o tempo é outro, as demandas e o contexto são outros.

Assim, demandas globalizantes – em sendo programadas para circunstâncias abrangentes e gerais – tendem a padronizar, uniformizar, nivelar. Frente às necessidades de adequação, também, para esses casos específicos que fogem a esse esquema unificador e totalizante, os especialistas já concebem e preconizam alternativas.

Temos que investir em novas modalidades para a formação continuada para professores, para que tenhamos, face à realidade, resultados estimulantes e convincentes. A implementação de programas que envolvam tecnologias voltadas para a educação traz em seu bojo conceitos abrangentes e polissêmicos. Fazem parte da questão a proposição de metodologias, o teor dos conteúdos a serem veiculados, as identidades docentes e discentes, bem como de outras especificidades relacionadas ao público receptor. Não basta que tenhamos acesso à Internet e terminais de computadores disponíveis nos espaços das salas de aula. É necessário pensar em programas efetivos que garantam eficiência e rentabilidade tanto na transmissão quanto na aquisição do conhecimento.

A realidade brasileira, com seus índices negativos na maioria dos quesitos relacionados à educação, com professores sem estímulo, precariamente formados e mal remunerados, ainda está muito aquém dessas demandas tecnológicas. Educação é o patrimônio maior de um povo, de uma nação. Para repensarmos isso tudo, se faz urgente e necessário que nossos governantes, que os detentores do poder, investissem em políticas públicas que valorizassem o contexto educacional do nosso país.

Considerações finais...

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.
Cecilia Meireles⁵

Como diz a poeta nos versos que encerram as nossas considerações, temos que sair do nosso comodismo, da nossa mesmice e nos reinventar. Os tópicos que abordamos não são novos. Perpassam pelas nossas preocupações docentes diuturnamente. Temos, sim, que nos reinventar a cada dia, a cada nova empreitada. Temos que repensar métodos, posturas, modos de ser e estar para que possamos incluir e inovar. Ao nos posicionarmos pela inclusão nas nossas salas de aula, não estamos fazendo favor a quem quer que seja: estamos promovendo aprendizados, trocas de experiências que nos acrescentam, que nos redimensionam. Conviver inclusiva e harmonicamente, independentemente de possíveis diferenças, é um direito de todo e qualquer cidadão. Se as tecnologias podem nos auxiliarem nessa tarefa, porque não implementá-las?...

Trabalhar com educação, mais que um desafio, é um projeto de vida. Apesar das dificuldades, é um mister prazeroso. Despedimo-nos, aqui, poeticamente, com os versos de Artur da Távola (1936-2008), ensejando dias melhores para as nossas escolas.

Que a vida ensine que tão
ou mais difícil do que ter razão, é saber tê-la.
Que o abraço abrace.
Que o perdão perdoe.
Que tudo vire verbo e verbe.
Verde. Como a esperança.
Pois, do jeito que o mundo vai,
dá vontade de apagar e começar tudo de novo...

Referências

BRASIL *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social*. Brasília: MEC, 2007.

JOSÉ, Elias. *Segredinhos de amor*. 2^a- ed. São Paulo, Moderna, 2002.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. “Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras”. In: *Revista Diálogos & Saberes*, vol. 8, n. 1, 2012.

5 Poema de Cecilia Meireles (1901-1964), poeta, escritora e educadora brasileira, no livro *Vaga Música*, de 1942.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA ESTUDANTES SURDOS

Isane Pantoja Dourão¹

Jaqueline Gonçalves Brito²

Reinaldo Feio Lima³

1. Introdução

A história evidencia a constante luta da comunidade surda por uma educação que de fato se adapte às suas necessidades, de modo a garantir direitos previstos além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam ao direito educacional: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Direito esse que, por sua vez deve ser assegurado pelo Estado, promovendo e investindo em uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino como uma forma de promover igualdade de direitos e respeito à pessoa com deficiência, garantindo um atendimento de qualidade nas instituições de ensino, proporcionando qualificação contínua dos profissionais, melhorias na infraestrutura e diálogo permanente com as famílias desses educandos.

No entanto, de acordo com Lima, Araújo e Sales (2016, p.2) o estudante surdo ainda enfrenta diversos obstáculos educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior, desde a infraestrutura escolar até a ausência de metodologias adaptadas para potencializar o seu aprendizado. E, com relação ao ensino da matemática, uma das maiores problemáticas está relacionada com a adoção de metodologias tradicionais em sala de aula, visto que “uma das dificuldades também encontradas pelos estudantes surdos, em relação especificamente ao ensino da matemática se dá, geralmente, pela natureza da disciplina matemática, a qual ainda está muito atrelada ao oralismo, ligada à sua prática tradicional.”, isto é, com uso apenas do quadro branco e pincel pelos professores, que notoriamente não despertam o interesse do estudante pela disciplina, no

1 Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará/UFPA, E-mail: isanepantoja52@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura Plena em Matemática/UFPA, E-mail: jaques.brito17@gmail.com.

3 reinaldo.lima@ufpa.br.

caso do estudante surdo, em especial, esses problemas são ainda maiores pela dificuldade na comunicação.

Muitos desses problemas de aprendizagem do estudante surdo estão relacionados a comunicação, em muitos casos esses estudantes não desenvolveram uma linguagem oral, muitos utilizam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para se comunicar, sendo que a maioria dos professores não estão capacitados para esse tipo de comunicação. Os profissionais que lidam com esses estudantes precisam conhecer essas necessidades, assim podem iniciar a busca por novas metodologias de ensino, que se adaptem a essas necessidades.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de reflexões referentes a temática em questão, visto que o número de estudantes surdos inseridos nas salas de aulas comum, a cada ano sofre um aumento significativo. Nesse sentido, se faz necessário a busca pela elaboração de recursos didáticos que possam auxiliar o professor durante o processo de ensino, consequentemente tornando o aprendizado mais eficaz e significativo para o estudante.

Nesta perspectiva, se faz necessário uma reflexão da prática docente e investigação de metodologias que possibilite o uso de recursos visuais e materiais concretos no ensino de geometria⁴ aos estudantes surdos visando uma melhoria na aprendizagem. Tendo como amparo um tripé educacional: língua de sinais, o conhecimento matemático e metodologias adequadas, buscando uma melhor formação teórica e prática que prepare o futuro profissional de matemática em relação à educação inclusiva.

A priori, é fundamental que seja compreendido o que é garantido por lei, referente os inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares, isto é, entender o que é a educação inclusiva. Posteriormente é válido, o entendimento de que maneira a educação matemática trata a referida questão, para evidenciar como está sendo a relação entre a surdez e o ensino de matemática.

2. Aspectos históricos da educação inclusiva, articulada ao ensino de matemática

A Constituição Federal do Brasil de 1988, é evidenciado que neste documento que rege a sociedade brasileira, está descrito no artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p.123). O que reafirma no artigo 206, inciso I, o qual

4 Geometria: área da matemática em que se estuda formas geométricas em comprimento, área e volume. Sendo dividida em três categorias: Geometria Plana, Geometria Analítica e a geometria Espacial. Neste trabalho a categoria trabalhada é a Geometria Plana.

fica estabelecido como um princípio do ensino, a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2016, p.123).

Ainda nessa perspectiva, fica garantido que é dever do Estado, deliberação e garantia de um atendimento que seja especializado, garantindo assim um ensino de qualidade que seja baseado na equidade, sendo esta garantia pautada no Art. 208, inciso II, e reafirmado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 19).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma alcançar o máximo desenvolvimento e seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. *Parágrafo único.* É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nesse sentido, ao se almejar uma escola inclusiva, faz-se necessário que a escola como um todo esteja preparada, de forma a respeitar a subjetividade de todos os estudantes. Nesse contexto, o Ministério da Educação sancionou a Política Nacional de Educação Especial, a qual é articulada a concepção de equidade no que tange o aprendizado, sempre respeitando os limites e individualidades de cada estudante.

Desta forma, é observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que os estudantes que são acometidos de alguma deficiência, seja ela física, intelectual, visual ou auditiva, estes devem fazer uso dos seus direitos. Pois, o próprio sistema educacional é direcionado ao fornecimento de atendimento especial para todos os estudantes, desde a educação infantil ao ensino superior.

Quando referido a acessibilidade, o Estatuto da Pessoa com Deficiência Art. 3º Inciso I, elaborou a seguinte redação:

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 9).

Corroborando com tal ideia, o documento que foi o precursor para a garantia de uma educação de qualidade a pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994), ressalta que,

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, 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. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. (SALAMANCA, 1994, p.3)

Então, com o objetivo de promover a inclusão no âmbito educacional, a escola precisa estar equipada, e toda a equipe escolar deve ter uma formação que possa garantir conhecimento dos direitos supracitados. Além de o professor precisa elaborar aulas pensando de forma a levar em consideração a diversidade que há em seu alunado.

2.1 Educação matemática para estudantes surdos: uma breve história

Segundo Costa e Ataíde (2020) esse debate tem uma amplitude considerável, pois o desenvolvimento da educação matemática se dá internacionalmente na década de 60, mas somente em 1995 tiveram estudos publicados nesse âmbito de educação matemática. E quando se trata de reflexões acerca da educação inclusiva isso se torna mais tardio ainda, visto que só em 2013 o debate referente a essa temática se torna mais evidentes a partir da criação do GT13 pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

No estudo de Costa e Ataíde (2020) enfatizam a relevância da publicação de dois estudos, os quais os autores julgam sendo pioneiros na área em questão, isto é, que destacam a inclusão dos estudantes surdos em aulas de matemática, sendo estes as Teses de doutorados de Borges (2013) e Sales (2013). Nesse sentido, é importante evidenciar que Borges (2013) em sua tese, afirma que mesmo com as discussões acerca de uma educação matemática inclusiva, pouco é evidenciado nos estudos sobre debates/reflexões de como os estudantes surdos aprendem matemática, pois geralmente o que discorrido, é sobre incluir o estudante em salas de aulas regulares. Assim, o que se tem em curso é o que o autor

chama de “pseudo-inclusão⁵”.

Já na Tese de Sales (2013), o autor destaca a relevância da visualização durante o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo no que tange os conteúdos/objetos matemáticos, visto que a oralização por si só não será suficiente para que o estudante surdo se aproprie do conhecimento matemático o qual será desenvolvido por esta. Nesse sentido é importante que sejam pensadas e elaboradas metodologias e materiais didáticos que auxiliem os professores durante esse processo.

2.2 Os estudantes surdos e o ensino de matemática

Correa et al (2018), ressaltam que a língua não se trata apenas de um meio de comunicação, mas esta também é um meio pelo qual é possível ser trocada informações. Nesse sentido essa troca de informações pode ser advinda de diversas formas: oral, escrita, gráfica, visuo-espacial e sensorial. E quando nos referimos as pessoas surdas, há ainda uma linguagem específica, que no Brasil chamamos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Nesse sentido Almeida e Lopes (2011, p. 40) enfatizam que,

O surdo por meio de sua linguagem espaço-visual se utiliza de sistemas culturais e linguísticos para construir um sistema de significados, da mesma forma que os ouvintes se utilizam da língua oral e auditiva, ou seja, embora a língua de sinais seja diferente da língua oral, esta não impede que o surdo compartilhe significados. Por meio dela é possível a expressão de conteúdos complexos ou abstratos, de modo que seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia a política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar comunicação.

Assim, o professor de matemática poderá então, ao elaborar suas aulas, refletir acerca da informação supracitada, visto que é partindo da utilização da linguagem espaço-visual que o professor terá eficácia no desenvolvimento dos conteúdos matemáticos que se objetiva por desenvolver com todos os estudantes, em especial os estudantes surdos. Mas segundo Silva, Sá e Silva (2015, p.157) ainda há,

Outras limitações dos professores, fora do âmbito do domínio da Libras, são as que nos chamam maior atenção neste momento, porque acreditamos que o sentimento de despreparo e o não domínio de técnicas para o ensino de alunos surdos, expostos anteriormente, estão intimamente ligados a formação docente.

Partindo dessa perspectiva, o educador matemático precisa buscar

5 Pseudo-inclusão: O autor se refere a uma inclusão meramente burocrática, sem de fato se atentar a como esse estudante está reagindo ao ambiente em que foi inserido.

metodologias que favoreçam a utilização dessa linguagem, além de até mesmo a elaboração de materiais didáticos os quais auxiliem o mesmo no desenvolvimento dos conteúdos em sala. É possível perceber na fala dos autores supracitados que, possivelmente a falta domínio pode estar diretamente ligada ao processo formativo, nos evidenciando assim a necessidade da reflexão acerca desta temática.

Assim, é importante que o professor compreenda a língua que está presente em sala de aula, isto é a linguagem dos estudantes, nesse contexto, levando em consideração que o professor de matemática tenha estudantes surdos nas suas aulas regulares. De acordo com Arroio (2013), o professor necessita do mínimo de entendimento possível da Língua Brasileira de Sinais, além de ter a percepção que,

Independente da matemática apresentar uma estrutura mais parecida com a LIBRAS e conseqüentemente se tornar “mais fácil” para o entendimento dos alunos, é consenso que, para que se tenha um aprendizado significativo de matemática ou de qualquer outra disciplina, é necessário que o educador esteja apoiado em um tripé educacional: língua de sinais, o conhecimento matemático e uma metodologia apropriada. (ARROIO, 2013, p. 21)

Ainda nesse sentido vale ressaltar a importância da formação continuada, visto que somente a graduação não garante que o professor tenha total domínio ao ministrar uma aula para os estudantes surdos, tendo eficácia no desenvolvimento desse processo. Assim, cabendo então ser levado em consideração os recursos que podem auxiliar o docente no processo de ensino.

2.3 Recursos visuais no ensino de geometria para estudantes surdos

De acordo com o presente estudo, foi verificado que a inclusão do estudante surdo, tem que ser de maneira integral, visando que a participação deste estudante, no que tange o processo de construção do seu conhecimento, seja de forma ativa e significativa. Nesse sentido, ao que se refere ao ensino de matemática, em especial ao ensino de geometria, Arroio (2013), propõe os recursos visuais como instrumento metodológico, pois de acordo com este autor,

A interatividade é a principal característica para que o recurso visual possa se apresentar como um bom instrumento para o ensino de matemática para alunos surdos, uma vez que os alunos participam ativamente da aula, absorvendo de forma mais rápida e consistente os conteúdos abordados. (ARROIO, 2013, p. 5)

Nesse sentido, é válido ressaltar que foram citados na obra de Arroio (2013), ao que se refere o ensino de geometria, os seguintes recursos visuais: Vídeos, slides, quadro negro, software (GeoGebra), (ARROIO, 2013, p. 5). Contudo, sabe-se que os recursos visuais não se limitam a estes, e na pesquisa

de Silva, Sá e Silva (2015), destacam-se nos trabalhos encontrados os seguintes recursos visuais: imagens, figuras, materiais adaptados, Materiais manipuláveis como figuras e sólidos geométricos, Materiais multissensoriais (pedras, palitos), aplicativos e blogs educativos (SILVA, SÁ e SILVA, 2015, p. 248).

Com isso, é possível se ter um maior panorama dos recursos que podem ser utilizados nas aulas de matemática com intuito de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, sem deixar de ressaltar que cada recurso visual supracitado, se usado de maneira correta pode desenvolver suas potencialidades. Nessa perspectiva, auxiliando os estudantes surdos durante os desenvolvimentos dos conteúdos/objetos matemáticos em sala.

Conforme observado na proposta apresentada na obra de Arroio, faz-se necessário que durante a introdução desses recursos visuais, o professor esteja atento para entender como este estudante está lidando com tal introdução dessa nova metodologia. Pois, de acordo com a percepção da proposta apresentada pelo autor, foi observado que a introdução por meio dos vídeos, “foi muito importante para o início do trabalho para que aos poucos os estudantes se acostumassem com a nova metodologia e pudessem aproveitar ao máximo os recursos visuais utilizados em cada aula”, visto que a partir de então foi possível o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes para os quais foram apresentadas esses recursos pedagógicos (Arroio, 2013, p. 43).

3. Pressupostos metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa foi com base em uma intervenção por meio de prática pedagógica, que aplicou-se no ensino de Geometria, visando atender as necessidades dos estudantes surdos e não surdos no âmbito educacional. Desta forma, tem-se que o presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória e de cunho qualitativo, pois de acordo com Gil (2002),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar a familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descobertas de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p.41).

Considerando os procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa, ainda segundo Gil (2002), está se classifica como uma pesquisa de campo, pois este autor nos afirma que:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, ou voltada para qualquer outra atividade humana.

Basicamente a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Dentre esta, vale ressaltar que o planejamento da atividade se iniciou através de reuniões via google meet entre as discentes pesquisadoras e o orientador da presente pesquisa, isto é, as autoras do presente trabalho, no início duas vezes por semana, e no decorrer das atividades passou-se a ser uma vez por semana, o primeiro passo feito, foi a definição da temática a ser abordada. Com base nesse contexto, evidenciou-se por meio de reuniões via Google Meet, isto é, durante o planejamento, que a pesquisa e intervenção deveria ser desenvolvida por meio das seguintes etapas:

Etapa 1: Primeiramente, houve a necessidade de uma revisão da literatura acerca da educação matemática para estudantes surdos e de recursos que poderiam ser utilizados com o intuito de melhorar ensino e aprendizagem desses estudantes. Somente a partir desses dados as pesquisadoras decidiram o conteúdo e os recursos que seriam utilizados na aplicação do projeto. Ainda nesta etapa, as pesquisadoras notaram que a geometria é uma área em que há a possibilidade de criar e utilizar recursos que explorem a visualização através de materiais concretos. Desta forma, decidiu-se por desenvolver e/ou aperfeiçoar recursos e materiais concretos durante o ensino de área e perímetro de figuras planas aos estudantes surdos.

Além disso, durante essas reuniões foi estabelecida uma amostra que futuramente seria investigada e selecionada para participar do desenvolvimento da pesquisa, que neste caso, se deu em desenvolver a atividade com estudantes surdos que estivessem cursando o 7º ano do ensino fundamental II e que residissem em Abaetetuba.

Etapa 2: Nesta etapa, foi feita uma pesquisa de campo, selecionar estudantes surdos para participar da pesquisa que seguissem os critérios acordados na etapa 1. Desta forma, as pesquisadoras entraram em contato com a 3ª Unidade Regional de Educação (URE), mais especificamente com o departamento Regional da Educação Especial, onde solicitaram dados referentes aos estudantes surdos residentes em Abaetetuba que estavam devidamente matriculados e frequentando as aulas. Durante a pesquisa de campo e a busca por esses estudantes, foi observado uma grande problemática: a evasão escolar dos estudantes surdos.

Nesse sentido, durante a pesquisa e seleção da amostra, identificamos que apenas duas escolas de Abaetetuba, sendo essas, uma Escola Estadual de Ensino Médio (a qual chamaremos de Escola X) e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (a qual chamaremos de escola Y), possuíam duas estudantes surdas e que cursavam a 3ª série do ensino médio. Por este fato, a intervenção

ajustada para ser desenvolvida com tais estudantes, que para preservar a imagem chamaremos de Estudante 1 (estuda na Escola X) e Estudante 2 (estuda na escola Y).

Etapa 3: Tivemos um contato inicial com as escolas por meio de documentos oficiais⁶ que possibilitavam que a pesquisa fosse desenvolvida nas instituições, com intuito de dar início a fase de execução da atividade. Durante esta etapa, as pesquisadoras se utilizaram da observação e entrevistas com as estudantes (Estudante 1 e Estudante 2). Como as pesquisadoras não tem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve a necessidade ajuda de um intérprete, que em ambos os casos foram estudantes que estudam com as estudantes participantes da pesquisa, o que facilitou bastante o processo de entrevista, por já terem uma familiaridade com as colegas.

Durante essa etapa surgiu uma impossibilidade da estudante 2 de participar da atividade, a estudante estava participando de um projeto e o período de provas iniciaria logo após a finalização, o que ficaria inviável para o cronograma das pesquisadoras. Portanto, a pesquisa e aplicação foi desenvolvida somente com a Estudante 1 e sua turma, como podemos evidenciar na figura 1, na qual contou-se com ajuda do colega (chamaremos de Estudante A) de classe da estudante 1 como intérprete, visto este que foi o único meio de comunicação entre as aplicadoras e a estudante surda, no decorrer da pesquisa.

Etapa 4: A partir dos dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas e pesquisas da literatura, seguindo-se da elaboração do material e do plano de aula, o qual utilizou-se na atividade. Destacamos que, o material foi desenvolvido e produzido pelas pesquisadoras com os materiais já citados, os estudantes só tiveram contato o material na fase de execução da atividade.

Posteriormente, visto que já havíamos visitado a instituição parceira ao projeto e já conhecíamos as qualidades e dificuldades da estudante a qual o projeto visava. Logo, buscamos metodologias que pudessem ser trabalhadas de forma eficaz com a estudante e seus colegas, escolhendo assim o *geocampo*⁷. A construção do *geocampo* realizou-se por meios de encontros quinzenais envolvendo as autoras do presente trabalho. Onde, foi utilizado materiais como o miriti⁸, cola branca, imagem de um campo de futebol impresso em papel A4, tinta de tecido e pincéis.

Para a construção do material didático seguimos as seguintes etapas: Baixamos a imagem de um campo de futebol no Google e através do aplicativo

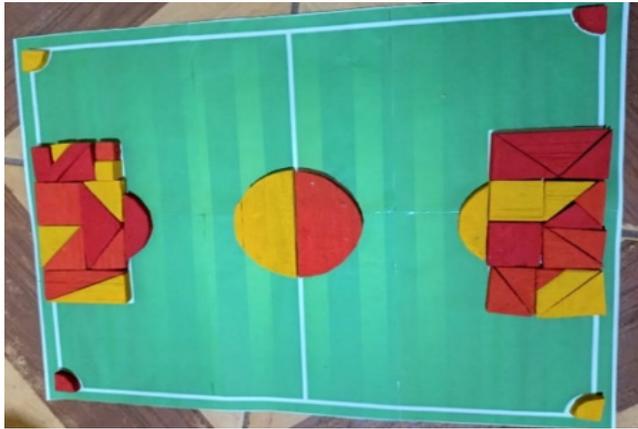
6 Documento que foi emitido pela URE, nos autorizando acesso nas escolas e permitindo assim o desenvolvimento de atividades.

7 *Geocampo*: É uma estrutura similar há um campo de futebol em miniatura, em que a pequena e grande área são preenchidas por peças de Tangram.

8 Miriti: galhos ou “braços” do miritizeiro, palmeira típica da região amazônica, que é muito utilizado para criar peças de artesanato.

de celular *pixellab* editamos a imagem que pudesse ser expandida em 6 folhas de papel A4, com o campo de futebol ampliado, iniciamos o corte de peças geométricas (estilo tangram) no miriti, já com as peças recortadas, passamos cola em toda sua volta afim de selarmos as mesmas e então pintá-las; passados 15 dias e a cola já seca em todas as peças, pintamos as mesmas em cores amarelo e vermelho finalizando a parte de construção do material (Figura 1). E iniciando o planejamento de execução de atividades:

Figura 1: Material pronto para a aplicação



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Etapa 5: Ao todo 6 estudantes participaram da atividade, a Estudante 1 e outros 5 colegas de turma, e buscando preservar a imagem desses estudantes, nomearemos de Estudante A, Estudante B, Estudante C, Estudante D e Estudante E.

Então, posteriormente a elaboração do material e seleção da turma que participou da atividade, a intervenção dividiu-se em cinco momentos:

1. Aquecimento: Consistiu em deixar os estudantes utilizarem as peças confeccionadas de forma livre.

2. Atividade: for relembrado os conceitos e cálculos que estão envolvidos no conteúdo de área e perímetro nas figuras presentes no *geocampo*.

3. Questionamento: Durante a atividade foram feitos diversos questionamentos, a fim de explicar e refletir sobre as práticas e estratégias utilizadas pelo grupo ao longo da montagem das peças dentro do espaço solicitado.

4. Encerramento: Apresentamos um resumo de todas as habilidades que foram utilizadas na atividade e o que os estudantes aprenderam com a aplicação.

5. Aplicação do questionário: Foi disposto um questionário (anexo I) com o objetivo de que os Estudantes pudessem nos repassar um pouco do que sabem e sentem pela matemática, e nos falarem sobre o que acharam do projeto.

4. Resultados e discussão

A atividade a qual foi utilizada na intervenção é um recurso pedagógico que visou não só trazer um recurso visual e concreto ao ensinar área e perímetro, como tornar as aulas de matemática mais atraentes, agradáveis e envolventes, saindo do convencional. Sendo “os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem viso-espacial” (SALES, 2004, p.10). Com isso, observou-se que oportunizou aos estudantes, não somente a estudante surda quanto aos ouvintes, explorarem, discutirem soluções e estratégias de forma mais significativa e conclusiva.

É importante ressaltar que, o principal conceito do *geocampo* é utilizar as formas geométricas, a fim de explorar a matemática contida em cada parte do campo de futebol, visto que segundo Cunha (2017, p.1) “a matemática está presente em todos os segmentos da vida e em todas as tarefas executadas no nosso dia a dia (...)”. Então, baseando-se nas ideias de Mendes (2009) na utilização do jogo Tangram, o professor deve explorar todas as atividades que envolvem o material, bem como discutir os aspectos conceituais com os estudantes após a realização e durante a construção das peças. O conceito a ser utilizado na atividade foi a construção dos espaços do campo de futebol, reforçando a compreensão acerca das figuras geométricas presentes na atividade, noções de área e perímetro e mostrar que realmente a matemática pode estar em qualquer lugar, até mesmo no campo de futebol.

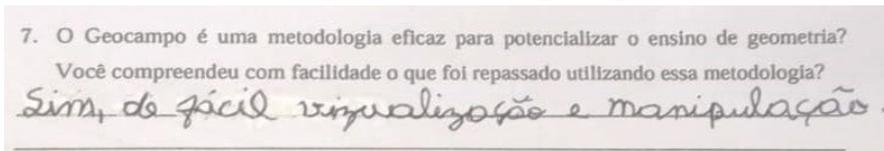
Durante a intervenção, uma das aplicadoras do projeto fez as orientações da dinâmica de maneira geral, utilizando como recurso o quadro branco, enquanto a outra, acompanhava os grupos dando orientações sobre as peças e a utilização do *geocampo*, as diferentes formas de chegar ao final do jogo e mostrando diferentes figuras geométricas formadas através das figuras confeccionadas. Os estudantes apresentaram algumas dificuldades em perceber alguns conceitos e relacioná-los com o material concreto, por exemplo: eles demoraram a compreender que as figuras planas unidas formavam outras figuras planas.

Além de, não lembrar como o cálculo das áreas e perímetros das figuras apresentadas e não saber a diferença entre perímetro e área, as meninas participantes apresentaram dificuldade na percepção de conceitos relacionados ao campo de futebol. Apesar destes fatos, as aplicadoras conseguiram contornar essas problemáticas e repassar as orientações de uma forma compreensível e dinâmica. E ao final da execução se tornou perceptível a importância que os estudantes deram ao conteúdo trabalhado e como aprenderam os conceitos de área e perímetro de maneira diferente e estimulante.

Nesse sentido, ficou evidente os relatos positivos quanto a aula e material apresentado, instigando a reflexão acerca de metodologias diferenciadas, de aulas

diferentes das quais os estudantes estão acostumados, e até mesmo da utilização de materiais didáticos para o auxílio na construção do conhecimento. Esses relatos podem ser evidenciados durante a aplicação da atividade e até mesmo na própria resolução do questionário que foi aplicado, como podemos observar na figura abaixo, que representa a resposta da estudante 1 quanto a questão de número 7:

Figura 2: Resposta da estudante 1, para a questão 7



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Através da resposta da estudante ficou evidente que a visualização é um sentido extremamente importante durante seu aprendizado e que, além dessa visualização, é necessário que esses recursos também sejam de fácil manipulação e que possibilitem os estudantes à essa exploração do material, bem como a sua assimilação com o conteúdo estudado. Nessa perspectiva, Maranhão (1994, p.40) evidencia que “essas atividades são excelentes para um trabalho significativo de Geometria, pois são importantes para interpretação, compreensão e escrita futura de definições e teoremas”. Em consonância com essa ideia, observou-se a eficácia da metodologia instigadora em conjunto ao material didático.

Os próprios estudantes comentaram entre eles a forma a qual os conceitos estavam sendo apresentado, se tratava de uma metodologia de maior eficácia, podemos observar tal fato no diálogo da estudante C e estudante D:

Estudante C: *“eu achei legal essa aula, assim dá para entender mais fácil o que é um triângulo, um quadrado...”*

Estudante D: *“é verdade, mas eu achei bacana mesmo foi o jogo, pois com ele eu conseguir entender melhor o que é perímetro e o que é área, antes eu não sabia diferenciar...”*

No diálogo entre as estudantes, ainda houve a possibilidade de evidenciarmos a eficácia do material didático através da fala do Estudante A, pois nela é possível expressar que a Estudante 1, conseguiu entender o que se objetivava desenvolver com a intervenção, sendo que está ressaltou que o trabalho em grupo se deu de forma interessante.

Estudante A: *“ela disse que foi divertido, e que achou a aula legal, perguntou até se poderia ficar com o jogo para ela brincar em casa” e completou dizendo “queria que todas as aulas de matemática fossem assim, pois eu gostei que todos participaram, nas outras aulas ela fica separada”.*

Nesse sentido, é válido ressaltar que a Estudante 1 gostou muito da atividade, o fato ficou perceptível por meio do estudante A. Isso se deu, pois a estudante

aprendeu de uma maneira interativa e coletiva, e podemos concluir que a abordagem da pesquisa se mostra uma alternativa eficaz. No relato é possível notar que a Estudante 1 se sentiu incluída na atividade, como uma participante ativa, explorando, raciocinando e discutindo a tarefa junto com os colegas de classe.

Figura 3: Estudantes participando da atividade proposta.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Tal fato fica evidente ao observar na figura 3, os estudantes todos participaram de maneira ativa na construção do seu próprio conhecimento, através dessa atividade que por vezes pode até parecer simples. Mas que, se refletida e bem utilizada, pode agregar de maneira significativa ao que se refere a aprendizagem dos estudantes, como observarmos no entendimento por partes dos estudantes no que tange os conceitos de triângulo, quadrado, retângulo e da compreensão sobre o que é área e perímetro.

5. Considerações finais

Diante do exposto e considerando a aula de matemática observada a partir da intervenção, nota-se que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que são surdos não são poucas, e quando se observa esses fatores na ótica da docência, isso se torna mais evidente e alarmante. E observando nos documentos oficiais que regem a sociedade brasileira, todos sem exceção tem direito a educação, e uma educação de qualidade, direito esse que muitas das vezes não é oportunizado.

Enquanto professores de matemática e pesquisadores, temos o dever de discutir e tornar evidente essas questões, visando uma reflexão crítica a respeito dessas problemáticas. Repensando nossas práticas pedagógicas, visto que temos com

intuito instigar todos os estudantes, de forma abrangente e consequentemente eficaz.

A intervenção que explanada no presente trabalho, é apenas uma, das variadas formas que podem ser utilizadas pelos professores de matemática no âmbito educacional, visando de fato a aplicabilidade o que se é garantido pela legislação, e assim, oportunizando a construção de uma escola realmente inclusiva, que se preocupa com seus estudantes de maneira igual, mas que busca formas de ensinar de acordo com a especificidade de seu alunado.

Referências

- ALMEIDA, C.; LOPES, T. **O ensino de matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta?** REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática, v. 6, n. 1, p. 31-46, 2011.
- ARROIO, R. dos S. **Ensino de matemática para alunos surdos com a utilização de recursos visuais.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/3859>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, Coordenação das Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.
- BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras.** Tese (Doutorado Em Educação para a Ciência e a Matemática) Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185117?show=full>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.
- COSTA, W. C. L. da. ATAIDE, C. R. de. **Ensino de Geometria e alunos surdos incluídos nas escolas regulares: Um estudo teórico.** In: *Série Educar* - Volume 47 – Metodologias/ Organização: Editora Poisson – Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 38-43. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/80133981/Educar_vol47-with-cover-page-v2.pdf? Acessado em: 25 de setembro de 2022.

CORREA, V. de P. GÓES¹, A. R. T. GÓES², H. C. **Desafios enfrentados por tradutores e intérpretes de libras nas aulas de matemática.** Revista Educação Especial | v. 31 | n. 61 | p. 285-298. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em: 25 de setembro de 2022.

CUNHA, C. P. **A importância da Matemática no cotidiano.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo de Conhecimento. Edição 04. Ano 02, vol. 01, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/matematica-no-cotidiano.pdf>. Acessado em: 05 de outubro de 2022.

GIL, A. C., 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acessado em: 02 de outubro de 2022.

MARANHÃO, M. C. S. de A. **Matemática.** São Paulo, Cortez, 1994.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula:** Tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

SALES, E. R. **A imagem no ambiente logo enquanto elemento facilitador da aprendizagem com crianças surdas.** 2004. 65 f. Monografia (Especialização em Informática Educativa), Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2004.

SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos.** 2013, 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro - SP: Universidade Estadual Paulista., 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102118>. Acessado em: 23 de setembro de 2022.

SILVA, H. C.; SÀ, P. F.; SILVA, M. P. S. C. **A opinião de professores sobre o ensino de matemática para alunos surdos.** Revista cocar. Belém/Pará, edição especial, n. 1, p. 147-174, Jan-Jun 2015. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/623>. Acessado em: 23 de julho de 2022.

INCLUSÃO DA PESSOA TRANSGÊNERO EM AMBIENTE ESCOLAR

Marcelo Cipriano do Nascimento¹

Michel Canuto de Sena²

Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos³

1. Introdução

A Lei de número 13.185 de 2015, denominada *Bullying*, trata da intimidação traduzida em atos de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima e a colocando em situação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Quanto à violência física, verbal ou qualquer outro meio que empregado para ferir uma pessoa, e mais especificamente quanto se trata de identidade de gênero com relação às pessoas trans, termo cujo entendimento é desconhecido pela maioria das pessoas, os tipos de violência ficam evidenciados de forma mais cruel, seja pela falta de informação do que seria identidade que são atributos inerente a quaisquer formas de orientação sexual que a pessoa possa adquirir, seja pela visão preconceituosa do agressor.

Ao tratar de violência seja ela física ou verbal praticada por um indivíduo ou grupo com intuito de depreciar a pessoa por sua identidade de gênero, verifica-se que a pessoa trans detém todos direitos e deveres previstos na Constituição Federal, uma vez que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer

1 Graduado em Direito (UNIFRAN). Especialista em Direito (Damásio). Mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

2 Graduado em Direito. Especialista em Direito. Mestre (UFMS). Doutor (UFMS). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutorando pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Direito.

3 Possui graduação em Farmácia Bioquímica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1997), e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador Sênior Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (PPGSD), da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

natureza independente da sua sexualidade.

Se toda pessoa tem direitos e deveres sem distinção de alguma natureza, o que seriam direitos das minorias e quais são as minorias?

O termo minoria pode ser entendido como inerente a pessoas que, ao invés de serem tratadas como maioria, são taxadas como indivíduos desprovidos de identidade própria, ou seja, pessoas as quais a própria Constituição Federal estabelece que todos são iguais perante a lei. Nesse sentido, não existe diferenciação de classe, gênero e menos ainda de identidade sexual, pois esta é inerente a qualquer pessoa.

Dentro do ambiente escolar, percebem-se inúmeros atos violentos traduzidos em discurso de ódio pelo simples fato de um indivíduo ser diferente, ou seja, pelas características físicas, etnia, classe social ou outras formas de discriminações. Quando as escolas recebem alunos transgêneros, quais ferramentas podem ser utilizadas como método de prevenção e conscientização do que seria identidade de gênero?

A identidade de gênero nada mais é do que um atributo da pessoa independente de suas orientações, ou seja, se toda pessoa é detentora de direitos e deveres, não há diferença entre um indivíduo do outro e, assim sendo, qualquer forma de discriminação dentro do ambiente escolar constitui *bullying* transfóbico.

O *bullying* transfóbico é uma forma de violência física, verbal ou ainda de demais tipos que ocorrem pelo desconhecimento por parte da sociedade e das escolas do que seria pessoa trans. Assim, as pessoas transgêneros, termo que deveria ser conhecido dentro do convívio escolar, mas em relação ao qual há ausência de conhecimento por parte de professores, diretores, coordenadores, convivem em um ambiente escolar em que a violência praticada contra essas pessoas não raro nem é evidenciada, quanto mais enfrentada.

Desse modo, questiona-se: quais mecanismos as escolas dispõem quando se trata de uma violência que não deveria ser desconhecida? O que pode ser realizado no ambiente escolar por parte dos diretores, professores e coordenadores?

As condutas traduzidas em atos de transfobia em ambiente escolar devem ser combatidas por meio de diálogos entre alunos e professores, diretores e coordenadores, utilizando métodos de prevenção, conscientização, cartilhas informativas do que seriam pessoas transgêneros, em suma, espera-se que a pessoa trans seja tratada de forma igualitária independente de sua orientação sexual. Diante dessas constatações, este artigo se vale de uma pesquisa embasada em revisão de literatura, livros, revistas, plataforma *Pubmed*, *Medline*, *SciELO*, para discutir o *bullying* contra pessoas trans em ambiente escolar.

2. Bullying escolar

A Lei nº. 13.185 de 2015 define o que é o *bullying* escolar como a violência de intimidação sistemática. Assim, a referida legislação dispõe que todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem uma motivação evidente. Claramente, a violência escolar não surge com uma justificativa ou até mesmo com um motivo (SILVA, 2009).

Aliás, a violência não pode ser utilizada como mecanismo de resolução de conflitos, pois, para tanto, existem os meios de mediação e conciliação dos conflitos humanos. Importante destacar, também, que o *bullying* tem diversas modulações, dentre elas: físico, psicológico, intencional e repetitivo, que pode ocorrer contra uma pessoa ou até mesmo por um grupo de indivíduos (SILVA, 2018).

A lei dispõe como uma alternativa as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Por outro lado, existe uma grande lacuna nesse sentido, pois não há políticas ou programas governamentais de combate ao *bullying* e à violência escolar (MALTA et. al., 2019).

Importante assinalar que a intimidação sistemática ocorre com a presença de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por qualquer meio, grafites depreciativos, expressões preconceituosas e isolamento social consciente e premeditado (PIMENTEL; DELLA MÉA; DAPIEVE PATIAS, 2020).

A esse respeito, também se verifica que:

[...] Os papéis característicos no bullying são destacados por Albuquerque, Williams e D’Affonseca (2013): agressor, seguidores do agressor, espectadores e vítima ou alvo da agressão. Esses papéis, contudo, não são fixos, podendo haver alternância entre eles, sendo que uma vítima pode se tornar agressor em outra situação. Os observadores do bullying, segundo Cano Echeverri e Vargas-Gonzalez (2018), Chaves e Souza (2018) e Voors (2006), podem se sentir temerosos de que eles mesmos se tornem vítimas caso interfiram para cessar a violência, sentindo-se impotentes. Cano-Echeverri e Vargas-Gonzalez (2018) alegam que alguns dos observadores não interferem, pois julgam que não é um problema seu, mostrando indiferença e frieza frente à violência. A maior parte dos alunos, conforme Veiga Simão, Freire e Ferreira (2004), é observadora do bullying e não reage frente à violência (CROCHICK, 2019, p. 1).

Importante destacar que a adolescência é um período de grandes mudanças e transformações, transições e sobretudo de adaptações. Ainda, essas mudanças são regadas por influências familiares ou não, como é o caso de atos violentos replicados pela violência doméstica ou até mesmo nos ambientes recreativos, os quais acarretam ao adolescente criando nesse ambiente levar

adiante a violência. Adolescentes criados em ambientes assim chegam à vida adulta desmotivados e violentos, pois os valores construídos não são compactuados dentro de uma sociedade.

Não se pode esquecer também que:

[...] A escola tem um papel nuclear na vida das pessoas, contribuindo não apenas com o avanço no sistema formal de ensino, mas também sendo um dos primeiros espaços de socialização e internalização de normas. Entretanto, muitos contextos escolares não cumprem o seu papel como locais que promovem o aprendizado, tampouco o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças e adolescentes. Diversas são as variáveis que contribuem para esse quadro desfavorável, a exemplo do ambiente hostil que muitos alunos encontram na escola, onde são maltratados, sofrendo agressões de seus pares (Malta et al., 2014). A agressão entre pares, ou bullying, é uma das principais variáveis que podem tornar o ambiente escolar insalubre. A propósito, dados têm apontado que aproximadamente 8% dos escolares brasileiros sofrem bullying (Malta et al., 2014). Esse fenômeno pode ser compreendido como ações agressivas, expressas de variadas formas (e.g., apelidar, bater e excluir de grupos), que um indivíduo ou grupo pratica, de forma repetida e intencional, contra um colega que se encontra em uma relação desigual de poder (MONTEIRO et al., 2020, p. 2).

Dessa feita, todo indivíduo nesse período já tem uma construção psicológica baseada na violência. Assim, surge um questionamento, ou seja, como ela conseguirá conviver em uma sociedade, tendo em vista que esta, já de forma premeditada, constrói valores negativos, como a ausência de empatia em função de valores estabelecidos em três pilares: (I) eu posso; (II) eu quero; e (III) eu consigo (MONTEIRO et al., 2020).

Percebe-se que nessas três situações existe uma construção abstrata que reside somente na mente do ofensor, ou seja, uma falsa percepção de poder sobre a vítima. Em outras palavras, a reincidência de agressões realizados pelo ofensor torna a vítima sua prisioneira. Ainda, aquele que pratica *bullying* dispõe de ferramentas usuais, dentre elas, destacam-se a autotutela e a autodefesa como mecanismos para denigrar a imagem, a honra, a liberdade, a vida e a integridade da vítima.

3. Normas acerca da educação escolar

O artigo quinto da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre o princípio da igualdade, mas é sabido que essa igualdade é somente normativa, pois na sociedade o que de fato ocorre é a violação baseada na desigualdade. A escola é local que deveria acolher e educar, mas se revela, muitas vezes, um ambiente vulnerável para a ocorrência de ataques de ódio e violência de toda ordem.

O artigo 205 da CF/88 dispõe que a educação é um dever do Estado, da família e ainda cabe a participação da sociedade. Esse dispositivo advoga sobre

o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, as necessidades pessoais e sociais que cada indivíduo tem para alcançar o patamar de desenvolvimento. Ainda:

[...] Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar, de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la sub lege. Essa ligação entre a educação e a escolaridade como forma de mobilidade social e de garantia de direitos tem um histórico que é variável de país para país, considerados os determinantes socioculturais de cada um (CURY, 2002, p. 249).

Por outro, percebe-se que, para a educação e o desenvolvimento pleno ocorrerem, não basta simplesmente a escola estar de portas abertas, mas sim é preciso que haja uma gestão que comece verticalizada para atingir esse objetivo. Essa questão verticalizada é justamente a atuação do Estado para com o particular. Nesse sentido, é preciso pensar em dois princípios basilares, ou seja, a reserva do possível e o mínimo existencial (CURY, 2002).

No primeiro caso, a reserva do possível consiste na destinação que o Estado deve dispor para garantir condições mínimas de existência para cada particular. Em outras linhas, quando se pensa nesse princípio, deve-se dialogar com a quantidade de dispêndios que o Estado recebe e a fatia que é destinada para as funções basilares da sociedade, como é o caso da alimentação, do transporte, da segurança e da educação. No mesmo sentido:

[...] O Código Civil Brasileiro nos traz em seu art. 927, que “Aquele que, por ato ilícito, causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo”, ainda neste dispositivo o parágrafo único vem nos dizer que “Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem”, além disso nos traz o art.186 que, “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (GITAHY; ALVES; SOUZA, 2019, p. 39).

Ainda, cabe falar sobre a responsabilidade do estabelecimento de ensino. A primeira reside na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, administrar o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. A escola deve, também, assegurar o cumprimento dos dias letivos e a carga horária estabelecida

(GITAHY; ALVES; SOUZA, 2019).

Outro ponto de destaque é que a escola deve prover os meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, buscando, assim, mecanismos para equilibrar essa relação. Deve, ainda, articular com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (GITAHY; ALVES; SOUZA, 2019).

A instituição de ensino deve, ainda, informar pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento dos discentes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. Deve-se, também, quando necessário, notificar o Conselho Tutelar do município a relação dos alunos que apresentam quantidade de faltas acima de 30% do permitido em lei (LIMA, 2003).

Cabe a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito das escolas. Ainda, estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas, além de promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (LIMA, 2003).

Vale ressaltar, também, que os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência infantil e nos ensinos fundamental e médio devem ter formação e qualificação adequada para atender os diferentes públicos em sala de aula (LIMA, 2003).

Insta destacar também que a União, o Distrito Federal, os Estados, os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Devem, ainda, adotar mecanismos facilitadores de acesso e de permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (LIMA, 2003).

Por outro lado, os entes podem utilizar as ferramentas de recursos tecnológicos de educação a distância. Inclusive, de acordo com a Lei de *Bullying*, essas ferramentas podem ser utilizadas para a realização de cursos de capacitação de *bullying* e *cyberbullying* nas escolas. Essa ferramenta pode potencializar a cultura de paz dentro das escolas e, ainda, reduzir a incidência de *bullying*, *cyberbullying*, suicídio e ideação suicida.

4. Bullying transfóbico

Inicialmente, importante mencionar o conceito de minoria, conforme o direito internacional, matéria que disciplina de forma mais abrangente essa temática, vem ganhando força nas discussões jurídicas nacionais e internacionais, inclusive nas jurisprudências. Insta destacar que o termo minoria remete a um grupo numericamente inferior ao restante da população de um Estado

(CAPOTORTI, 1976). Ainda, pode-se discutir que esse grupo é uma posição não dominante, como é o caso dos membros étnicos, religiosos, de cultura e linguagem diferente, dos homossexuais e demais nomenclaturas do LGBTQIA+⁴.

No mesmo sentido, quando se pensa em minorias, a evolução deve ser entendida desde o Tratado de Osnabruque, ou seja, quando da paz de Vestfália, no ano de 1948, ao defender a liberdade dos cultos das minorias religiosas e, ainda, das minorias étnicas. Nesse lapso evolutivo, durante o século XX, sobretudo após o período do nazismo e da criação da Organização das Nações Unidas, a proteção das minorias ganha força nesse cenário (ALAMINO, 2018). A esse respeito, lê-se:

[...] Apenas no século XXI que surge uma preocupação maior com a comunidade LGBT+,⁵ tomando publicidade, em 2007, o documento objeto principal do presente trabalho, os Princípios de Yogyakarta, que têm como foco a extensão, ou melhor, o esclarecimento que os direitos basilares que se aplicam a todos os seres humanos devem, também, ser estendidos a esta comunidade. Muito embora pareça desnecessária a explicação, no âmbito mundial faz-se de grande importância e necessidade, pois a negação do reconhecimento dos direitos humanos para determinado grupo de indivíduos é a negação de sua própria humanidade, o que pode resultar em um profundo impacto em sua saúde (MARKS, 2006, p. 33), bem como em todos os seus demais direitos fundamentais (ALAMINO, 2018, p. 648).

Do mesmo modo, é preciso entender o conceito de transgênero. O conceito inicial reflete no termo de gênero, ou seja, todas as pessoas podem ser enquadradas com as suas limitações comuns a qualquer classificação. Como é o caso do trans ou do cisgênero (DE JESUS, 2012).

O “cis” são as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Por outro lado, nem todas as pessoas se identificam com o gênero registral, pois há uma diversidade na identidade de pessoas que aceitam o seu sexo registral e das que não o aceitam (DE JESUS, 2012).

Por outro lado, a pessoa não-cisgênero é aquela que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no ato do nascimento, como é o caso do transgênero ou também conhecido como trans. Quanto a isso, é necessário pensar em dois aspectos, a saber: (I) identidade, o que caracteriza transexuais e os travestis; (II) funcionalidade, que é representado por *drag queens*, *drag kings* e transformistas (DE JESUS, 2012).

Ocorre que as diferenças não são conversadas e trabalhadas de forma sadia na sociedade. Aliás, pelo contrário, pois tudo que é diferente é enfrentado com atos de violência. Surge, assim, o *bullying* escolar e inclusive, a sua forma qualificada, que é o *bullying* transfóbico (GRANERO ANDÚJAR et al., 2018).

4 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo e Assexuais e demais modulações de gênero.

O enfrentamento da transfobia escolar precisa percorrer diversos caminhos, dentre eles, o da educação. A escola, por ser um local plural e de diversas discussões, pode ser um espaço de projetos de pacificação de conflitos, de respeito e de liberdades (GRANERO ANDÚJAR et al., 2018). Desse modo, pode-se sugerir duas possíveis ferramentas no enfrentamento a esse tipo de violência: (I) propositura de uma disciplina escolar sobre *bullying*; (II) cursos de capacitação para professores e técnicos sobre *bullying* escolar com foco na mediação de conflitos. Assim se lê com relação a esse assunto:

[...] Em matéria de tutela da criança e do adolescente, o legislador ordinário seguiu a orientação traçada pela Constituição Federal no sentido da pacificação social por meio do diálogo e aprovou duas importantes alterações legislativas em prol da utilização dos meios alternativos de solução de conflitos: a Lei nº 13.185/2015, por meio da qual foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); a Lei nº 13.010/2014, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, para privilegiar o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica dos conflitos. As citadas legislações contribuem para a pacificação social na medida em que preveem a utilização de meios alternativos à solução do conflito como o uso da mediação. Apenas se falará em medidas mais graves, tais como a punição pela prática de atos infracionais, a expulsão escolar ou a responsabilidade civil por ato ilícito quando não houver sucesso nos meios anteriormente empregados (DE SENA; DA SILVA; BASTOS, 2022, p. 241).

No primeiro caso, abordar o *bullying* escolar e suas diversas variações torna-se fundamental, tendo em vista a necessidade de debater o assunto em ambiente escolar, abordando sobre a elaboração de políticas de enfrentamento dessa mazela social. Ainda, fomentar debates sobre os crimes que estão por trás do *bullying*, por exemplo, a calúnia, a injúria, a difamação, a homofobia, a transfobia, dentre outros males (DE SENA et al., 2021).

Claro, não se pode discutir a temática sem esquecer a cultura de ódio que é impregnada no Brasil nos dias atuais. Nesse cenário, percebe-se também a influência da religião nesse discurso que tem por base excluir o que é diferente. Em outras linhas, todo ato de fanatismo religioso pode tornar a escola um ambiente de exclusão, deixando de lado as pessoas trans, os homoafetivos e demais pessoas que pertencem a esse nicho (DE SENA et al., 2021).

Importante destacar, também, que, apesar da laicidade e da democracia estarem previstas na Constituição Federal de 1988, não é o que de fato ocorre nas escolas. Notadamente, a legislação aponta medidas que impedem determinados segmentos religiosos, a título de exemplo, quando são recebidas influências das igrejas evangélicas e católicas sobre os assuntos que devem ser debatidos nas escolas. Logo, está-se deixando de lado a liberdade religiosa para tratar das demais matrizes (DE SENA et al., 2021).

Do mesmo modo, a escola deveria ser um espaço plural, tendo em vista a grande diversidade de gênero, identidade de gênero, racial, religiosa, étnica e de classe social. Porém, isso tudo funciona somente na teoria, pois, na prática escolar, tanto os gestores, diretores e professores não sabem ao menos identificar o *bullying* transfóbico, tampouco evitar algo maior, como é o caso de suicídio. Nesse sentido:

[...] No Brasil, por exemplo, segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA; Benevides & Nogueira, 2020), estima-se que pessoas trans têm expectativa de vida de 35 anos de idade, sendo a média de vida nacional de 75 anos. A mesma associação coloca o Brasil como líder em número de morte de pessoas trans no mundo, sendo o suicídio a segunda maior causa de mortes nessa população. A marginalização, estigmatização, discriminação, violação dos Direitos Humanos, o classismo, a LGBTFobia e o racismo são fatores que contribuem para essa realidade, como também fazem parte do cotidiano e da vivência trans brasileira. Mesmo com os dados abordados, a literatura que explora o fenômeno suicídio da população trans ainda é baixa, principalmente no Brasil e América Latina (Zeluf et al., 2018). Pesquisas apontam que a pessoa trans passa por diversos estressores externos durante a vida, e que isso pode levar às altas taxas de suicídio (VERAS GOMES, 2022, p. 3).

O *bullying* transfóbico pode, além das mazelas mencionadas, desencadear o suicídio e a ideiação suicida. Situação em que fica nítida a ausência de equipe multiprofissional dentro das escolas, ou seja, professores capacitados, psicólogos, antropólogos e demais profissional. O triste é que essa ausência transforma sonhos em pesadelos e pessoas em mais um número de mortos, vítimas de algo tão cruel que é o preconceito. Até quando iremos permitir isso?

5. Considerações finais

O *bullying* transfóbico não pode ser tratado somente como uma agenda pública e social, mas sim como um problema de saúde pública. Nesses termos, necessita-se de forma urgente da presença de profissionais multidisciplinares nas escolas, como é o caso do psicólogo, do psiquiatra, do antropólogo, entre outros.

A omissão institucional, governamental ou da família pode resultar em um fim nada agradável, ou seja, a morte por meio de suicídio, ideiação suicida ou homicídio. A pergunta é: até quando iremos calar ou até mesmo fingir que não podemos colaborar com tudo isso?

É preciso refletir um pouco fora da antiga e tradicional forma de pensar a educação e começar a incluir no âmbito educacional os demais atores sociais, como é o caso da sociedade e da universidade pública.

Referências

- ALAMINO, Felipe Nicolau Pimentel; DEL VECCHIO, Victor Antonio. Os Princípios de Yogyakarta e a proteção de direitos fundamentais das minorias de orientação sexual e de identidade de gênero. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 113, p. 645-668, 2018.
- CAPOTORTI, Francesco. The protection of minorities under multilateral agreements on human rights. **The Italian Yearbook of International Law Online**, v. 2, n. 1, p. xi-32, 1976.
- CROCHICK, José Leon. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, v. 30, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.
- DE JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, 2012.
- DE SENA, Michel Canuto de Sena; SILVA, Graciele; SILVA, Ady Faria; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Prática de bullying. *In: Do bullying e do cyberbullying ao suicídio: conceitos e propostas de combate ao bullying, cyberbullying e suicídio em ambiente escolar.* Michel Canuto de Sena; Ady Faria da Silva e Graciele da Silva (orgs.) Editora Expressão Feminista: São Luís do Maranhão, 2021.
- DE SENA, Michel Canuto; DA SILVA, Fernando Moreira Freitas; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Mediação e bullying escolar: um desafio na tutela dos direitos da criança e do adolescente. **Revista Videre**, v. 14, n. 19, p. 234-248, 2022.
- GITAHY, Raquel Rosan Christino; ALVES, Luis Henrique Ramos; SOUZA, Fernanda Gabriela Sampaio. Responsabilidade civil das escolas quanto a violência física e moral: a construção do saber na era conectada. **Dialogia**, n. 32, p. 38-51, 2019.
- GRANERO ANDÚJAR, Alejandro et al. Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. **Revista complutense de educación**. 2018.
- LIMA, Taísa Maria Macena. Responsabilidade civil dos pais por negligência na educação e formação escolar dos filhos: o dever dos pais de indenizar o filho prejudicado. *In: Congresso Brasileiro de Direito de Família*. 2003.
- MALTA, Deborah Carvalho et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1359-1368, 2019.
- MONTEIRO, Renan Pereira et al. Valores sociais atenuam sintomas depressivos em vítimas de bullying. **Psico**, v. 51, n. 1, p. e29342-e29342, 2020.

PIMENTEL, Fernanda de Oliveira; DELLA MÉA, Cristina Pilla; DAPIEVE PATIAS, Naiana. Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 2, p. 230-240, 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Globo Livros, 2009.

SILVA, Ludimila Oliveira. Bullying nas escolas. **Direito & Realidade**, v. 6, n. 5, 2018.

VERAS GOMES, Hiago et al. Suicídio e população trans: uma revisão de escopo. **Ciências Psicológicas**, v. 16, n. 1, 2022.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ/PA

Maria de Lourdes Farias da Silva¹

João Carlos de Araújo Júnior²

Terezinha Sirley Ribeiro Souza³

Márcia Simone da Silva⁴

Marilene dos Santos Marques⁵

Ivanilton Ferreira⁶

Introdução

O estudo foi elaborado no sentido de investigar nas legislações que tratam da educação do município de São Miguel do Guamá, especificamente a resolução nº 006/2014 do Conselho Municipal de Educação de São Miguel do Guamá/PA a formação em educação inclusiva de professores da rede pública municipal que atuam com alunos com deficiência em escolas regulares do ensino fundamental. Por meio da legislação vamos compreender a legalização das políticas de Educação Especial, a materialização de sua aplicabilidade e refletir sobre as ações práticas de educação especial no contexto da educação inclusiva.

As leis sofrem influências do paradigma da inclusão, constata-se isso com a ampliação das oportunidades educacionais para a população em geral, bem como para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. A educação,

1 Graduação em Licenciatura em Pedagogia – UNINTER, Cursando Especialização em Coaching Educacional - Faculdade Unyleya.

2 Mestrando em Ciências da Educação – FICS, Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia – UEPA, Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FAEME. Professor Efetivo na Rede Pública de Ensino do Município de Tomé-Açu/PA.

3 Mestre em Educação – UERJ; Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

4 Profa. do Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

5 Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional. Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

6 Mestre em Ensino – UFPA; Professor Substituto na Universidade do Estado do Pará – UEPA.

como prática de inclusão social, pautada em direitos que preservem a equidade, mas que respeitem a diferença, é a garantia a todos, do acesso permanente ao espaço comum da vida em sociedade. É o parâmetro da educação inclusiva, baseada em princípios como o respeito à dignidade, a busca da identidade e o exercício pleno da cidadania.

A Educação é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que, através dela é construído o conhecimento científico, o pensamento crítico e desenvolvimento cognitivo. Dentro desta perspectiva compreender a educação como construção da experiência humana na aquisição de conhecimentos é também comungar a possibilidade inerente a construção de novos saberes e conhecimentos.

O interesse pela Educação Especial como modalidade de ensino surgiu no decorrer da vida acadêmica dos autores se estendendo a atuação profissional de cada um. A partir dessa experiência e compreendendo sua importância, escolhemos analisar a legislação que rege a política municipal de Educação Especial e Inclusiva para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão matriculados na rede regular de ensino no município de São Miguel do Guamá.

Para compreender como ocorre essa implementação de políticas para educação especial, partimos da seguinte questão atenuante:

a) O setor responsável pela Educação Especial em São Miguel do Guamá oferece formação continuada aos professores? E aos que se relacionam diretamente com alunos que apresentam deficiência?

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos no sistema regular de ensino como é a inclusão, tem encontrado algumas barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica que ainda se perpetua em práticas da educação especial pelo país a fora. A elaboração deste artigo utilizou alguns teóricos tais como: Mazzota (1996), Jannuzzi (2004), Mantoan (1997), entre outros.

O artigo discute avanços da legislação educacional brasileira e iniciativas de políticas locais visando o fortalecimento da educação inclusiva, para tanto recorre-se a uma análise documental dos dispositivos legais e das iniciativas do gestor municipal sobre o assunto.

Contextualização histórica e social

A Educação Especial tem sido um tema que ocupa um lugar de destaque, pela importância e também pela necessidade de compreensão e efetivação. Não se trata de uma área do conhecimento apenas, mas uma modalidade de ensino contida na lei 9394/96 que regulamenta a política educacional no Brasil e passa todos os níveis de ensino, com legislação própria e metodologias de ação, que no desenvolver do trabalho, busca se enquadrar como respostas as lacunas

existentes na sociedade com as pessoas com deficiência, no que se refere ao processo de escolarização.

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

As pessoas com deficiência desde a antiguidade eram vistas como sujeitos as margens da sociedade, para algumas culturas a pessoa com deficiência era amaldiçoada, para outras, eram agraciadas pelos deuses, que usam de suas deficiências para assim ficarem próximo deles. Essa concepção de tentar entender o que causa as deficiências, foram um grande estigma na vida de muitas pessoas, uma vez que a falta de compreensão e entendimento fazia com que a exclusão, o extermínio fosse praticado com as pessoas com deficiência. Por isso, segundo MAZZOTTA (1982), é pertinente entender que o atendimento as pessoas com deficiência eram vistas como:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (ibid., p. 3)

A Educação Inclusiva se consolida a partir da conferência de educação para todos em 1990, na Tailândia. Em meados de 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha, o mundo começa a ter uma maior atenção na história da educação para as pessoas com deficiência, compreendendo que o processo educacional deve ser estendido a todos, sem restrições acontecendo no mesmo espaço de convivência da diversidade. Vemos isso conforme cita a Declaração de Salamanca (1994, p.8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

O processo de inclusão ainda não está tão solidificado em nosso país, sendo necessário repensar as práticas adotadas pelos professores quando apontam que todas as pessoas são capazes de aprender juntas. Uma educação que possa contemplar a todos é sem dúvida a construção de uma sociedade capaz de acolher, de ressignificar novos conhecimentos e de promover uma renovação

educacional na vida social, profissional, cultural e religiosa. Desta forma, a educação inclusiva é uma educação para todas as pessoas, não podendo ser limitada a ideia de uma educação compensatória, mais um processo que busca a plena formação da pessoa.

A clientela da educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas. Essas necessidades educacionais especiais [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais especiais que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência ou superdotação, tomadas estas como condição individual. (MAZZOTTA, 1982, p. 31)

Portanto, podemos inferir que o conhecimento sobre educação inclusiva se disseminou como tema de estudos e pesquisas, contando com um suporte legal, cujas origens, remontam à Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

Suporte legal

Embora a escolarização de pessoas com deficiência estivesse assegurada formalmente desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 conhecida como Lei 4.024/1961 art. 88 “a educação dos excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Na lei 5.692/71 art.9º previa tratamento especial para “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] e os superdotados” de acordo com o que definissem os Conselhos de Educação. Apenas na década de 90, especificamente na LDBEN 9394/96 constitui-se como política educacional, ganhando destaque como modalidade de ensino.

A vida em sociedade é baseada em regras e normas, que nos fazem conviver e viver em determinado grupo e lugar, com valores étnicos, éticos, religiosos, culturais etc. Desta forma são elaboradas leis, normativas e decretos, que tem a missão de formar e/ou compor a atuação social e profissional, no que se refere a educação.

Sendo assim, o Brasil tem sua carta magna, a Constituição Federal de 1988, e a partir dela **são criadas todas as outras leis da nação. No que se** refere a educação, ela nos assegura no artigo 6º, e reafirmado no artigo 205 da mesma lei: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A educação assume um caráter de formar a pessoa em sua totalidade, preparando-a para viver em sociedade e atuar no mundo do trabalho.

No âmbito das Políticas Públicas Nacionais, é promulgado o decreto nº 3.298/99, que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que estabelece a matrícula compulsória das pessoas com deficiência e também considera a Educação Especial como modalidade de Ensino, de acordo com o artigo 24, incisos I, II, III, IV e V.

No ano de 2001 é promulgada a Resolução CNE/CEB de 02/2001, que segundo o artigo 2º, nos apresenta que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Em 2004 a Lei de Acessibilidade⁷ causa alterações na Lei 3.298, estabelecendo um novo panorama classificatório para os então Portadores de Deficiências⁸

§ 1 o Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - Pessoa portadora de deficiência [...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibel (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente

7 Decreto nº 5.296 de 2004

8 Entretanto essa terminologia é, então, substituída (posteriormente) por Pessoa com Deficiência, a mudança é realizada com o intuito de romper com estereótipos culturais acerca dessas pessoas.

inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - Pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL, 2004)

Na tentativa de construir um ensino inclusivo que viesse ao encontro das necessidades e especificidades de cada aluno, foi constituído no ano de 2011 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras providencias, por meio do decreto nº 7.611. No entanto, não podemos ver neste decreto uma compensação de reparação histórica ou outra coisa, mais sim a possibilidade de um sistema educacional que irá atender a todos os educandos.

Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o status quo, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social. (SPOSÁTI, 2001, p. 84)

Diante do exposto podemos ver que as políticas públicas são necessárias para que haja uma efetiva atenção as pessoas com deficiência, seja no contexto escolar, no profissional, cultural, social, religioso etc. Neste sentido, foi preciso que houvesse uma alteração na LDBEN 9394/96, no que se refere ao atendimento de pessoas com deficiência, principalmente no artigo 4º, inciso III, tal mudança ocorreu pela Lei nº 12.796/2013, que estabeleceu “atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2013)

Para assegurar os direitos da pessoa com deficiência foi elaborada no ano de 2015 a Lei nº 13.146, conhecida como

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)

A partir desta Lei, começa a ser assegurado como um direito legítimo e constitucional, como da igualdade, da liberdade, do acesso e permanência no sistema educacional, a vida profissional e política etc., enfim os direitos da pessoa com deficiência

No campo educacional, o artigo 27 dessa Lei assegura o acesso à educação as pessoas com deficiência e a inclusão em todos os níveis de ensino e outras providências. Portanto, podemos ver que o processo de inclusão vai sendo desenhado em consonância com as necessidades das pessoas com deficiência, que vão tendo a cada dia o direito a uma vida digna e com todas as características humanas. Direitos que por muitos anos lhes foram negados, hoje, dentro de um processo de inclusão, não de integração ou assistencialismo, são dados a eles, assegurando todos os direitos e deveres, para a vida social e humana.

Sendo assim, o campo da educação não poderia ser visto como algo a margem desta construção inclusiva, por isso que a efetivação de educação para todos, deve ser bandeira de luta de um país que busca defender e dar condições de vida e desenvolvimento para sua população. Ter uma educação que é baseada na humanização, na libertação, na formação humana e científica, é ter uma educação que compreende e atende as expectativas e necessidades de cada pessoa, levando em consideração suas capacidades, habilidades e especificidades.

A Inclusão como garantia de direito à educação da pessoa com deficiência: análise da resolução 006/2014 do município de São Miguel do Guamá – PA

A educação especial por muitos anos tem sido um desafio para sua implementação e efetivação, seja no que se refere a formação docente, como em questões arquitetônicas, atitudinais etc. É oportuno reconhecer que quando falamos em educação especial, pensamos em como trabalhar com esse alunado, que muitas vezes nos é desconhecido e/ou ignorado.

Compreendendo essas dificuldades e as vezes preconceitos mascarados, com inocência e/ou ingenuidade, vai sendo construído um processo inclusivo de educação, garantindo o direito a escolarização, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência.

A inclusão não é um brincar ou ainda um faz de conta, mais uma necessidade atual de tornar todos participantes do TODO da sociedade humana. A inclusão de acordo com Sasaki (1997, p. 41) é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com

necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nessa perspectiva, no dia 24 de junho de 2014, foi elaborada a resolução 006/14, do Conselho Municipal de Educação, do município de São Miguel do Guamá – Pa, com o intuito de regulamentar o sistema municipal de ensino de São Miguel do Guamá. A partir desta resolução, todo o sistema educacional da cidade deveria se adequar as normas ali descritas, para assim ocorrer um processo educacional uniforme, e porque não dizer equânime.

De acordo com esta resolução no artigo 3º, o sistema de ensino desta cidade busca o desenvolvimento pleno do aluno e a preparação dele para o exercício na cidadania.

A Educação no Sistema Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá é dever da família, do Município, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tendo por base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, ... (CME,2014, p.8)

Como pode ser observado o artigo 3º da resolução CME/SMG nº 006/14, apresenta características com as que encontramos na LDBEN 9394/96 e na Constituição Federal de 1988 quando elas se referem ao direito subjetivo da educação.

A Educação é um processo que gera muita dedicação e certa ousadia, para que ela ocorra da melhor forma possível. Quando pensamos na educação especial, podemos perceber que há uma preocupação para sua efetivação e concretização. Falar em uma escola inclusiva é falar numa escola que valoriza seus alunos e profissionais, dando a todos as condições dignas de ensinar e aprender, que favorece um processo de ensino-aprendizagem que vai ao encontro das necessidades dos educandos e promove a construção de novos saberes e conhecimentos.

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58)

Na busca de uma educação inclusiva que atenda a todos os alunos da rede municipal de ensino, a resolução 006/14, no capítulo V, artigo 102, nos apresenta a quem se destina a educação especial e quais suas finalidades, nos dando uma visão de como será desenvolvida essa modalidade de ensino no município e quem estará sendo atendido.

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno. (CME, 2014, p. 54)

Para desenvolver as atividades com os alunos, o professor que queira atuar na educação especial, de acordo com a Legislação Nacional deve ter apenas a formação que o habilite para docência (Licenciatura) e formação específica em Educação Especial, inicial ou continuada, ou seja, todo professor que tenha formação em educação especial, por meio de cursos livres, de extensão e capacitação ou em nível de pós-graduação, podem atuar como professor do AEE, uma vez que trabalhar com a educação especial, além da capacitação, deve ter a afetividade, familiaridade e humanização.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretção de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

Contrapondo o que é estabelecido na LDBEN 9394/96 e no Decreto nº 7.611/11 (AEE), no que se refere a formação do Professor para atuar na Educação Especial, a resolução municipal 006/2014, na seção II, artigo 162 nos incisos I e II, artigo 163 incisos I e II e no artigo 164, dão uma outra interpretação sobre quem deve atuar na Educação Especial e o que devem fazer.

De acordo com o texto, o professor para atuar no AEE deve ter formação em nível superior, em curso de Licenciatura Educação Especial ou em uma de suas áreas, de preferência associada a Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais; um curso de pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial ou complementação de estudos, para quem tem outras licenciaturas diferente da Pedagogia, para atuarem nos Anos Finais e também dá a possibilidade para Psicopedagogos atuarem, no entanto, com ressalvas quanto a formação, pois a resolução indica apenas psicopedagogo institucional e não o clínico, para trabalharem apenas com alunos que apresentam distúrbios, dificuldades, transtornos de aprendizagem e Deficiência Intelectual, sendo uma “certa exclusão” no processo educacional.

De acordo com a política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como

segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (MEC/SEESP, 2008)

Diferente do que a resolução 006/14 CME/SMG apresenta, as legislações nacionais, apontam como deve ser a formação do professor para o AEE, a formação apresentada pelo termo base, se refere a licenciatura, que é a habilitação à docência, e agregado a isso pede uma formação específica para a área de atuação, que pode ser a pós-graduação ou cursos que sejam executados nesta perspectiva da educação especial. Para assim, assegurar um atendimento educacional especializado, focado nas especificidades do aluno, com o uso da Libras, do Braille, das tecnologias assistivas etc.

Numa visão panorâmica da legislação nacional da educação especial e da resolução municipal, podemos perceber algumas dualidades, fazendo com que se possa ter uma interpretação de como ocorre o processo de inclusão educacional no município de São Miguel do Guamá. Na busca de um sistema educacional próprio, a resolução 006/14, acaba por caracterizar uma educação diferente em relação ao cenário nacional, não por ser melhor ou pior, mais por ter sua própria organização, e assim, interferir no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho docente com o deficiente na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciam a profissionalização, valorização e identificação do docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

A educação especial, deve ser vista como a oportunidade de construir saberes e conhecimentos que irão ao encontro das necessidades de cada pessoa, valorizando suas competências e habilidades, que se configuram em uma “identidade” educacional, social e cultural. Que na experimentação cotidiana, vai tecendo a práxis docente e o processo de aquisição do conhecimento.

Considerações finais

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, para que assim possa ocorrer o processo de inclusão e de educação para todos, baseado na Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem é construído a partir das relações interpessoais, nas trocas de experiências e na construção e trocas de saberes e conhecimentos. Quando pensamos em Educação, nos vem à mente a tarefa de ensinar e aprender, relação professor e aluno, no entanto, a educação é mais abrangente do que isso, é um processo, que vai se configurando a partir das experiências vivenciadas, o conhecimento adquirido e elaborado.

Falar de um processo de educação para todos é sem dúvidas pensar num sistema educacional capaz de contemplar a todos, para assim possibilitar o desenvolvimento pleno da pessoa, levando em consideração os fatores internos e externos para que se alcance esse objetivo. O processo de educar não pode ser visto como uma mera funcionalidade, mais sim, como oportunidade real e concreta de promover o desenvolvimento social, cultural, religioso e integral da vida humana.

Portanto, quando consultamos as Legislações Nacionais relacionadas à Educação Especial, podemos perceber como ocorre a inclusão no Brasil, desde a estrutura até a execução. Analisar como se configura essa modalidade de ensino em um município, é a possibilidade de tentar compreender, como se configura esse processo, importante perceber que a resolução 006/14 CME/SMG, apesar de não ser uma Lei, portanto, não tem poder coercitivo, ou seja, não tem caracterização de obrigatoriedade, ela rege o sistema educacional de São Miguel do Guamá, mesmo com algumas divergências com o contexto nacional.

Podemos inferir, que a utilização desta resolução, acaba de certa forma “engessando” a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dentro do território guamaense, quando exige formação profissional que **são** inexistentes no âmbito nacional no atendimento aos alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito a atuação do Psicopedagogo,

profissional que ganha destaque nessa resolução.

A inclusão de alunos com deficiência no contexto das escolas regulares no município de São Miguel do Guamá/Pa precisa de mais investimento por parte dos gestores principalmente no que concerne à formação de professores. É importante que haja preocupação com a formação continuada conforme preceitua a LDBEN de 1996, para todos aqueles que estão na sala regular, na sala de recursos multifuncional com AEE, visto que atendem cotidianamente esse público alvo da educação inclusiva.

Referências

- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- _____. Lei n. 7 853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: Acesso em 20 de novembro de 2020.
- _____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- _____. 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). Brasília: Presidência da República, 2015.
- _____. Decreto n. 3. 298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.
- _____. Decreto n. 5. 296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10. 048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10. 098 de 19 de dezembro de 2000.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC, 2008
- CME. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 006/2014. São Miguel do Guamá - Pará. 2014
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, W. B.. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial, 2005, p. 40-46.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HABERMAS, J.. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia. Novos Estudos CEBRAP. n. 52, p. 99-120, São Paulo, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005

____. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

O GESTOR ESCOLAR E O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

Layssa Soares Pantoja¹

Ivanilton Ferreira²

João Carlos de Araújo Jr³

Márcia Simone da Silva⁴

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁵

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que vem ganhando evidência e com isso trazendo resultados satisfatórios para a educação e desenvolvimento dos alunos que tem esse transtorno. A presença de alunos TEA tem despertado na comunidade escolar desconfiança, incerteza, mas também o desejo de conquista de direitos. Os professores sabem que precisam modificar sua prática pedagógica visto que ensinar não é somente aplicar métodos de ensino para atender os anseios dos alunos que têm direito a educação de qualidade independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais, e deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. O mesmo ocorre com os gestores que estão à frente do trabalho como um líder e que devem construir um ambiente escolar adequado, autônomo, de participação e transparente, objetivando uma educação de qualidade para todos.

A escolha por essa temática se deu a partir de observações feitas no exercício da função de Profissional de Apoio Escolar – PAE por alguns autores desse estudo, e que atuando na mediação do processo ensino-aprendizagem e interação social de alunos com TEA, foi possível perceber que o gestor escolar e os diversos setores da escola e da comunidade precisam proporcionar o acesso e a permanência com sucesso, a esses alunos, bem como a todos aqueles que ainda

1 Pedagoga. Egressa da Universidade do Estado do Pará.

2 Pedagogo. Mestre em Ensino. Professor substituto do Departamento de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: ivanilton.ferreira@uepa.br.

3 Pedagogo. Mestrando. Prof. Substituto da Universidade do Estado do Pará.

4 Pedagoga. Profa. auxiliar da Universidade do Estado do Pará.

5 Pedagoga. Mestre em Educação. Profa. Adjunta da Universidade do Estado do Pará.

se encontram na escola mas com pouca visibilidade recebendo atendimento incipiente que deixa a desejar. É preciso criar uma atmosfera de cooperação e acolhimento dentro da escola, de modo que ocorra a descentralização de poder e serviços, visando o envolvimento e engajamento de toda a comunidade, formando uma rede de mobilização e apoio.

Assim, este estudo tem por objetivo analisar a atuação do gestor escolar diante da presença de alunos com TEA na sala de aula da escola regular. Foi realizada pesquisa de campo de abordagem qualitativa, e o uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A pesquisa se desenvolveu em duas escolas da rede privada situada em Belém/PA, que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo como informantes duas gestoras. As escolas possuem acessibilidade arquitetônica compatível com o que estabelece o desenho universal, um programa de Educação Bilíngue, mas sem sala de recursos multifuncionais.

As informantes dessa pesquisa foram duas professoras que atuam como gestoras nas escolas. Uma formada em Pedagogia, com habilitação em administração escolar, orientação educacional e especialização em gestão escolar com ênfase em orientação e supervisão que será identificada como G1 na pesquisa. A outra formada em Pedagogia e especialista em gestão escolar que será identificada como a G2. As duas possuem mais de dez anos de atuação nessa área, com experiências no ensino público e no particular.

A fundamentação teórica foi baseada em autores como Sasaki (1997), Glat (2005), Sage (199,2005), Mantoan (2006), Sant'ana (2006), Carvalho (2009), Cunha (2013), Luck (2009) entre outros. Os documentos considerados na análise são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Para melhor compreensão do estudo, organizamos o texto em subitens: o primeiro traz o transtorno do espectro autista e o contexto da inclusão escolar; enquanto que o segundo apresenta a discussão em torno da figura do gestor na escola participativa. Diante disso podemos afirmar que esse estudo possui relevância significativa a medida em que fornece subsídios para a reflexão da efetivação da inclusão de alunos com TEA sob a visão do gestor escolar dentro de uma perspectiva de escola das diferenças, que ainda falta muito empenho para ser concretizada.

2. Desenvolvimento

2.1 O Transtorno do Espectro Autista e o Contexto da Inclusão Escolar

Durante muitas décadas o Autismo Infantil foi sendo conceituado e

classificado com vários termos por pesquisadores da área da Psiquiatria Infantil, por se tratar de um transtorno que se manifesta de forma diferenciada em cada indivíduo e que engloba outras patologias, assim tornando-se difícil a elaboração de um diagnóstico exato. No entanto, a partir das pesquisas realizadas no decorrer dos anos por profissionais de diferentes áreas do conhecimento como a psiquiatria, psicologia, neurologia e a pedagogia foram-se organizando melhor as suas características e conseqüentemente o atendimento clínico e escolar. O acesso à escolarização é discutido através do olhar das legislações e por autores da educação inclusiva que ressaltam a importância da educação no desenvolvimento cognitivo e social do aluno com TEA, mais do que isso, oportuniza o direito de exercer uma participação mais efetiva na sociedade.

Sasaki (1997) ressalta que as pessoas com deficiência, no decorrer da história passaram por fases cruéis devido sua condição física e intelectual, primeiramente com a exterminação devidos valores e critérios estabelecidos pela sociedade antiga, em seguida, institucionalizadas e segregadas nas escolas especializadas, que foi por um período bem longo o principal destino desses indivíduos.

Para o acesso à escolarização desses sujeitos, houve um longo processo de reivindicações e discussões para a elaboração de políticas públicas que assegurassem os direitos dessas pessoas, tanto na área da educação como ao atendimento clínico. Essas políticas levaram bastante tempo para serem efetivadas, ressaltando que não foi um processo rápido e fácil, mudar a mentalidade de uma sociedade e criar estratégias para a consolidação dessa inclusão ainda é um desafio atual, mas podemos considerar um avanço significativo comparando ao passado.

Segundo Cunha (2013) O transtorno do espectro autista compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1 – comprometimentos na comunicação; 2 – dificuldades na interação social; 3 – atividades restritivas e repetitivas.

Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e outras áreas, os sintomas variam de indivíduo para indivíduo, em diferentes graus, podendo haver convulsões associada a problemas neurológicos e neuroquímicos, falta de reação à dor, a dificuldade de reconhecer situações de perigo e a repetição estereotipada de certos movimentos do corpo. (CUNHA, 2013 p. 28).

Sendo assim, os sujeitos com um grau mais elevado do TEA possuem dificuldades em realizar as atividades mais básicas do cotidiano, como lavar as mãos, escovar os dentes ou segurar um lápis. Porém, quando o grau de autismo é leve o indivíduo pode apresentar grandes habilidades em determinadas áreas. As dificuldades e habilidades variam conforme o grau de comprometimento.

Com isso, o direito à escolarização e acesso à sala de ensino regular foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, que no artigo 208 inciso III, garante o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº, 9394/96 que evidencia a Educação Especial como uma modalidade de ensino, devendo ser oferecida preferencialmente nas escolas de ensino regular, para os estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, o termo “preferencialmente” ainda deixava muitas lacunas na efetivação da lei, impossibilitando ou dificultando a inclusão desses alunos no âmbito escolar (MANTOAN, 2006).

Glat (2005) ressalta que a forma como o MEC está caminhando com essa política vem desenvolvendo debates calorosos, assumindo um espaço bem mais político-ideológico e se afastando dos aspectos psicopedagógico, como forma de ganhar um espaço político maior nos sistemas de ensino e na sociedade civil, até chegar às mídias.

A Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como “Lei Berenice Piana” Nº 12.764/2012, foi uma das mais importantes políticas de apoio à pessoa com TEA, dando seu devido reconhecimento e importância. A lei alega que para todos os efeitos legais, o TEA passa a ser considerado como uma deficiência, definindo no seu Art. 1º e nos seguintes incisos o autismo como:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. III - O acesso a ações e serviços a saúde, com vistas à atenção integral as suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV – O acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) a previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, s/p).

Podemos observar que a criação dessa lei representa um significativo avanço nas políticas públicas inclusivas para a pessoa com TEA, onde garante uma amplitude de direitos relacionados à saúde, educação, moradia e mercado de trabalho. É necessário evidenciar a importância de políticas públicas que facilitem o acesso aos benefícios fornecidos pelo governo, com um atendimento de qualidade.

2.2 O Gestor na Escola Participativa

Vieira; Sofia; Lerche (2015), descreve que a ideia de gestão democrática foi um marco importante na legislação do país. Com efeito, desde o fim do regime militar – na então denominada “abertura lenta, gradual e segura” - movimentos de educadores lutaram por fazer valer a defesa de seus interesses e inscrever esses e outros princípios nos documentos que passariam a orientar as políticas de educação.

O termo gestão democrático passa a ser disseminado no campo educacional e foco das políticas de educação. Podemos dizer que a escola é um ambiente que proporciona ao indivíduo uma oportunidade de se desenvolver cognitivamente e socialmente, além disso, proporciona o contanto com a cultura, aprimora valores sociais e estimula a criticidade. Segundo Lück (2009):

A escola é uma organização social construída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LÜCK, 2009, p. 20).

Para que ocorra o cumprimento da legislação educativa e principalmente os princípios e objetivos de uma educação de qualidade, se faz necessário o trabalho de profissionais comprometidos com a educação. Sendo eles, funcionários que colaboram com a infraestrutura da escola, assumindo um papel importantíssimo no cotidiano escolar. Temos o corpo docente, que “são profissionais que influenciam diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo de horizontes pessoais profissionais e culturais” (LÜCK 2009, p. 21).

A Constituição Federal de 1988 define a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/1996), destaca que a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino surge como um novo modelo de gestão a ser exercido no espaço escolar. O gestor assume um papel importante para o estímulo à mudança e a superação de barreiras dos professores que se encontram em alguns casos, desestimulados, despreparados e com preconceitos já estabelecidos acerca dos alunos que apresentam TEA.

O papel do gestor ao provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitador. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir.

O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999, p. 135).

A falta de confiança gera certo distanciamento na relação entre o professor e o gestor, decorrente da hierarquia, da burocracia estabelecida dentro das escolas reduzindo o poder de decisão, colocando o gestor somente como o avaliador do trabalho docente. Essa relação professor-gestor deve ser vista como um trabalho de parceria, como um momento de compartilhar conhecimentos e elaborar soluções, já que os dois possuem como foco comum oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

Segundo Lück (2009) os gestores escolares “são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar”, assim, podem-se identificar a figura do gestor como um dos principais organizadores do espaço escolar, distanciando da visão que o mesmo só exerce sua função no âmbito administrativo. Tal afirmativa é corroborada por Libâneo (2001):

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Sendo assim, o gestor promove a mobilização da comunidade escolar, se envolve e se informa de tudo que ocorre em todos os setores da escola, desde o setor administrativo ao pedagógico. Com isso, a gestão escolar possui como princípios a realização do planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação de todos os processos que levaram a efetividade das ações educacionais (LÜCK, 2009).

Ainda de acordo com o autor supracitado, as competências necessárias que o gestor deve executar dentro do espaço escolar:

[...] 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.

7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condições para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade. ((LÜCK, 2009, p. 15).

Todos esses princípios devem ser postos em prática de uma forma democrática e participativa, pois é necessário que a gestão envolva a comunidade escolar no processo de decisão dentro da escola, defendendo os interesses coletivos e que busque a inclusão de todos os alunos, principalmente aqueles que necessitam de um atendimento educacional especializado.

A gestão tem por objetivo desenvolver um trabalho integrado e participativo com todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o processo educativo, buscando sempre promover um ambiente adequado para que o aluno se desenvolva de forma plena e tenha todos seus direitos efetivados dentro da escola. É importante ressaltar que todo o trabalho do gestor precisa ser voltado ao aluno, pois esse deve ser o foco de todo empenho do trabalho gestor (LÜCK 2009). A partir desse contato com o professor, o gestor pode desenvolver estratégias que irão auxiliar e aprimorar a prática docente. “[...] a formação docente não pode restringir-se, à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente, programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente a para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Para Carvalho (2008, p.110), adequar o processo de ensino-aprendizagem exige algumas providências para que o aluno conte com os recursos necessários, sejam materiais, financeiros ou humanos e que os educadores se disponham a fazer adaptações, inclusive no conteúdo curricular. Na medida em que a flexibilização do currículo favorecer para todos a apropriação e construção de conhecimentos, conferindo-lhes autoria e autonomia, podemos considerar que o projeto curricular está a serviço da proposta de educação inclusiva

3. Discussão e resultados

O conhecimento a respeito da definição do termo Transtorno do Espectro Autista – TEA, é algo primordial para o início de um trabalho inclusivo dentro da escola regular, com isso buscou-se primeiramente analisar o conhecimento que as gestoras possuíam a respeito do significado TEA, como definiam conceitualmente o termo, onde as mesmas relataram:

Resposta da G1: Eu convivo diariamente com crianças autistas porque nós temos incluso no regular, nas turmas regulares né... Nós temos o autista que tem o autismo mais leve, tem aqueles que tem o autismo mais acentuados e são crianças que apresentam comportamentos diversificados. (Informação verbal).

Resposta da G2: Bem o que a gente sabe é do dia a dia, é um transtorno né, a criança tem dificuldade em alguns momentos de concentração, divaga muito no tempo sozinho, às vezes se isola, às vezes tem movimentos bruscos... Socialização, não gosta de socializar, a gente percebe isso muito claramente, é um mundinho parece que deles. (Informação verbal).

A visão dos gestores sobre a necessidade especial dos alunos especiais incluídos em suas escolas revelam que As informantes citam de forma superficial que o TEA pode ser definido como dificuldades de concentração e socialização por parte dos alunos, que são termos encontrados nas definições sobre TEA, porém percebe-se nos relatos que suas visões são baseadas apenas no que é vivenciado no cotidiano escolar, não fazem nenhuma referência a autores, ou a um conhecimento baseado na literatura ou em estudos científicos.

Atentando para o que prescreve a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista através da Lei nº 12.764/2012, a definição é evidenciada de forma explícita:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s/p).

Outro ponto abordado com as gestoras foi sobre à inclusão desses alunos na sala de ensino regular de suas respectivas escolas, onde ambas relataram que:

Resposta G1: Ele tem que conviver com as crianças sem deficiência, eu acho que isso vem ajudar muito na sua conduta, no seu desenvolvimento, mas ele precisa também especificamente é ter um trabalho na sua dificuldade... Ele precisa ter esse trabalho para ajudar, porque o professor na sala de aula ele trabalha de forma geral com todas as turmas. (Informação verbal).

Resposta G2: Sim, sou favorável sim! Mas desde que a escola ou a esfera... Pública ou particular tenha um acompanhamento né, ou um estagiário, o cuidador que cuida, mas o estagiário é a pessoa que vai mediar o conhecimento e o professor tem que estar atualizado em relação a isso. (Informação verbal).

As duas gestoras inicialmente se mostraram a favor da inclusão do aluno com TEA na classe regular, porém colocaram alguns critérios para que esse acesso

se concretize, como o atendimento educacional especializado no contra turno como diz a G1, e o auxílio de mais uma pessoa dentro da sala como afirma a G2.

O critério pontuado pela G1 foi o atendimento educacional especializado em que o aluno com TEA irá “trabalhar suas dificuldades”. O atendimento educacional especializado – AEE é onde os alunos recebem um acompanhamento na sua aprendizagem, com a utilização de materiais didáticos pedagógicos diferenciados (BRASIL, 2008). Elaborados por especialista que atua nesse espaço juntamente com professores da sala regular. Esses educandos muito se beneficiam com esse atendimento individual, que contribui para o acesso e a participação de todos no ambiente escolar. É preciso deixar claro que esse atendimento individualizado é um complemento ao trabalho do professor e não uma substituição ou reforço.

O acompanhante especializado é garantido na Lei Nº 12.764/2012 que menciona, no artigo 3º, em seu parágrafo único, que em caso de necessidade a “[...] pessoa com transtorno do espectro autista [...] terá direito a um acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Ou seja, para auxiliar nesse processo de inclusão os alunos com TEA que demandarem uma atenção específica maior terão um acompanhante dentro de sala de aula, na sua grande maioria essas pessoas são estagiárias ou uma pessoa de confiança da família.

A partir desses critérios pontuados pelas gestoras podemos analisar que a inclusão dos alunos com TEA na sala regular demanda um trabalho com diferentes profissionais dentro de um mesmo espaço trabalhando em parceria. Sabemos da importância do AEE e do acompanhante, porém todas as estratégias precisam ser pensadas com cuidado, garantindo ao aluno um aprendizado eficiente.

Quanto aos benefícios do acesso a sala regular, a G1 enfatiza em sua fala que “isso vem ajudar muito na sua conduta, no seu desenvolvimento”. Essa inclusão na classe regular proporciona ao aluno com TEA experiências que irão beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, comunicacional e comportamental a partir da convivência com seus pares.

No entanto, devemos ressaltar que incluir a criança com TEA na escola regular vai além de colocá-la em uma sala regular que irá apenas desenvolver sua cognição, mas que na realidade a segrega das atividades em equipe e que não trabalha as relações interpessoais. É necessário, portanto, proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo um sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (CHIOTE, 2013).

Relacionado à importância da função do gestor escolar para a efetivação da inclusão dos alunos com TEA, a G1 pontua na sua fala “eu acho que o gestor

tem que ser primeiramente... tem que ter sensibilidade ao atendimento da criança especial”, assim, podemos analisar a importância da formação do gestor não ser puramente profissional, é preciso acima de tudo uma consciência de que seu trabalho também consiste em lidar com as relações pessoais, compreendendo a singularidade de cada indivíduo.

De acordo com Lopez (2011, p.16), professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Essa tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde os diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

No relato da G1 ela afirma que o gestor “sendo sensível, cria estratégias, cria atividades que venham atender de forma eficiente”, sendo assim, a partir de uma visão mais humanizada, sensível e que compreende a diferença e especificidade de cada aluno, o gestor começa a exercer práticas inclusivas que buscam nas mais simples ações consolidar a inclusão no ambiente escolar. As estratégias podem ser variadas, desde as reuniões pedagógicas desenvolvidas com a equipe que podem ser muito eficientes com as trocas de conhecimentos e elaboração de planejamentos, adaptações metodológicas no ensino de conteúdos, programas de intervenção precoce, de manejo comportamental, além de aspectos relacionados à participação e efetiva inclusão escolar do aluno em questão.

Resposta G2: O gestor vai liderar esse movimento de inclusão dentro da escola”, assim destacando que a importância do gestor nesse processo está relacionada principalmente ao seu papel de liderança, afirmando em seguida que “a parte técnica administrativa ela é muito importante dentro da escola, porque se você veste a camisa, se você estimula os professores também se estimulam. (Informação verbal).

Desta maneira, podemos considerar um conhecimento a respeito do que sua função exige, porém no decorrer da fala da gestora percebemos que na sua prática há uma transferência de responsabilidade e uma visão limitada sobre a inclusão.

Resposta G2: Se o gestor for uma pessoa aberta a essas mudanças, aberta a inclusão, aberta ao acesso, a acessibilidade, que às vezes a acessibilidade não depende da gente como é o caso da esfera pública, depende de recursos do governo né, muitas vezes esses recursos não são oferecidos a nós. A gente tem que fazer bingo para poder fazer umas pequenas melhorias de ano em ano dentro da escola. O gestor é muito importante sim e eu espero que daqui para a frente possa ter mais condições de acessibilidade, mais condições de infraestrutura pra poder desenvolver esse trabalho (Informação verbal).

Desta forma, uma escola jamais pode ser considerada inclusiva se o entendimento sobre essa inclusão se limita a acessibilidade arquitetônica e recursos materiais, que não deixam de ter sua importância nesse processo, pois para a efetivação de práticas inclusivas é necessário à mobilização de muitos recursos, quer seja materiais e principalmente humanos. “Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, elas podem ser encontradas em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais, responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas” (BOOTH E AINSCOW, 2002, p. 9).

Quanto aos trabalhos desenvolvidos com a comunidade para a realização de práticas inclusivas que irão auxiliar no processo de inclusão as gestoras relataram da seguinte maneira:

Resposta G1: Todos os anos, nós temos nossos encontros com os pais, nós procuramos de uma forma geral, informar a todos né... do trabalho da escola. Inclusive o trabalho com a educação especial, nós temos o cuidado de trabalhar no geral com o foco nessa área, sem lógico rotular criança nenhuma, não só o TEA, mas também a Síndrome de Down, outros com relação à pessoa com deficiência, de um modo geral nós procuramos passar isso para toda comunidade escolar. (Informação verbal).

A gestora ressaltou que realizam reuniões pedagógicas com os pais, com o intuito de informar a cerca de como a escola desenvolve o trabalho com as crianças com TEA. Essa iniciativa faz parte do processo de inclusão, pois a escola deve proporcionar momentos de ação, orientação, reflexões e trocas de experiências entre os familiares dos alunos com ou sem algum tipo de deficiência, pois vale salientar que uma boa relação entre escola e família é algo indispensável para o sucesso do rendimento escolar de toda a criança, principalmente das que possuem um acompanhamento especializado.

Quando a escola recebe alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, aparecem muitas dúvidas quanto a melhor maneira de recebê-los. Alguns autores ressaltam que buscar informações sobre a singularidade dos alunos e conhecer suas experiências é de fundamental importância para desenvolver as atividades escolares.

Vieira, S. Lerche (2015) aponta que a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira. Definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar.

O trabalho desenvolvido na escola necessita de continuidade, sendo de grande importância a transmissão da ideia de valorização do potencial das crianças com TEA. No entanto, além das orientações relacionadas ao desenvolvimento, esses momentos devem proporcionar à divulgação do conhecimento dos

transtornos não somente para os pais dos alunos com alguma deficiência, mas principalmente para os responsáveis das crianças sem deficiência. Realizando esses diálogos temos a oportunidade de desconstruir muitas ideias já elaboradas dessas pessoas, minimizar a falta de informação e como consequência ajudar a diminuir práticas preconceituosas. (Tezani, 2004, p. 4).

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza adaptações curriculares de pequeno e grande porte e fomenta mais as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Sendo assim, essas estratégias são fundamentais para uma atuação inclusiva por parte do gestor escolar. Um trabalho capaz de envolver a todos, executado de forma democrática e participativa. As palestras e reuniões pedagógicas são o momento de proporcionar aos profissionais experiências que irão contribuir para sua atuação em sala de aula. Segundo as participantes:

Resposta G1: É prática da escola todos os anos fazer a formação continuada, geralmente os temas eles são tirados do nosso contexto, temos profissionais como psicólogos, fonoaudiólogo, assistente social, técnica de enfermagem e temos especialistas em educação especial, se precisarmos de mais alguém para fomentar esse trabalho nos trazemos de fora para ajudar. (Informação verbal).

Resposta G2: A gente faz formação de quatro em quatro meses, um dos temas mais importantes que a gente aborda é esse da questão da inclusão das necessidades especiais, como tratar, como trabalhar. Geralmente a gente chama alguém de fora para fazer uma palestra e a gente faz oficina, os professores sentem muita falta da parte prática, eles sentem essa necessidade por isso que a gente procura fazer essas oficinas (Informação verbal).

Desataca-se a importância da gestão escolar no que tange a inclusão de alunos com TEA na educação básica pois a relação professor e aluno não é somente o ensino, mas perpassa pelo sentir o que acontece no contexto em que estão inseridos e compreender de forma acentuada o universo de ensino e aprendizagem, para que o docente consiga estimular o aluno a construir seus conhecimentos.

4. Considerações finais

O presente estudo demonstrou que a escola e sua gestão necessitam reestruturar-se e ressignificar o processo de ensinar e aprender, assim como assegurar a formação continuada e valorização de seus professores, respeitando a singularidade de cada sujeito, em prol de um trabalho articulado, coletivo e participativo. Tudo isso fica evidente nos relatos das gestoras.

Para que ocorra a inclusão desses alunos é necessário que o gestor tenha um olhar diferenciado diante da diferença que cada aluno apresenta, principalmente aquele com TEA, sobre o acolhimento e acessibilidade no ambiente escolar como espaço de participação coletiva que reúne toda a comunidade escolar com objetivo de estimular o fortalecimento do exercício da gestão democrática. Porém, observou-se que ambas as gestoras ainda não conseguem desenvolver um trabalho sem pontuar dificuldades e transferência de responsabilidade, talvez seja pela formação limitada no que diz respeito a fundamentos teóricos, metodológicos, e administrativo de preparação profissional desse gestor.

A análise revelou que as gestoras não entendiam o que significava TEA e suas características, demonstrando ter uma visão distorcida e conhecimento escasso sobre o assunto. Nenhuma das duas gestoras soube definir o que era TEA levando em consideração todos os critérios que caracterizariam tal transtorno.

Percebe-se também, poucas estratégias pedagógicas para o envolvimento dos alunos e pais, para o fornecimento de informações que ajudariam a diminuir discriminações e proporcionar a comunidade momento de reflexão. Em relação aos professores, a gestão escolar afirma que realiza formações para que a atuação deste em sala de aula seja mais eficiente. No entanto, esses momentos são descritos como um trabalho visando o geral, nada muito específico sobre o Transtorno do Espectro Autista.

A construção de políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento permitiu maior acesso à educação escolar. Entretanto, elas ainda são excluídas quando as práticas pedagógicas são padronizadas e inflexíveis, sem adequação e adaptação. Isso é contribuir para a naturalização do fracasso escolar.

Para concluir ressaltamos que os resultados indicaram a necessidade desses profissionais gestores buscarem mais informações sobre TEA, o processo de inclusão educacional e o trabalho descentralizado de gestão, para que estejam devidamente preparados não só para saber como lidar com esse alunado, mas também para agir em sua práxis pedagógica, implantando a escola das diferenças.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**. 2002. Disponível em: http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, Coordenação das Edições Técnicas [2016]. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.

pdf. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. 2008. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: out. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHIOTE, F. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Waak, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Ed. 2006.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 129-141, 1999.

SANT’ANA. Izabella M. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. Maringá, v 10, n.2 p.227-234, maio/2005. Acesso em: out. 2022.

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

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a**

relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: out. 2022.

ANGLICISMOS PRESENTES NA LINGUAGEM DOS *GAMES*

Karina Hubner Ferassolli Sansoni¹

Olandina Della Justina

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida por meio da abordagem qualitativa de base etnográfica com o propósito de verificar como são usadas e quais os processos que fazem parte do uso de palavras oriundas da língua inglesa (anglicismos) nas interações entre jogadores de *games online*.

De acordo com Justina (2015), a Língua Inglesa (LI) tem em sua constituição termos oriundos do latim, celta, germânico ocidental, línguas escandinavas, dinamarquês, francês normando, entre outras que são menos notadas em sua estrutura atual. A língua está presente nos seis continentes sendo significativamente usada na condição de segunda língua ou língua estrangeira e possui o status de língua franca da comunicação internacional. Após a Segunda Guerra Mundial, expandiu-se para vários países e, atualmente, com os avanços tecnológicos está mais fortemente presente nas comunicações internacionais e na vida de cada um de nós.

Rajagopalan (2003) menciona que é a terceira língua mais falada no mundo, todavia, dois terços dos falantes são não-nativos. Essa afirmação contribui para constatar que o maior número de usuários se concentra entre pessoas que não a têm como primeira língua.

No Brasil, o uso de palavras originadas da LI faz parte de muitas situações de interação, especialmente por meio do uso de tecnologias e ferramentas digitais. Todavia, o uso de palavras oriundas da LI ao serem usadas por brasileiros geralmente passam por adaptações nos níveis fonético-fonológicos, semântico até sintático. As palavras estrangeiras transcorrem processos translógicos em que a LI se mistura à estrutura do Português brasileiro (doravante PB) e se tornam signos mestiços, ou seja, “as línguas vazam uma na outra” (ASSIS-PETERSON, 2009. p. 42). A tendência é de que essa característica linguística que hibridiza ambas as línguas ocorram também no uso dos termos na linguagem

¹ Mestranda regular no programa de mestrado em letras - Estudos linguísticos UNEMAT, campus de Sinop.

dos jogadores de *games*.

Nos jogos digitais, a LI manifesta-se em diversos termos e gírias, desde o *start* (início), até o *game over* (fim do jogo). Os jogos *online* permitem que os jogadores conversem entre si durante as partidas, seja oralmente, através do uso de microfones, ou através da escrita, por meio de uma caixa de mensagens (*chat*).

Tais conversas, durante a partida, servem para pedir auxílio ou aconselhar outros jogadores do mesmo time. Dentro de jogos *online*, o jogador que não possui as *skills* suficientes, ou seja, as habilidades, e está com pouca munição ou itens necessários na partida, ele pode pedir aos participantes do seu time para “*droparem*” os objetos que necessita em seu campo de visão para que seja recolhido e utilizado dentro da sua finalidade. *To drop*, em tradução literal no português, significa “derrubar”, que os jogadores adaptam a palavra do inglês para o português fazendo essa mistura de sentidos e alteram sua ortografia, tornando-a um termo híbrido, mestiço, translógico.

Os exemplos mencionados são muito poucos se atentar para o grande número de anglicismos presentes nos jogos *online*. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo estudar esses termos que se caracterizam por processos translógicos ao serem usados por esses brasileiros e estão presentes na linguagem dos *games* junto com as tecnologias que fazem parte dos jogos digitais.

A pesquisa foi realizada com *gamers* da cidade de Sinop e as sessões de LoL observadas aconteceram também em Sinop. Foram entrevistados cinco participantes no total, entre homens e mulheres de 18 a 25 anos, que cursam ou já cursaram o Ensino Superior e que participam ativamente da comunidade de *gamers*.

A entrevista ocorreu de forma oral, em que uma lista com dez termos em LI, retirados do contexto de partidas de LoL assistida, foram encaminhadas por escrito a cada participante para que eles respondessem, utilizando-se da ferramenta de áudio do aplicativo *WhatsApp*, com a definição, conceitos e sentidos que cada termo remetia a cada participante. Para fins de preservação dos dados, os cinco participantes são aqui identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

O jogo em análise: *League of Legends*

De acordo com a página “Quem somos nós?” da Riot Games, que foi fundada em 2006 por Brandon Beck e Mark Merrill, o objetivo deles na época era modificar e melhorar a ideia existente de jogos, e o suporte que ofereciam aos *gamers*. Em 2009, a dupla lançou o jogo *League of Legends*, que hoje, um dos jogos mais aclamados pelo público, e ainda de acordo com a página do *site* oficial, “o título de PC (computador) mais jogado no mundo e um fator determinante para

o crescimento explosivo do cenário de *Esports*²”.

Segundo o colunista Maximilian Rox (2016), para o *site* Tecmundo, a fase beta do jogo teve sua estreia no dia 10 de abril de 2009, e um dia após o término da versão beta foi lançado oficialmente para PC, podendo contar com dois modos de jogo, o clássico que seria o modo de “cinco-contra-cinco” e um “três-contra-três”.

Conforme a página oficial brasileira do jogo *League of Legends* na *internet*, o LoL (forma abreviada do *game*), é um jogo *online* competitivo que mistura a velocidade e a intensidade de um RTS com elementos de RPG. Um RTS é uma modalidade de jogo que significa *Real Time Strategy*, ou, tradução nossa, estratégias em tempo real. E RPG significa *Role-Playing Game*, que consiste num gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens dentro do universo do game em questão.

Características de anglicismos usados na linguagem dos games

Os anglicismos tiveram maior influência sobre os brasileiros quando a língua inglesa obteve avanço pelo mundo, devido à Segunda Guerra Mundial, bem como a queda do muro de Berlim (RAJAGOPALAN, 2005). Esse fato histórico indica que o uso de palavras oriundas do inglês não é exclusivo dos tempos atuais, há muito tempo já integra o acervo mundial e, evidentemente, do brasileiro.

Para Carvalho (2009), os empréstimos linguísticos são tão antigos quanto a própria língua e sua história. O uso de vocábulos provenientes de outras línguas marca a cultura por meio dos elementos linguísticos estrangeiros por ela adotados ou incorporados e é uma forma produtiva de renovação lexical.

As mudanças na morfologia da LI ao ser usada por brasileiros ocorrem de diversas maneiras e se inserem em palavras e nos processos pelos quais são construídas a partir de seus morfemas.

Como nos casos de *bug* (do inglês, significa “falha, erro em um programa de computador”), que os *gamers* adaptam para o PB como verbo *bugar*. Nesse caso é adicionado ao radical [bug] a primeira conjugação de terminação verbal, “ar”. O hibridismo, caracterizado como morfológico, permite que o substantivo *bug* se torne um verbo da primeira conjugação (a mais comum) que passa a ser conjugado em todas as pessoas no PB, por exemplo: eu buguei, ele bugou, nós bugamos e outros mais que assumem o formato e flexibilidade de um verbo da primeira conjugação.

Quanto aos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, essa ocorrência foi encontrada algumas vezes, conforme pode ser verificado nos excertos a seguir:

2 *Esports*, ou esporte eletrônico, é uma modalidade de jogo em que é possível competir profissionalmente. Também pode ser chamado de *eSports*.

Excerto 1: *Tá, 'dropa' é de dropar item, de tipo 'joga pra mim uma armadura, joga pra mim uma arma'... isso é dropar. Nerfar é tipo quando alguma coisa tá muito forte, uma arma tá muito forte, um boneco tá muito forte, a gente fala 'nerfa' que é pra deixá-lo mais fraco. Ai 'bait' que é literalmente a tradução de 'bait' né, que é, sei lá, tiltei! (P1)*

Excerto 2: *Dropar não é muito utilizado no LoL não, é mais usado por jogador de CS, que é você deixar, jogar algo no chão alguma coisa pra outro jogador pegar. Nerf, nerfar é você deixar o campeão mais fraco, o campeão ou o item ficou mais fraco. Bait é... tá bem próximo de trollar, trollei, ele caiu no meu bait, foi baitado. (P2)*

Excerto 3: *Dropa é utilizado quando você requer um item, no caso, está no inventário do seu amigo, pode ser uma arma, pode ser uma armadura, pode ser uma poção dentro do jogo. A parte de nerfar é quando se considera um personagem muito forte e o exemplo 'ele tomou um nerf', ou seja, ele foi reduzido [as habilidades dele] para que não ficasse tão forte. Um bait é uma cilada, quando uma pessoa arma uma cilada para outra, um bait. (P3)*

Ao observar os excertos anteriores, nota-se a presença de termos híbridos comumente utilizados por jogadores de LoL e outros *games*, como por exemplo “dropar”, “nerfar”, “bait” e “tiltar”. Tais termos, oriundos da LI, passaram por modificações morfológicas em seu processo de adaptação ao PB. Observou-se que tais termos são adaptados de maneiras similares pelos jogadores e possuem as seguintes características: Todas as palavras adaptadas resultaram em verbos da primeira conjugação.

O verbo adaptado “dropar”, que tem como origem o verbo *to drop*, significa “deixar, largar”. Os *gamers* utilizam esse signo mestiço em todos as pessoas do singular e plural e variados tempos verbais conjugados pela morfologia de verbos da 1ª conjugação. “Nerfa” é a forma imperativa do verbo adaptado “nerfar”, que tem origem no termo “nerf”. Os jogadores utilizam esse termo dentro das variações de tempos verbais pertinentes ao português do Brasil Ex.: “Eles nerfaram as habilidades deste jogador”. “Bait” é um substantivo em inglês que tem como significado literal “isca”. Os jogadores adaptam-no para utilizá-lo como verbo, “baitar”, quando querem expressar o ato de fazer uma armadilha para alguém. Ex.: “Eles me baitaram nessa partida, caí no *bait*”.

Os dados ora apresentados indicam que esses termos seguem um padrão de adaptações morfológicas. Estas transformações morfológicas geralmente ocorrem influenciados pela adaptação fonético-fonológica, e conseqüentemente influenciam na escrita das palavras oriundas da LI ao serem usadas no português do Brasil. Como a primeira conjugação é a mais comum, há uma tendência em usá-la predominantemente. Em relação à derivação desses verbos da primeira conjugação, têm como base substantivo e verbos. Dessa maneira, os processos transglóssicos no nível morfológico são marcados pelo radical da LI e desinências verbais do PB para as palavras sob análise neste item.

Transglossia no nível fonético e fonológico

Aqui são discutidos os processos transglóssicos ligados às mudanças fonético-fonológica, comumente as primeiras e mais comuns, pelas quais passam os empréstimos linguísticos. O Quadro 1 mostra o perfil das palavras (anglicismos) seus significados, os sons fonéticos de LI presentes no dicionário Longman, os processos transglóssicos e as mudanças na sonoridade das palavras ao ser usada pelos *gamers*.

Quadro 1: Mudanças Fonético-fonológicas

Mudanças fonético-fonológicas					
Palavra	Tradução para o PB ou função que assume no contexto	transcrições apresentadas no dicionário Longman	Características fonético-fonológicas apresentadas pelos participantes	Participante	mudança fonética e fonema relacionado
drop	Significa cair, deixar, largar. São itens que personagens deixam cair ao morrer, por exemplo. Pode, ainda, ser entrega de suprimentos.	/drɒp/	[drɒpi]	P1, P4, P5	epítese [i]
nerf	Significa enfraquecer ou diminuir.	/nerf/	[nerfi]	P2, P3, P5	epítese [i]
bait	Situação desfavorável proposital em relação ao adversário, para que, com o apoio dos parceiros possa ser convertida em situação favorável.	/beɪt/	[bɛɪtʃi]	P1, P2, P4	epítese [i] palatalização [t] ~ [tʃ]
tilt	Pane ou paralisação momentânea em algo ou alguém.	/tɪlt/	[tʃɪltʃi]	P3, P4, P5	palatalização [t] ~ [tʃ] epítese [i]
rush	É um ataque rápido e direto.	/rʌʃ/	[hʌʃi]	P1, P2, P3, P5	epítese [i]
feed	Literalmente significa “alimentar”.	/fi:d/	[fɪdʒi]	P1, P3, P4	palatalização [d] ~ [dʒ] epítese [i]
rage	Significa “raiva”. Pode acontecer quando o jogador perde, dá um ataque de fúria em que xinga e expressa sua raiva a todos. É dito “dar rage”.	/reɪdʒ/	[heɪʒi]	P2, P4, P5	fricativização [dʒ] ~ [d] epítese [i]
skill	Significa “habilidade” de um personagem. Pode aparecer abreviado como SKL.	/skɪl/	[iskiw]	P1, P2, P3, P4	prótese [i] glidização [l] ~ [w]

Fonte: SANSONI (2019)

Como pode ser visto no Quadro 1 ocorrências de mudanças de sons se dão por acréscimo, redução, transposição e transformação. No caso das palavras

ora apresentadas que conservam a grafia em LI, foram detectados dois tipos de mudanças sonoras: por acréscimo e transformação.

Quanto ao primeiro tipo de mudança, há ocorrência de **prótese** (acréscimo de fonema no início da palavra) e **epítese ou paragoge** (acréscimo de fonema no final da palavra). No que se refere ao segundo, há ocorrências de palatalização/africação, fricativização e glidização.

As mudanças por acréscimo ocorrem com a adição do fonema [i] no final e também no início das palavras. A prótese ocorre com a palavra *skill* que, ao ser usada por brasileiros, há a adição do fonema [i] precedendo o “s”, uma vez que no PB não encontramos palavras com “s” + consoante em início de sílaba e, portanto, nesse caso, atraem o fonema [i] para formação silábica.

Já a epítese ou paragoge, ocorre nas seguintes palavras: *drop*, *nerf*, *bait*, *tilt*, *rush* e *feed* como resultado de uma estrutura fonética que não há no PB, ou seja, não há palavras que finalizam pelos sons [t], [f], [d], no PB e estas atraem o som vocálico de [i]. O som [ʃ] de /rʌʃ/ passa por acomodação com a adição da vogal que se aproxima mais da estrutura do PB.

A palatalização dos fonemas [d] para [dʒ] e de [t] para [tʃ] ocorrem com as palavras *bait*, *tilt* e *feed*. No PB se apresenta das duas maneiras, sendo que essas variações estão ligadas a diferentes falares brasileiros. No caso desses participantes, [dʒ] e [tʃ] integra a variação linguística da qual fazem parte e aparece predominantemente quando antecede o fonema [i].

Em relação à palavra *rage*, mais especificamente, no som da letra “g”, há mudança do fonema da LI [dʒ] para o fonema [ʒ] do PB, ou seja, uma consoante africana alveolar vozeada se transforma em uma consoante fricativa alveopalatal vozeada.

Outra ocorrência de transformação foi verificada em *skill*, em que o fonema lateral alveolar vozeado [l] em LI torna-se no glide [w] em PB, fonema que é encontrado na maioria das regiões brasileiras, com exceção de comunidade sulistas que articulam o “l” similar ao fonema em LI.

As mudanças apresentadas se constituem em adaptações à estrutura do PB. Todavia, há fonemas que se aproximam da sonoridade da LI, por exemplo, [i] de *feed*, [ei] e de *bait* [beit] e de *rage* [reɪdʒ], [ʌ] de *rush* [rʌʃ], entre outros. Essas constatações permitem identificar que os processos transglóssicos constituem esses signos que transitam entre os sons da LI e do PB ao serem usados na linguagem entre os *gamers*.

Os dados analisados, mesmo que não se tenha procedido uma análise mais profunda de cada fonema que integram todas as palavras e suas mudanças, atingem o objetivo de apontar os aspectos que caracterizam a transglossia, a mestiçagem fonético-fonológica que permite aos *gamers* brasileiros transitarem entre os sons da LI e do PB.

Sentidos e definições convergentes: concepções e definições dos participantes

Neste tópico são apresentados e discutidos itens lexicais acompanhados dos sentidos atribuídos pelos participantes. São analisados se os termos em uso têm sentidos convergentes ou divergem em algum aspecto entre participantes. Primeiro são discutidas as palavras que passaram a verbos da 1ª conjugação (verbos: dropar, nerfar, campar, baitar, tiltar, rushar e feedar); na segunda, são analisados os substantivos (*skill* e *rage*) e na terceira, a sigla AFK.

a) Dropar: O termo “dropar” é uma adaptação do verbo “*to drop*” da LI, quer dizer em PB largar, soltar, cair, arremessar, jogar. Em seguida serão apresentados os sentidos de “*drop*” empregado pelos participantes da pesquisa.

Excerto 4: *Tá, ‘dropa’ é de dropar item, de tipo ‘joga pra mim uma armadura, joga pra mim uma arma’... isso é dropar. (P1)*

Excerto 5: *Dropar não é muito usado no LoL não, é mais usado por jogador de CS, que é você deixar, jogar no chão alguma coisa pra outro jogador pegar. (P2)*

Excerto 6: *Tá vamos lá, dropar não sei, não uso (P3)*

Excerto 7: *Dropa é utilizado quando você requer um item, no caso, está no inventário do seu amigo, pode ser uma arma, pode ser uma armadura, pode ser uma poção dentro do jogo. (P4)*

Excerto 8: *Pra mim, é.. acho que dropar é quando eu to sem grana e daí eu preciso de algum item, daí eu consigo pedir pra algum companheiro meu. Ou quando... é... algum item... é... quando eu derroto um inimigo e algum item cai dele, ele tá dropando um item. Dropar é mais ou menos aparecer um item pra mim, basicamente isso. (P5)*

No caso do Excerto 1, P1 atribui para o verbo ‘*dropar*’ o sentido de arremessar, atirar, jogar um objeto que faz parte do jogo. Já P2 entende que o termo não é usado com muita recorrência, todavia demonstra que compreende o sentido do termo e soma um complemento ao que afirmou P1 ao mencionar a palavra chão. Quer dizer, o arremesso, o jogar o objeto se faz no chão e não em outro espaço.

Quanto ao P3, menciona que desconhece, possivelmente está relacionado com o que afirmou P2 ao defender que o termo está caindo em desuso.

Diferentemente, P4 atribui o sentido de pedir, solicitar algo, um item, um objeto dentro do jogo, mais especificamente no inventário (todas as conquistas do jogo) do parceiro do *game*.

Assim como P4, P5 também atribui o sentido de pedir/solicitar itens do jogo para o parceiro. Entretanto, não se restringe aos parceiros, mas também por meio de conquistas angariadas com derrotas do adversário no jogo.

Portanto, com base na análise dos excertos de 4 a 8, os sentidos apresentados pelos participantes ora se aproximam, ora trazem complementos e ora assumem significados diversos. Todavia, um termo conhecido por quatro participantes mesmo que compreendido como não tão usual.

b) Nerfar: Quanto ao termo “nerfar”, adaptação de “*nerf*”, é uma maneira informal de dizer “enfraquecer”, “deixar menos eficaz”. Também pode estar relacionado a uma marca de brinquedos infantis, que se trata de armas de brinquedo que atiram uma munição feita de um tipo de espuma sólida. A seguir, os excertos de 9 a 13 apresentarão as falas dos participantes relacionadas ao termo em questão: *nerf*.

Excerto 9: *Nerfar’ é... hmm... nerfar é tipo quando alguma coisa tá muito forte, uma arma tá muito forte, um boneco tá muito forte, a gente fala ‘nerfa’ que é pra, tipo, deixar ele mais fraco. (P1)*

Excerto 10: *Nerf, nerfar é cê deixar o campeão mais fraco. O campeão ou o item ficou mais fraco. (P2)*

Excerto 11: *Nerfar é quando um campeão tá muito forte, e aí, por exemplo no LoL a [inaudível] dá uma nerfada nele, que é deixar ele um pouco mais fraco. (P3)*

Excerto 12: *A parte de nerfar é quando se considera um personagem muito forte e o exemplo ‘ele tomou um nerf’, ou seja, foi reduzida as habilidades dele para que ele não ficasse tão forte. (P4)*

Excerto 13: *Nerfar é quando alguma coisa tá muito forte, aí você tem que abaixar os poderes dela porque senão fica muito difícil de jogar contra. (P5)*

Para P1, o sentido atribuído ao termo “nerfar” é de enfraquecer algo no jogo, como uma arma ou o personagem que o jogador controla nas partidas do *game*. P2 também concede o sentido de “enfraquecer” uma arma ou personagem.

De acordo com P3, o sentido de “enfraquecer” um personagem (um campeão) permanece. Já para P4, além do sentido de enfraquecer um personagem, o participante soma atribuindo o sentido de “reduzir as habilidades” do personagem.

Segundo o P5, é adicionado ao sentido de “*nerf*” o ato de abaixar/reduzir os poderes de um personagem para que haja um jogo mais justo entre os adversários, sem permitir uma discrepância entre as habilidades dos jogadores rivais na partida.

Foi observado que para todos os cinco participantes da pesquisa o significado do termo é o mesmo: enfraquecer o adversário. Isso mostra que existe um padrão na compreensão e uso do termo “*nerf*” e suas variações, como por exemplo “nerfar”.

c) Campar: Para o dicionário de LI, o termo “*camp*” significa acampamento, acampar. Em seguida, os excertos 14 ao 18 mostrarão os sentidos atribuídos ao termo “*camp*” pelos jogadores.

Excerto 14: *É... ‘Camp’ pode ser de campeonato, abreviando, ou pode ser de tipo ‘campar’ que é[...]tipo você ir na rota de alguém... [inaudível]... pra matar o adversário, aí quando a pessoa faz muito isso numa lane só, aí a gente fala que é camp, que tipo, montou a barraca, tá ali campando. (P1)*

Excerto 15: *Camp é [...] quando o time inimigo vem muitas vezes na sua rota, lhe matar, isso é ser campado, quando eles não saem da sua rota. (P2)*

Excerto 16: *Campar é quando por exemplo [...], quando ele [o adversário] tá campando é tipo, fica muito numa lane só, fica ali cuidando, acampando, como se fosse*

acampando tipo nas beirada da lane.. (P3)

Excerto 17: *Camp é um campo mesmo, não é uma própria definição, pode ser camp de camper que é o cara que fica escondido o jogo inteiro, em que aproveita a situação pra... tipo... pegar o inimigo pelas costas etc. (P4)*

Excerto 18: *Camp é quando alguém tá... hmm... parado em algum lugar, tipo, só esperando você passar assim, ele fica cravado naquele lugar o tempo todo, não sai. (P5)*

Segundo o P1, o termo “camp” pode ser a abreviação da palavra campeonato e ainda traz que pode também ser proveniente de “campar”, atribuindo o sentido de montar uma barraca, acampar. Já P2 considera que o termo “camp” significa quando o adversário não sai da sua rota do jogo, ou seja, fica espreitando a espera de uma oportunidade para atacar algum jogador durante a partida.

De acordo com P3, o sentido atribuído ao termo por este participante também é de acampar. Diferentemente, P4 atribui o sentido de campo/ espaço. Entretanto, ele adiciona o sentido de ficar à espreita, escondido, para atacar o adversário no *game*.

Para o P5, o termo significa estar parado em algum lugar por bastante tempo, esperando algum jogador oponente passar por lá.

Então, percebe-se que apesar de alguns participantes atribuírem mais que um sentido ao termo, a ideia principal se mantém entre todos eles: o sentido de esperar parado pela passagem do inimigo, ficar de campana, de tocaia para atacar o adversário.

d) Bait: Segundo o dicionário de LI, o termo “bait” tem significado de isca. Os excertos de 19 a 23 mostrarão os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Excerto 19: *Aí ‘bait’ que é literalmente a tradução de ‘bait’ né, que é, sei lá, til-tei... ‘Bait’ é de baitar, de fazer armadilha, de ficar escondidinho no mato, esperar alguém passar pra poder matar, acho que é isso. (P1)*

Excerto 20: *Bait é... tá bem próximo de trollar, eu trollei ele, ele caiu no meu bait, foi baitado. Mas é você fingir que ia fazer uma coisa e fazer outra, você fingir que vai morrer ou que tá sozinho na lane, na rota, e aí tem gente do seu time esperando escondido, aí o cara acha que você tá sozinho, isso foi um bait. Mentir né. (P2)*

Excerto 21: *O bait é, assim, por exemplo, cair no bait, como se fosse uma armadilha que o adversário tivesse preparado pra você, ficar no matinho esperando, daí o cara passa e cê dá uma nele, mata ele e tal e ele cai no seu bait. (P3)*

Excerto 22: *Um bait é uma cilada, quando uma pessoa arma uma cilada para outra, um bait. (P4)*

Excerto 23: *Bait é o nome já diz, armadilha, é isca, quer dizer. É quando você tá jogando basicamente em dupla ou em grupo e você faz a baiting, faz o... se dá de isca pros outros, pro outro time, pros seus companheiros conseguirem matar ou sei lá, ganhar a parte do mapa ou coisa do tipo. (P5)*

O sentido atribuído pelo P1 para o termo “bait” se assemelha aos sentidos concedidos ao termo anterior, *camp*, em que um jogador fica à espreita esperando

surgir uma oportunidade para atacar. Entretanto, P1 adiciona o sentido de maqui-
nar uma armadilha para alcançar o objetivo de matar um oponente no *game*.

Diferentemente, P2 associa o significado de “*camp*” com outro termo tam-
bém adaptado ao PB da LI: trollar. Esse termo pode significar diversas coisas,
como o substantivo *troll* que se trata de uma criatura mitológica ou também,
isca. Informalmente tal termo é utilizado quando se quer dizer que enganou
alguém. P2 dá seguimento a sua atribuição de sentido explicando que, para ele,
trollar é fingir que fará algo e na realidade fazer outra coisa, deixando quem
sofreu “o *bait*”, sentindo-se enganado. P2 ainda adiciona o sentido de mentir.

Para P3, o termo apontado remete a ideia de armadilha. P4 sugere que
“*bait*” significa cilada. Por fim, P5 também atribui o sentido de isca e armadilha
para o termo. Entretanto, em um sentido diferente dos mencionados anterior-
mente. Para P5, “baitar” é se fazer de isca para que o time adversário o ataque,
para que seu time possa conquistar ferramentas dentro do jogo.

O sentido do termo *bait* varia bastante entre os participantes, mas se man-
tém enraizado na tradução literal ao PB: isca, atrair, seduzir, cevar.

e) Tiltar: Segundo o dicionário, o verbo “*tilt*”, da LI, significa inclinar,
pende. Mas no Brasil o termo ficou conhecido como “deu tilt”, que significa
travou/deu tela azul (quando relacionado a aparelhos tecnológicos). A expres-
são se originou no Ceará e virou moda entre os brasileiros. O termo pode variar
entre “tiltar”, “tiltei”, “fiquei tiltado”. A seguir, serão exibidos os excertos do 24
ao 28 contendo os sentidos atribuídos pelos participantes.

Excerto 24: *Tilt é de tiltar, de ficar puto, de se estressar com o jogo, de começar a
xingar. (P1)*

Excerto 25: *Tilt é você ficar com raiva, ou estressado por causa do jogo. Ou porque
perdeu, algo assim. (P2)*

Excerto 26: *Tilt é tiltar né, cara, como vou te explicar tiltar? Tiltar é ficar meio
bugado, sei lá... [risos]. (P3)*

Excerto 27: *O tilt é quando a pessoa tá muito estressada, muito nervosa, é, em
jogo né, descontando a raiva nas outras pessoas. (P4)*

Excerto 28: *Tilt é quando cê fica puto com alguma coisa no jogo. (P5)*

Para P1, o sentido do termo tiltar é de estressar, ficar irritado no *game*, a
ponto de se exaltar e partir para xingamentos. P2, em concordância, adiciona
uma razão para toda a raiva comentada por P1: perder o jogo.

P3 atribui o sentido de outro termo, o bugar, que informalmente quer
dizer quando um aparelho eletrônico/jogo/internet/etc para de responder ou
falha, trava. Para P3, tiltar significa ficar confuso com algo, travar (o raciocínio).
Todavia, P4 atribui o sentido de descontar a raiva de algo em alguém no jogo,
para ele isso é tiltar. Dessa forma, mesmo que haja sentidos complementares, til-
tar tem como significa central para esses *gamers*, ficar muito irritado e estressado

com o que ocorre no jogo.

f) Rushar: O verbo *rush*, de acordo com dicionários formais LI, significa apressar, em PB. Ou, como substantivo, pressa. Os excertos de 29 a 33 mostrarão a seguir os sentidos do termo para cada participante.

Excerto 29: *Rush é de tipo correr com o game, rushar, tipo 'rush a torre, derruba a torre rápido, rusha tal item, faz esse item rápido, prioriza fazer esse item ou prioriza derrubar a torre. (P1)*

Excerto 30: *Rushar é todo mundo ir num lugar só, ou por exemplo, vamos rushar o draco, todo mundo vai iniciar o dragão. (P2)*

Excerto 31: *Rush não sei, não uso. (P3)*

Excerto 32: *O rush é quando você e seu time ...é ... vai para um determinado lugar, todos juntos, sem pausa, é como se fosse uma invasão. (P4)*

Excerto 33: *Rush é quando você só anda, aperta W e vai pra frente e não importa com o resto e tenta matar o máximo de pessoa possível, geralmente faz isso no eco, quando não tem muita chance de vencer. (P5)*

Para P1, o termo em questão tem significado de correr com o jogo, por exemplo, levar adiante, dar continuidade. P1 ainda adiciona o sentido de derrubar algo, e, também, de priorizar algo dentro do cenário do *game*.

Já P2 dá o significado de reunir os jogadores do seu time para a realização de uma tarefa no jogo, em conjunto. P3 afirma que não sabe o que significa o termo pois não o utiliza em suas partidas, então, para esse jogador não é uma palavra que faça parte do seu acervo lexical. Já P4 atribui o sentido de invasão em conjunto, (time), ao termo em questão.

Para o P5, *rushar* é andar, ir adiante, e ainda completa dizendo que é uma ação que se faz em conjunto, para atacar o inimigo quando as chances de vencer são baixas.

Nota-se que há divergências e complementos nos sentidos atribuídos pelos participantes ao termo *rushar*. Resumidamente, *rushar* pode significar o ato de reunir o time e correr atrás dos objetivos da partida do *game*, apressar-se para uma ação considerada prioritária.

g) Feedar: O verbo “*feed*” é dicionarizado como alimentar, ou alimentação (substantivo). A seguir, os excertos de 34 a 38 mostrarão a concepção dos participantes a respeito do termo.

Excerto 34: *Feed é feedar, de tipo, ah tá morrendo muito pro outro tipo, tá feedando o outro time, alimentando com ouro o outro time, o adversário” (P1)*

Excerto 35: *Feed é alimentar, mas o caso é você morrer pro cara, deixar ele forte. (P2)*

Excerto 36: *Feed, quando você feeda um campeão é porque você tá deixando ele muito forte, você tá morrendo muito pra ele, perdendo muito farm pra ele. E aí ele tá ficando muito grande. (P3)*

Excerto 37: *O feed é quando a pessoa já é ruim, que ela tá jogando mal, que ela está se saindo mal naquele jogo e ela tá feedando, ela tá no feed. (P4)*

Excerto 38: *Feed é quando você morre várias vezes pro adversário e consequentemente*

ele ganha cada vez mais dinheiro com isso, e cada vez mais ele fica mais forte com isso, então cê tá feedando ele. (P5)

De acordo com o P1, o termo “feedar” é utilizado para descrever quando seu personagem no jogo é morto com frequência pelo time adversário, alimentando-o com pontos. Em concordância, P2 ainda adiciona que enquanto você alimenta o time adversário com suas mortes, você o deixa mais forte. É interessante que no mundo virtual do jogo, o sentido de morte é revisto, ou seja, você assume quase que a imortalidade por poder morrer várias vezes.

O sentido que P3 atribui ao termo é o de alimentar o adversário com suas mortes, nutrindo-o para crescer. P4 afirma que feedar é jogar mal, ou seja, quando o jogador não tem muita habilidade para jogar. P5 atribui os mesmos sentidos dos outros participantes ao termo, ou seja, alimentar o adversário com suas mortes, deixando-o mais forte.

De maneira padrão, o sentido aplicado ao termo “feedar” é padronizado meio aos participantes, não fugindo do sentido literal do termo oriundo da LI.

h) Substantivos *skill* e *rage*: Neste item serão tratados sobre os sentidos de dois substantivos: *skill* e *rage*. O substantivo *skill* é dicionarizado na LI como habilidade em PB. Os excertos a seguir apresentarão os sentidos atribuídos pelos participantes.

Excerto 39: *Skill é de skill, de habilidade mesmo, tipo ‘ah eu tenho muita skill com esse boneco, ele sabe jogar muito bem com esse boneco’.* (P1)

Excerto 40: *Skills são as habilidades dos bonecos.* (P2)

Excerto 41: *Skills são as habilidades do campeão.* (P3)

Excerto 42: *A skill nada mais é que a habilidade, quando a pessoa tem muita habilidade é falado que ela tem muita skill.* (P4)

Excerto 43: *Skill é habilidade né, habilidade de jogar, quem é bastante skillado tem bastante skill, tem bastante habilidade no jogo, entende bastante.* (P5)

O sentido atribuído ao termo “skill” por P1 é de habilidade, ele ainda adiciona que é utilizado quando quer se referir a maneira como o jogador manipula seu personagem no game, ou seja, se for bom, o jogador possui habilidades, senão, não.

Para P2 e P3, o termo quer dizer habilidade. P4 também defende que as *skills* são referentes a habilidade que o jogador tem sobre o *game*. P5 concede o sentido de habilidade ao termo em questão, e ainda adiciona uma variação do termo: *skillado*, que é um adjetivo atribuído a alguém que possui habilidades no jogo. Os sentidos atribuídos por todos os participantes são convergentes à equivalência da LI ao PB.

Com relação ao termo da LI “*rage*”, é possível encontrar nos dicionários as traduções fúria, raiva. O sentido dicionarizado se assemelha às significações atribuídas pelos participantes para o termo “*tilt*”. A seguir, os excertos 44 ao 48 apresentarão os sentidos atribuídos pelos participantes ao termo “*rage*”.

Excerto 44: *Aí 'rage' é de ficar puto também, da tradução de entrar em rage, é isto. (P1)*

Excerto 45: *Rage é quando você tilta e fica xingando os outros. (P2)*

Excerto 46: *E rage é quando a galera fica dando rage no chat, fica xingando a galera, enfim, disseminando ódio pelo chat do LoL. É isto. (P3)*

Excerto 47: *E o rage é também, dá pra colocar como um nervosismo, um estresse, assim, externado mesmo, sabe? (P4)*

Excerto 48: *E rage é quando você fica puto também, só que daí tiltar é um nível e rage é um nível um pouco maior, você fica ainda mais puto e começa a xingar todo mundo. Acho que basicamente é isso. (P5)*

Para P1, o sentido de *rage* é de se estressar, exaltar. Já P2 atribui o mesmo sentido do termo visto no tópico anterior: o *tilt*. Ou seja, para P2, *rage* é utilizado quando o jogador se estressa e utiliza de palavras de baixo calão para atingir o adversário.

Entretanto, para P3, o termo é utilizado quando os jogadores disseminam ódio através da ferramenta de bate-papo no jogo, ofendendo os adversários. P4 coloca o significado de estresse e nervosismo ao termo *rage*. Ainda adiciona que é o ato de exteriorizar esses sentimentos.

Segundo P5, o termo *rage* é utilizado quando o jogador se encontra em um nível superior de “*tilt*”, ou seja, ele atribui o mesmo sentido do termo *tilt*, porém, de maneira agravada.

Os participantes atribuíram de maneira concomitante o sentido de se exaltar, estressar no game. Mas pode-se também afirmar que o termo *rage* é uma versão superior ao termo *tilt*. Ambos são atribuídos o sentido de raiva, fúria, mas nota-se que em relação ao termo *rage* é um estágio mais avançado do sentimento de estresse.

i) Sigla AFK e seus sentidos nos games: “AFK” é uma sigla para *Away From Keyboard*, da LI, que traduzindo ao PB significa Longe do Teclado. Em seguida, serão mostrados os excertos de 49 a 53 contendo os sentidos atribuídos ao termo AFK pelos participantes.

Excerto 49: *AFK é de ficar fora do jogo, de tá alt tab, ou não tá na frente do computador, aí a pessoa dá AFK. (P1)*

Excerto 50: *Aí ficar AFK que é um termo em inglês que esqueci, mas é você ficar for do teclado, ficar off-line, ficar muito tempo parado sem fazer nada. (P2)*

Excerto 51: *AFK é away from keyboard, significa que uma pessoa não tá ali no teclado, tá longe do PC, tá vacilando, não tá prestando atenção. (P3)*

Excerto 52: *AFK significa que a pessoa está ausente no jogo no momento. (P4)*

Excerto 53: *AFK é quando o cara não tá no jogo, saiu, sei lá, desconectou, ficou parado na base (P5)*

Segundo o P1, o sentido que o participante atribui ao termo é de estar fora do jogo, e ainda complementa com não estar na frente do computador. Para P2, é uma sigla em inglês que significa estar fora do teclado, ou então off-line, passar um tempo sem fazer nada no jogo.

Para P3, o termo tem significado de não estar com acesso ao teclado, e

adiciona vacilar, não prestar atenção. P4 responde que o termo significa estar ausente. E P5 também compreende o termo por não estar presente no jogo. P5 ainda complementa que o termo pode significar estar desconectado do jogo ou parado na base. Conforme os participantes, AFK ora se filia ao sentido de um verbo. “estar fora do jogo”, ora de advérbio, “fora do jogo”, ausente, “longe do teclado, do jogo, do computador”, “parado na base”.

Nota-se o padrão nas respostas dos participantes, mostrando que a sigla, muito utilizada na LI, é igualmente compreendida e utilizada pelos *gamers* no Brasil.

Considerações finais

Os resultados obtidos por meio da pesquisa mostram que cada termo oriundo da LI utilizado pelos jogadores entrevistados passou por processos transglóssicos até chegarem no que são hoje. Tais adaptações podem ser em níveis fonético-fonológicos, morfológicos e semânticos no caso dos dados aqui apresentados. As expressões adaptadas ainda possuem traços de sua origem na LI, mas foram-lhes adicionadas características do Português Brasileiro.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2):323-340, Jul./Dez, 2008.
- CARVALHO, N. **Empréstimos Linguísticos na Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- JUSTINA, O. D. Empréstimos Linguísticos da Língua Inglesa em Nomes de Esportes: processos na criação lexical da língua portuguesa. **Revista de Letras Norte@mentos: Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 8, n. 16, p. 79-101, jul./dez. 2015.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: Lacoste, Y. & Rajagopalan, K. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2005. p. 136-159.
- ROX, M. **A história de League of Legends: Fase Beta e lançamento [parte 1]**. [S. l.], 11 out. 2016. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/esports/110470-historia-league-of-legends-fase-beta-lancamento-parte-1.htm>. Acesso em: 5 jul. 2019.

ENSINO DE LIBRAS COMO L1: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Juliana Barbosa Alves²

Alzenira Aquino de Oliveira³

Cleide Emília Faye Pedrosa⁴

Mônica de Gois Silva Barbosa⁵

1. Introdução

A história do povo surdo⁶, em muitos aspectos, não é diferente da história de várias minorias que ao longo do tempo lhes foram negados direitos em inúmeras esferas. No entanto, no campo educacional, sua história se diferencia de alguns outros grupos vulneráveis. Os surdos foram privados, em determinado período da sua história, de usar a sua língua materna, a língua de sinais⁷. Isso foi fruto de uma decisão tomada pelo Congresso de Milão em 1880,

1 Este capítulo é fruto do trabalho apresentado e publicado no III Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas, com modificações e atualizações advindas do diálogo entre as autoras. ALVES, Juliana Barbosa; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Novas tecnologias no ensino de Libras como L1: importância e possibilidades. In: III Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas - Edição 2, 2021, Foz do Iguaçu, PR. Anais [...], v. 3.2, 2021. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/culturas/2021-2/paper/view/2800>. Acesso em: 04 ago. 2022.

2 Mestranda em Letras na Universidade Federal de Sergipe; Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Sergipe; julialves01@hotmail.com.

3 Profa. Dra. em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Professora na mesma instituição; alzeaquino@yahoo.com.br.

4 Profa. Dra. em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Pós-doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora na Universidade Federal de Sergipe no Depto. de Letras Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras; cleidepedrosa@academico.ufs.br.

5 Profa. Ma. em Letras pela Universidade Federal de Sergipe; Professora na mesma instituição; monicagsb@yahoo.com.br.

6 “Grupo de sujeitos surdos que possuem em comum o reconhecimento da história, tradição, língua e cultura dos surdos. Pessoas que constroem sua concepção de mundo, a partir da visão, e têm a Língua de Sinais como primeira língua” (SELL; SCHMITT; BECHE, 2013, p. 18).

7 “São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma

na qual foi instituído o uso da oralização no processo educacional dos surdos, proibindo o uso da língua de sinais (SOUZA, 2014). Podemos aferir, por este acontecimento, como a educação dos surdos foi marcada por fortes períodos de negação de direitos. Fato que só foi revisado, “oficialmente”, pelo Congresso Internacional de Educação de Surdos de Vancouver (Canadá), julho de 2010, através de posicionamento de repúdio. O Comitê Organizador rejeitou as resoluções do Congresso de Milão, bem como manifestou seu pesar pelos efeitos dessas resoluções na vida dos surdos. Na mesma ocasião, o Comitê se dispôs a trabalhar com os governos nacionais a fim de que estes adiram aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este documento reza sobre o direito humano do uso das línguas de sinais, o que leva a presumir que sua educação deve incluir “a plena aquisição da língua, conhecimento acadêmico, prático e social”⁸.

A língua de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual (GESSER, 2009), o que significa que a forma de percepção da língua é pela visão. Podemos entender o fracasso da filosofia oralista do Congresso de Milão (infelizmente, tardiamente revisada), pois, os surdos constroem suas subjetividades dentro de uma cultura que tem como ponto focal a língua de sinais e, esta proposta “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e a sociedade surda” (QUADROS, 1997, p. 23).

Quando tratamos das propostas de ensino ao alunado surdo, constatamos que têm sido elaboradas, na maioria das vezes, a partir de perspectivas dos educadores ouvintes (LIMA, 2014). O principal problema é que a educação dos surdos, seja baseada na integração ou inclusão, ocorre em escolas onde a principal forma de comunicação é a língua oral e não a língua de sinais. Observamos então, a urgência da contribuição efetiva dos profissionais surdos, considerando suas capacidades inerentes, sua diversidade, sua língua e sua(s) cultura(s).

Entendendo a esfera educacional como um espaço de lutas do povo surdo (SÁ, 2002), é importante (re)pensar em formas que sejam profícuas no ensino e aprendizagem dos surdos, que valorizem sua língua. Conforme Sá (2002), a importância do uso da língua de sinais como meio de comunicação em sala de aula é um fator determinante que contribui para a construção da(s) identidade(s) surda(s). Acrescentamos a relevância do uso dessa língua também para a assimilação dos conteúdos curriculares e como meio de comunicação em todos os ambientes da escola.

Portanto, com o avanço das novas tecnologias é axial entender como

língua falada” (QUADROS, 1997, p. 47).

8 Fonte: <https://wfdeaf.org/news/international-congress-of-the-deaf-iced-july-18-22-2010-vancouver-canada/>. Acesso em: 26 out. 2022.

podemos utilizar tais recursos e de que forma estão sendo explorados na educação dos surdos, considerando o ensino de Libras, Língua Brasileira de Sinais⁹, como L110, tendo em vista que as novas tecnologias proporcionam uma maior acessibilidade visual (STUMPF, 2010). Isto posto, o objetivo deste trabalho é compreender a importância e as possibilidades do uso das novas tecnologias no ensino de Libras como L1.

Diante do contextualizado, pretendemos entender de que modo e em que medida as novas tecnologias podem potencializar o ensino de Libras como L1. Para isso, iremos desenvolver, nesse capítulo, um diálogo entre autores que já abordaram temáticas das novas tecnologias, o seu uso na educação, de um modo geral, e na educação de surdos (STUMPF, 2010; MARTINS; LINS, 2015; RODRIGUES JÚNIOR, 2014).

O texto será composto por esta introdução, em seguida traremos uma contextualização da educação dos surdos. Na sequência, iremos fazer uma reflexão, com base no diálogo entre autores, acerca das novas tecnologias na educação de surdos. Por fim, apresentaremos algumas considerações finais depreendidas desse diálogo.

2. Educação de Surdos: uma contextualização

Na história antiga, a educação dos surdos não era colocada em pauta, pois eram excluídos da sociedade (STROBEL, 2009). Por exemplo, na Grécia antiga os surdos não tinham acesso a uma educação formal, pois eram considerados sem língua, e, por isso, não pensavam. Na Roma antiga, os surdos não compartilhavam da vida em sociedade (CARVALHO, 2007; STROBEL, 2009; SACKS, 2010).

Apenas no século XVI, é que se tem registro de alguma forma de processo educacional voltado para surdos. O monge espanhol Pedro Ponce de Leon iniciou uma escola para surdos e o abade francês Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris (CARVALHO, 2007; STROBEL,

9 “Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **sinalizado**. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um ‘decalque’ ou ‘rótulo’ que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso” (GESSER, 2009, p. 12, destaques da autora). Portanto, a Libras é a língua de sinais do Brasil.

10 “aluno surdo que adquire e aprende a LS [Língua de sinais] no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência lingüística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta” (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 4).

2009; SACKS, 2010). Estes educadores lançaram uma nova luz aos surdos e a educação dos surdos.

A história da educação dos surdos sempre foi registrada através do olhar ouvinte, ou seja, “é a história concebida na visão do colonizador, isto é do ouvintismo” (STROBEL, 2009, p. 30). Hoje, os estudos surdos¹¹ consideram outra versão da história educacional e cultural dos surdos, na qual os surdos são os “contadores”, ou protagonistas, de suas próprias histórias. Segundo Strobel (2009), a história cultural do povo surdo é uma versão que procura considerar fatos vivenciados e relatados pelos próprios surdos, além do enredo dos acontecimentos e das ações concretizadas em associações, federações, escolas e movimentos de surdos e que geralmente são desconhecidas pela maioria das pessoas ouvintes.

Portanto, durante o processo educacional dos surdos, da negação ao reconhecimento do direito à educação, vários métodos foram utilizados: o uso da fala, o alfabeto manual, a sinalização etc. (SOUZA, 2014). Com isso foram desenvolvidas algumas filosofias educacionais, as quais nos deteremos no próximo tópico.

2.1 Educação de Surdos: filosofias educacionais

Diante desse contexto de negação do direito à educação, ao longo de sua história os surdos passaram por várias filosofias educacionais, em testagens, muitas vezes, infundadas. A primeira filosofia educacional, o oralismo, imposta pelo Congresso de Milão, era o treinamento da fala, método que desconsidera totalmente a língua de sinais, uma imposição da língua da maioria linguística (ouvinte) diante da minoria linguística (os surdos). Embora nos reportemos, quase sempre, as resoluções do Congresso de Milão sobre o oralismo, a esteira desta proposta já estava sendo construída em dois congressos anteriores: Paris, em 1878; e Lyon, em 1879 (LA ROCHELLE, 1878; RODRIGUES, 2019; VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES, 2022).

Nesta filosofia do oralismo, o surdo é visto pela perspectiva da deficiência que precisa ser tratado para ser “normal”, ouvinte. Visão que “tem como pressuposto as características biológicas, historicamente excludentes e incapacitantes” (SELL; SCHMITT; BECHE, 2013, p. 19). Em contraposição a esta visão, está a perspectiva da diferença, a qual é aceita pelos surdos por entenderem que sua diferença em relação aos ouvintes é sua língua, uma condição linguística, e não uma condição biológica. “Nessa perspectiva, não há grupo de pessoas superior ou inferior, deficiente ou ‘normal’, apenas diferente” (SELL; SCHMITT;

¹¹ “Campo de estudos que abordam a surdez como diferença em contraposição à perspectiva da surdez como deficiência. Espaço onde as pesquisas têm como foco as questões culturais e históricas do Povo Surdo” (SELL; SCHMITT; BECHE, 2013, p. 18).

BECHE, 2013, p. 19, grifo das autoras). Esta condição, de deficiente, imposta aos surdos ao longo de sua história, criaram um estereótipo que vem sendo reconstruído dentro de uma filosofia da diferença.

Portanto, a imagem baseada em um padrão de normalidade preconcebido pelas pessoas ouvintes, contribuíram perversamente para a exclusão dos surdos durante quase um século, impedindo a construção de sua(s) identidade(s) e promoveram o acúmulo de estereótipos que reforçam a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. Segundo Perlin (2016, p. 55): “O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla esses estereótipos”.

Outra filosofia educacional, o bimodalismo ou método combinado, propõe a utilização de vários métodos que possibilitem a comunicação: gestos, alfabeto manual, a língua oral, a língua de sinais, a leitura labial, a mímica, entre outros. Sendo considerada uma prática bimodal, por envolver combinações de duas modalidades concomitantemente, quais sejam: os sinais (gestual-visual) e a fala (oral-auditiva), para que ocorra o entendimento da mensagem emitida entre os interlocutores (educadores e alunos surdos). Permitindo o uso das línguas de sinais, antes proibido pelo oralismo, esse método possibilitou aos surdos aprender a língua de sinais. Entretanto, esta ainda não era reconhecida como língua natural dos surdos, era apenas um instrumento para se ensinar a língua oral. Foi então, considerada, entre outros autores, por Quadros (1997, p. 26) como uma filosofia inadequada, “tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural”.

Por fim uma filosofia, propagada até hoje, considerada profícua na educação dos surdos é o bilinguismo; abordagem que considera a língua de sinais como língua de instrução, configurando-a como primeira língua (L1) para os surdos. Esta proposta valoriza a língua de sinais, a língua natural dos surdos, e a língua vernácula do país é ensinada, através da língua de sinais, na forma escrita (QUADROS, 1997).

O Bilinguismo como metodologia na educação dos surdos surgiu no Brasil, na década de 1980. Os profissionais da educação em suas práticas pedagógicas, experienciam diferentes propostas e abordagens para sua implantação na educação básica. Em síntese, podemos dizer que o bilinguismo reconhece que o surdo vive em condição bilíngue e multicultural, respeitando o fato de que ele convive diariamente com duas línguas e culturas: a língua gestual e a cultura do povo surdo do seu país; a língua oral e a cultura ouvinte de seu país.

Sendo assim, considerando uma educação bilíngue para os surdos, entendemos que a educação dos surdos não deve ser igual à educação de uma criança ouvinte. A cultura surda tem que ser respeitada quando se fala em educação de surdos. A criança surda deve começar sua educação em língua de sinais, como sendo sua língua natural. Por isso, o educador de surdos, na sua formação, precisa

ter contato com a cultura surda e entender de que forma irá desenvolver sua didática no ensino dos alunos surdos, valorizando a língua de sinais e respeitando a cultura surda. E, considerando que a Libras é uma língua de modalidade espaço-visual, o uso de recursos tecnológicos pode potencializar o ensino de Libras.

3. Metodologia

Procuramos, neste trabalho, entender como as novas tecnologias podem ajudar no ensino de Libras para surdos com L1. As novas tecnologias são uma realidade na educação atual. Por ter uma forte característica visual, e, a Libras ser uma língua de modalidade espaço-visual, queremos apreender como esta parceria pode fomentar e, ou, facilitar o ensino de Libras para surdos.

Para atender ao objetivo da proposta deste capítulo, utilizamos uma metodologia exploratória. Realizamos uma pesquisa bibliográfica em sites de busca, como *google*¹² e *scielo*¹³, e em sites de periódicos científicos especializados em estudos surdos, como Revista Espaço¹⁴ e Editora Arara Azul¹⁵, entre outros.

O filtro da pesquisa foi desenvolvido em trabalhos que abordaram a temática da tecnologia, da educação de surdos e o ensino de Libras como L1, primeira língua.

Na próxima seção, pretendemos observar, através de um diálogo entre alguns trabalhos que abordam as novas tecnologias na educação formal, como um todo e na educação de surdos, especificamente, considerando a Libras como L1, se o uso de novas tecnologias contribui no ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

4. O uso de novas tecnologias: reflexões acerca da Educação dos Surdos

Já faz parte do senso comum que os avanços tecnológicos proporcionaram uma transição nas formas de fazer a vida cotidiana em torno de valores anteriormente centrais para o atual protótipo social de engajamento com as tecnologias digitais por meio do uso de mídias sociais e sites de compartilhamento de conteúdo. Tais práticas configuram-se, hoje, como um aspecto cotidiano e comum da nossa vida.

Diante dos avanços tecnológicos as pessoas precisam ser móveis, devem encontrar novas maneiras de manter relacionamentos pessoais, de se comunicar,

12 Fonte: GOOGLE. Disponível em: <https://www.google.com/>.

13 Fonte: SCIELO. Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

14 Fonte: REVISTA ESPAÇO. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>.

15 Fonte: EDITORA ARARA AZUL. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/>.

de acessar conhecimentos, de ensinar e de aprender conteúdos diversos. As novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo (DUBOC, 2011) se fundamentam na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber.

Posto isso, entendemos que a utilização das novas tecnologias na Educação deve ser vista como ferramenta que estimule os alunos a pensar de forma independente, a refletir sobre sua forma de ser e de aprender a aprender. Conforme pontuamos, a educação de surdos deve ter respeito à multiplicidade cultural.

No processo de aprendizagem do aluno surdo a cultura e a(s) identidade(s) surda(s) devem ser levadas em consideração. Suas particularidades e visão de mundo devem ser base para construção de métodos e materiais para o seu aprendizado. O uso de sua primeira língua, a língua de sinais, será uma parte importante para o seu desenvolvimento. Essa premissa deve ser central quando se fala em educação de surdos com o uso de novas tecnologias. O que não podemos é ser incoerentes, adotar o uso da língua de sinais no ensino de surdos e ao mesmo tempo “disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva” (SKLIAR, 2016, p. 28). Obviamente pelo fato de que os surdos estão sensorialmente impedidos de ouvir.

Destacamos que podemos ultrapassar tal obviedade, ao percebermos a diferença surda como uma linha tênue que demarca a diversidade, para isso é imprescindível que os processos educacionais se concentrem na surdez e não na falta da audição. Dessa forma, será possível a verdadeira inclusão dos alunos surdos e a exclusão dos fundamentos de normalização e hegemonia imbricados na conotação dos termos doença, ausência e/ou deficiência.

Para Rodrigues Júnior (2014), tecnologia educacional é o uso de equipamentos tecnológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, “é um campo de conhecimento que busca compreender a prática pedagógica e as metodologias utilizadas pelos professores com uso de tecnologias” (RODRIGUES JÚNIOR, 2014, p. 5). Ainda, para o autor,

O processo de ensino-aprendizagem não é estático. Estamos vivenciando um período de mudança de paradigmas. O modelo tradicional de ensino tem sido posto à prova diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. As tecnologias eletrônicas tem definido, em boa parte, o nosso modo de pensar e de agir (RODRIGUES JÚNIOR, 2014, p. 8).

Uma aula para alunos surdos deve ser pensada em Libras, “e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo e seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2016, p. 28).

Toda a apresentação do conteúdo, inclusive de língua portuguesa, tem

que ter como língua de instrução a língua de sinais, língua natural dos surdos. É importante no preparo da aula verificar a disponibilidade de recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, imagens, jogos, vídeos, que são recursos importantes na educação de surdos.

4.1 O uso de Novas Tecnologias: Ensino de Libras

Diante do contexto de uso das novas tecnologias na educação de surdos, para exemplificar, trazemos à baila um estudo realizado na Educação de Jovens e Adultos com o uso de tablets na sala de aula como recurso de aprendizagem (MARTINS; LINS, 2015). As pesquisadoras relatam que os alunos com o tempo conseguiram ter autonomia para utilizar o tablet e tiveram confiança ao realizar as atividades propostas com o aparelho, dentre os elementos utilizados nas aulas foram: “a pesquisa online para solucionar dúvidas inesperadas e momentâneas, vídeos relacionados ao conteúdo trabalhado, bem como o uso de jogos online e aplicativos” (MARTINS; LINS, 2015, p. 201).

É possível afirmar que a descoberta do uso da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem atingiu os alunos de maneira tão significativa que eles desejaram levar tal uso para fora da escola, anotando os sites para acessar em casa e instalando os aplicativos em seus celulares, como apontaram às pesquisadoras. Além dessa mudança de concepção, o contato com a tecnologia, segundo relato dos professores, teve uma contribuição valiosa para o preparo dos jovens e adultos estudantes para o mercado de trabalho, que cada vez mais cobra o domínio básico do uso dos equipamentos tecnológicos (MARTINS; LINS, 2015, p. 201).

O professor é um mediador na interação do aluno com as tecnologias. O uso de vídeos e imagens, tecnologia visual (STUMPF, 2010), no processo educativo facilita o aprendizado, estimula o aluno e desenvolve sua autoconfiança, ao proporcionar que o aluno participe ativamente do seu aprendizado e desenvolvimento como observado no estudo citado.

Um segundo trabalho que trazemos procura compreender como o ensino de ciências pode ser otimizado pelo uso de tecnologia através de *software* educacional (TREVISAN, 2008). Neste trabalho a autora destaca que

ao usar o software educacional no ambiente educativo, o professor de surdo deve usá-lo como um recurso para o ensino, e não como o centro do processo, como foi adotado pela tendência tecnicista, a qual supervalorizava a tecnologia como auto-suficiente, em que o professor era um mero especialista na aplicação de manuais, e sua criatividade restringia-se aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada, e o surdo reduzia-se a um indivíduo que reagia aos estímulos, de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar (TREVISAN, 2008, p. 41).

Diante de uma pesquisa que mostrou que os *softwares* educacionais

existentes para o ensino de ciências não permitem aos surdos terem “uma visão integrada e inteligível de desenvolvimento do saber científico” (TREVISAN, 2008, p. 107), a pesquisadora criou um *software* educacional bilíngue para estudantes surdos, o *software* “Aprendendo em Rede”¹⁶.

é imprescindível que o recurso informatizado deva ser de forma clara e simples, utilizando sempre a língua de sinais conjuntamente com a língua portuguesa, o intérprete, os conceitos espontâneos e os recursos visuais, através de uma rede de conhecimento, em que o conceito científico seja desenvolvido a partir de conceitos que se interligam, se unem, se completam e aparecem num ir e vir, de forma dinâmica e interacional (TREVISAN, 2008, p. 108).

Apesar desse novo *software* não ter sido testado com alunos surdos e os resultados apresentados neste trabalho¹⁷, conseguimos aferir a importância do uso da tecnologia para o ensino de surdos. Este novo recurso considera as particularidades linguísticas dos surdos considerando a Libras como língua de instrução, L1.

Mais um estudo realizado vem coadunar com as outras pesquisas apresentadas. O trabalho buscou ensinar vocabulário aos alunos surdos através de um programa de ensino com um *software* em Libras com Realidade aumentada (RA)¹⁸. Para os pesquisadores, esta proposta “que utiliza um software com tecnologia de realidade com alunos que apresentam surdez mostrou-se bastante válida para ampliar a dimensão do processo de ensino-aprendizagem” (CARVALHO; MANZINI, 2017, p. 230).

Por fim, é importante ressaltar o que ficou evidente neste estudo no que diz respeito ao uso do software no processo de ensino do aluno com surdez: a aplicação do Programa potencializou o processo de apropriação de relações e, com isso, ampliou o repertório comunicativo dessa população. As aplicações de realidade aumentada poderão também propiciar interação e aperfeiçoamento do sinal em Libras e tornar-se,

16 “com múltiplos recursos, tais como vídeos, imagens e animações, visando contribuir para a formação de conceitos científicos desses estudantes. No entanto, cabe-nos, como professores, saber como utilizar este recurso, de forma que venha a contribuir com o Ensino de Ciências, pois somos convictos de que um software educacional não desenvolve por si só a performance cognitiva e sócio-interacionista do surdo, ou seja, é preciso que o professor faça a mediação, para que o estudante surdo possa transformar os pensamentos, desenvolver a criatividade, compreender e formar conceitos, refletir sobre eles e, conseqüentemente, a criar novos significados” (TREVISAN, 2008, p. 108).

17 A conclusão do trabalho de mestrado foi a criação do *software*, por isso a aplicabilidade não foi apresentada nesse trabalho.

18 “O emprego da tecnologia de RA possibilita a manipulação de elementos virtuais que passam a fazer parte do espaço real. O ambiente virtual se mistura com os elementos propostos e apresentados no aplicativo, ao passo que a imagem representada na tela do computador é a de uma cena real, com a possibilidade de se inserir elementos virtuais. Para a criação de atividades empregando essa tecnologia, são necessários marcadores, que, identificados por um sistema, podem ser traduzidos e representar algum elemento visual” (CARVALHO; MANZINI, 2017, p. 216-217).

assim, um recurso aplicável principalmente em ambiente inclusivo, no qual possibilitará o ensino de Libras para alunos sem surdez, beneficiando seus pares, alunos com surdez, alvo deste estudo (CARVALHO; MANZINI, 2017, p. 231).

Podemos observar mais um trabalho que confirma a importância do uso de tecnologias no ensino de surdos que, assim como os outros, traz a Libras em evidência. Pois, a língua de sinais para os surdos como L1, primeira língua, vai proporcionar “o desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicológico e social tornando-os indivíduos constituídos integralmente, pois enquanto língua oportuniza a comunicação, a socialização, a formação de conceitos e a aprendizagem” (GRANEMANN, 2017, p. 270).

5. Considerações finais

As novas tecnologias, a depender da maneira como sejam utilizadas, podem contribuir para a geração de mudanças necessárias no processo educacional dos surdos e a construir um aluno autônomo e eficaz no seu processo de aprendizagem.

Ao dar importância às particularidades dos alunos surdos, como por exemplo, respeitar o uso da Libras, a(s) identidade(s) e a cultura surda, assim como, sua subjetividade, o processo educacional deve contemplar métodos que atendam o aluno surdo. Os materiais pensados terão a língua de sinais como L1. Com isso, a produção desses materiais consequentemente priorizará o uso de imagens, vídeos, uso de tecnologias, garantindo uma educação de qualidade para surdos.

Ao fazer uso de recursos tecnológicos, o professor deve envolver o aluno surdo em seu aprendizado, proporcionando um movimento de interesse, responsabilidade e compromisso pelo conhecimento, pois esses recursos fazem parte da vida cotidiana dos alunos surdos. Isso se consegue através de mediação (STUMPF, 2010), a qual será realizada na troca de conhecimento com o aluno, valorizando seu conhecimento prévio considerando suas subjetividades e respeitando suas particularidades (cultura e identidade). Assim, o aluno terá confiança no seu processo de aprendizagem.

É importante perceber o ser surdo como diferente, e não deficiente (SÁ, 2002). A cultura surda é formada pelas características que fazem os surdos realizarem algumas coisas diferentes, mas com a mesma capacidade dos ouvintes. A comunicação se dá por outra língua de outra modalidade, espaço-visual; a percepção do mundo acontece pela experiência visual.

As novas tecnologias fazem parte da vida dos surdos, o seu uso no contexto educacional, pelo qual o surdo se desenvolve socioculturalmente, proporciona aos surdos o convívio pleno em sociedade. São essas características que fazem da cultura surda um importante meio para o empoderamento e construção da(s)

identidade(s) surda(s), pois, valorizando sua língua, tendo consciência dos seus direitos e lutando por eles, a comunidade surda terá ferramentas para construção e consolidação da equidade de direitos. Por meio dos canais digitais, os Surdos visualizam uma oportunidade de ser “produtores e veiculadores de suas próprias narrativas” (GARCÊZ; MAIA, 2009, p. 85).

As múltiplas linguagens possíveis e a comunicação em rede possibilitam que um maior número de pessoas possa se comunicar de maneiras diferenciadas e com sujeitos diversos, revelando que a diferença pode ser enriquecedora. Sob tais aspectos, as tecnologias digitais têm contribuído de forma efetiva como um meio de ampliação do exercício da cidadania dos surdos, visto que favorece sua participação social por meio da comunicação *online* em sua primeira língua, facilitada pela internet e principalmente, de forma independente. De forma semelhante, o uso das novas tecnologias na educação de surdos pode ampliar de forma positiva o seu processo inclusivo.

Referências

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia e Ensino de Libras – L1**. Material de estudos da disciplina Metodologia de Ensino de Libras – L1; Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Editora Surd’Universo, 2007. ISBN: 9789899525412.

CARVALHO, Daniel de; MANZINI, Eduardo José. Aplicação de um Programa de Ensino de Palavras em Libras Utilizando Tecnologia de Realidade Aumentada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 215-232, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/n48zDNF4bSqzs7xHwQQ774c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. O “*novo*” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 18, p. 9-28. 2011. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/duboc-o-novo-nos-novos-letramentos.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira; MAIA, Rousiley Celi Moreira. Lutas por Reconhecimento dos Surdos na Internet: Efeitos Políticos do testemunho. **Revista de Sociologia e Política**, v. 17, n. 34, out. 2009, p. 85-101. Acesso em: 08 fev. 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVELLI**, v. 9, n.

2, p. 270-282, jun., 2017. ISSN 1984 – 6576. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5894>. Acesso em: 09 jul. 2021.

LA ROCHELLE, E. Deuxième partie: Congrès pour l'Amélioration du Sort des Sourds-muets. In: *Congrès Universel pour L'amélioration du Sort des Aveugles et des Sourds-muets* (Fac-símile organizada pela Edition du Fox, domínio público). Paris, FR. 1878. Recuperado de: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>.

LIMA, Marisa Dias. LIBRAS (L1) COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA (L2) PARA SURDOS. **Anais do IV SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/ UFU. Ano 2014.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/824.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MARTINS, Livia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 2, p. 188-206, mai./ago., 2015.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

RODRIGUES, José Raimundo. Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos – Lyon – 1879. **Revista História da Educação** (Online), 2019, v. 23: e93873. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/93873>. Acesso em: 14 set. 2022.

RODRIGUES JÚNIOR, Emilio. Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento**. Sorocaba: Uniso, 2014. Disponível em: http://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliao/03.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

SÁ, Nídia Regina Lima de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

SELL, Fábíola Sucupira Ferreira; SCHMITT, Deonísio; BECHE, Rose Clér Estivaleta (Orgs.). **Língua brasileira de sinais: caderno pedagógico**. 1 ed. Florianópolis: DIOESC, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite: educação dos surdos no**

século XIX. Editora UFS, 2014.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Material de estudos da disciplina História da Educação dos Surdos; Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Material de estudos da disciplina Educação de Surdos e Novas Tecnologias; Licenciatura em Letras – LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. **Ensino de ciências para surdos através de software educacional**. 2008. 116p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo. Olhar novamente para o congresso internacional de educação para surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <http://uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58840>; <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58840>; Acesso em: 14 set. 2022.

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRESENÇA DA CULTURA SURDA

Gabriela de Moraes Chaves¹

Juliane Silva dos Santos²

1. Introdução

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei 10.435 de 24 de abril de 2002 e sua regulamentação por meio do Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 foram fundamentais para a luta por uma educação que realmente ensine, transmita conhecimentos, faça o aluno desenvolver os conteúdos e que o processo de ensino e aprendizagem não seja meramente artificial, especialmente com a inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores e fonoaudiologia, como se pode verificar no artigo 3º do Decreto 5626/05:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

Pensando nisso, será que todas as universidades possuem a disciplina de Libras? Será que as universidades possuem a presença da cultura surda na disciplina de Língua Brasileira de Sinais?

Estas questões, entre outras, vêm sendo debatidas atualmente por autores para que haja uma reflexão sobre o que é oferecido na formação docente e como isto vai contribuir no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, como afirma Godoi (2001):

O ensino de Libras, os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de ensino, o papel das disciplinas, as intencionalidades educativas têm sido objeto

1 Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pampa. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Faculdade São Luís. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: gabriela-dmchaves@educar.rs.gov.br. Professora e supervisora na Rede Municipal e Estadual na cidade Dom Pedrito-RS respectivamente.

2 Licencianda em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: julianesantos.aluno@unipampa.edu.br. Funcionária na rede estadual de ensino do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos de produção e transmissão de saberes. Isso porque é necessário valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos surdos e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (GODOI, 2011, p. 732).

Logo, procuraremos responder aos questionamentos citados acima sobre a formação que as universidades vêm proporcionando aos discentes na disciplina de Libras; já que a disciplina, desde o ano passado, tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores.

2. Referencial teórico

2.1 A Cultura surda e o Currículo

É necessário antes de discorrer sobre o que é currículo. Para Sacristán (2000), O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16)

Deste modo, podemos estender e associar o currículo a um instrumento que discute as questões de identidade e de subjetividade dos membros de uma escola. Logo, o currículo procura discutir a cultura dos sujeitos e aproximar os conteúdos disciplinares da realidade vivida dos alunos, procurando, assim, incluí-los no ambiente escolar.

Porém, não podemos pensar no currículo inocentemente, pois ele não é um elemento neutro e sem ideologia formada, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 08).

Então, se o currículo produz identidade, cultura, entre outras coisas, por que o surdo é “incluso” no currículo apenas no que se refere a adaptações curriculares, como determina a Lei que rege a educação?

Quadros (2002) conceitua a cultura surda:

Como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto

grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. (QUADROS, 2002, p. 10)

Vale lembrar que mesmo que haja adaptações curriculares, nem sempre estas são feitas de acordo com/para o surdo, uma vez que há em sala de aula intérpretes que não têm nenhuma formação voltada para a educação, professores sem apoio pedagógico e sem fluência na Língua de Sinais, etc. Em decorrência disto, Perlin (2004) garante que “se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais” (PERLIN, 2004, p. 23).

Portanto, o currículo escolar possui questões ideológicas e políticas presentes intrinsecamente na sua construção e “no caso dos surdos, o currículo é um campo de disputa entre os interesses de poucos surdos e de uma maioria ouvinte.” (FORMOSO, 2009, p.36). A falta de profissionais com conhecimento sobre a cultura surda e sobre a Libras causa este apagamento do sujeito surdo dentro do currículo. Segundo Rangel e Stumpf (2004):

Professores alheios à cultura surda e sem o suficiente conhecimento da língua de sinais para dar conta dos processos educacionais sugerem ser a língua de sinais menos importante do que o português, consequentemente, com essa visão, não podem participar com sucesso em uma proposta seria do bilinguismo (RANGEL; STUMPF, 2004, p.89).

Enfatizamos que não estamos comparando a cultura surda à cultura ouvinte em termos de qualidade, mas sim procuramos compreender a importância de incluir a cultura surda no currículo. Além do mais, “a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28). Reconhecer a cultura surda e observar a diferença entre a cultura surda e a cultura ouvinte é meio caminho para a compreensão de que o surdo precisa ser de fato incluído, não somente em sala de aula, mas uma inclusão real, presente e participante.

Não podemos negar que há diferença entre estas culturas. Conforme Gesser (2009):

Não quero negar a existência de características compostas por valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais distintas das culturas ouvintes. Todavia, o perigo está em transformar as diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na língua de sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo. (GESSER, 2009, p. 233)

O povo surdo, a comunidade surda, possui sua cultura própria, que deve estar presente no currículo. Isso significa, de acordo com Santos & Lopes (1997), que:

A cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural. (SANTOS; LOPES, 1997, p.36)

O currículo está vinculado diretamente à identidade social por meio do poder, e este por sua vez produz saber, como assegura Foucault (1987):

Poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem, então, ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Portanto, se o currículo forma a “identidade” social escolar, deveria incluir todos os alunos, então por que então não é incluída no currículo escolar a disciplina de Libras para que os colegas do surdo aprendam Libras e não dependam do intérprete, por exemplo, para interagir com o aluno surdo? É preciso pensar e refletir sobre as identidades presentes no ambiente escolar.

Neste contexto, Hall (2004) afirma que:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social. (HALL, 2004, p. 77-78)

Então, por que não oferecer dentro do currículo condições para realmente incluir o aluno surdo, a sua cultura, a sua identidade? Por que na graduação não há a disciplina que trate da cultura surda do mesmo modo que são tratadas outras culturas como a negra, a americana etc.?

Cada pessoa tem suas peculiaridades e representações na formação da sua identidade. Nenhum sujeito é igual ao outro, sempre há uma diferença na identidade de uma pessoa para outra, como afirma Rosa (2013):

A consciência das identidades (em contexto individual, social ou cultural) implica, igualmente, o empoderamento de si como sujeito surdo, possuidor de uma língua, de uma história e o empoderamento de uma comunidade. Identidades, no plural, porque não se fecha em uma só. (ROSA, 2013, p. 30)

A autora conclui que “as identidades, desta forma, são múltiplas, complementares, singulares, variando de surdo para surdo, de momento para momento, dependendo da aceitação, compreensão e, fundamentalmente, do fortalecimento” (ROSA, 2013, p. 30). Isto é, a língua de sinais é parte integrante e inseparável da cultura surda e vice-versa.

Conforme Skliar & Quadros (2000):

As línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileira, são naturais e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Cada comunidade surda tem sua própria língua de sinais com suas peculiaridades gramaticais. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica e é usada pela comunidade surda brasileira para expressar ideias, pensamentos, sonhos, arte e histórias. (SKLIAR; QUADROS, 2000, p.48)

Ou seja, o currículo não leva em conta muitas vezes a riqueza da cultura surda, não leva em conta que os surdos possuem suas próprias histórias e histórias de surdos, sua literatura surda, sua poesia surda, sua arte surda, suas piadas surdas, enfim, que o surdo possui uma identidade cultural.

O currículo muitas vezes se limita a ver o surdo apenas como usuário da Língua de Sinais, sem levar em conta sua variedade linguística existente, como vimos na fala de Skliar e Quadros (2000). Para os sujeitos surdos, sua identidade é constituída:

Principalmente, pela identidade linguística e pela identidade cultural, uma vez que a língua de sinais é intrínseca à cultura surda. Embora sejam dois contextos diferentes, em relação à língua de sinais, língua e cultura se integram levando o surdo a compreender conceitos e situações. (ROSA, 2013, p. 47-48)

Este “apagamento” da cultura surda lamentavelmente vem sendo marcado através da história dos sujeitos surdos, como descreve Perlin (2004):

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso de língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. (PERLIN, 2004, p. 79)

Assim sendo, será que o currículo realmente inclui o aluno surdo? Será que o a proposta curricular da disciplina de Libras das universidades discute a cultura surda para que os licenciandos não limitem o surdo apenas a um usuário da Língua de Sinais?

Incluir o aluno surdo é muito mais do que saber alguns sinais e/ou ter um intérprete em sala de aula. Incluir o aluno surdo também é a valorização da sua cultura, da sua identidade e da sua língua.

2.2 A Ementa Curricular

Neste trabalho analisaremos as ementas curriculares da disciplina de Libras de duas universidades públicas do Rio Grande do Sul para verificarmos se tais ementas capacitam o licenciando a ensinar o sujeito surdo. Para isto, é necessário entender o que é a ementa curricular. De acordo com Guimarães:

No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino. No entanto, é de estranhar uma concepção de tal natureza, pois, partindo-se do pressuposto que todo plano de ensino deva conter ao menos o conteúdo programático, os objetivos, e o *modus operandi* (metodologia de ensino e avaliação) da disciplina, deveria a ementa, enquanto síntese, permitir a efetiva visualização de tais aspectos (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Assim sendo, a ementa é a ferramenta que descreve de forma resumida o conteúdo conceitual e procedimento que a disciplina vai utilizar. A ementa curricular deve conter os temas (conteúdo) que serão trabalhados pelo docente ao longo do semestre, as habilidades que o licenciando desenvolverá ao cursar a disciplina, a carga horária da disciplina, o tipo de metodologia que será utilizada.

A Ementa de cada disciplina é elaborada pelos professores, grupos de professores ou comissão de graduação da universidade, ou seja, a formação da Ementa pode variar de uma universidade para a outra porque seu processo de formação é interno na Instituição de Ensino. Por exemplo, o(s) professor(es) podem ou não incluir na ementa curricular a cultura surda na disciplina. Isso vai depender dos objetivos que os docentes querem alcançar com a disciplina.

No caso da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, Tavares e Carvalho (2010) chamam atenção para o fato de:

Apesar de haver uma singularidade por parte das instituições ao traçar o perfil dos professores da disciplina Libras, observa-se que as ementas propostas apresentam similaridades, havendo apenas uma ênfase maior ou menor na questão do uso da língua. Constata-se a recorrência nas temáticas sobre a História da Educação dos Surdos, a identificação de aspectos linguísticos, quase não se apresentando nestas, questão da Cultura Surda e sua importância para a concretização de uma inclusão escolar cidadão do sujeito Surdo (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 9-10).

De acordo com os autores, na formação da ementa curricular, há semelhanças entre uma universidade e outra na questão da focalização na língua,

porém, como vimos anteriormente no item 2.1, o qual discute currículo, cultura surda e identidade, deste referencial teórico há um “apagamento” da cultura surda dentro da construção curricular.

3. Metodologia

A metodologia pode ser conceituada “como um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (SEVERINO, 2007, p. 102). Deste modo, a metodologia é o como, onde e quais ferramentas iremos utilizar para verificar os objetivos da pesquisa.

Assim como disse Chizzotti (2003), lidaremos com objetos ocultos que podem estar presentes na formação da ementa curricular. Além disso, a pesquisa é definida também como um estudo documental, visto que analisaremos as ementas curriculares. Para Bandeira (2005),

A análise documental avança numa dimensão interpretativa, sendo considerada também, em sua potencialidade, para revelar significações que envolvem aspectos subjetivos, políticos e sociais das questões investigadas, no sentido de atingir um nível que ultrapasse os significados manifestos ao articular o material coletado com fatores que determinam sua existência e características tais como: contexto social, processo histórico e ideologias latentes. (BANDEIRA, 2005, p. 145)

Nesta pesquisa analisaremos as ementas curriculares de universidades públicas da região da Campanha Gaúcha. Verificaremos primeiramente, em cada uma destas universidades, se existe uma ementa da disciplina de Língua Brasileira de Sinais a ser seguida por todas as licenciaturas ou não. Posteriormente, se a cultura surda esta presente nas disciplinas.

Esta pesquisa ainda é caracterizada por ser um estudo de caso. Seguimos o preceito de Ponte (2006) que afirma que este tipo de pesquisa visa:

Visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularista. (PONTE, 2006, p. 112).

Por questões éticas, não mencionaremos os nomes das universidades pesquisadas, ao mencioná-las, utilizaremos: Universidade A e Universidade B.

A Universidade A possui vários campi pelo Rio Grande de Sul, com um professor para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais em cada campus da instituição de ensino. Ao questionarmos se existe uma ementa geral, a Reitoria

da Universidade A declarou que há uma sugestão de que a disciplina de Língua Brasileira de Sinais tenha uma carga horária de 60h/a, e que os objetivos, conteúdos e bibliografia da disciplina são o professor que ministrará a aula que estipula.

Como há esta questão de estipulação de carga horária por parte da Universidade A iremos analisá-la neste trabalho.

A Universidade B também possui vários campi pelo Rio Grande do Sul, porém os professores lecionam em mais de um campus por não haver docentes suficientes para atender a demanda. Não é o professor que faz a ementa, já que existe o PPC do curso que regula isso. O professor até tem alguma autonomia para alterar o que quiser, mas há um documento que direciona tanto ementa, quanto objetivos e bibliografia.

4. Análise e discussões de dados

Os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico apresentado anteriormente. Deste modo, procura-se investigar se a disciplina de Língua Brasileira de Sinais ofertada pelas universidades e se há a presença da cultura surda.

Foram analisados os dados obtidos através das ementas das universidades fornecidas pelas mesmas.

4.1 A Ementa da Universidade A

Primeiramente, questionamos um membro da reitoria da Universidade A para sabermos se existia um modelo de Ementa da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na Instituição de ensino. O mesmo assegurou que existe um acordo para que a disciplina seja dada em todas as licenciaturas com a mesma carga horária obrigatória de 60h/a.

Nesta Ementa deve haver:

Fundamentos linguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais. Desenvolvimento de habilidades básicas expressivas e receptivas em Libras para promover comunicação entre seus usuários. Introdução aos Estudos Surdos³.

A ementa ainda dispõe sobre os objetivos que a disciplina de Libras deve seguir:

3 Segundo Skliar (1998, p.5) os Estudos Surdos constituem-se “enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

Desenvolver as habilidades de recepção e de produção sinalizada, visando às competências linguística, discursiva e sociolinguística na Língua Brasileira de Sinais;
Propor uma reflexão sobre o conceito e a experiência visual dos surdos a partir de uma perspectiva sócio-cultural e linguística;
Propor uma reflexão sobre o papel da Língua de Sinais na vida dos surdos e nos espaços de interação entre surdos e ouvintes, particularmente nos ambientes educacionais.
Desenvolver a competência linguística na Língua Brasileira Sinais, em nível básico elementar;
Fornecer estratégias para uma comunicação básica de Libras e adequá-las, sempre que possível, às especificidades dos alunos e cursos;
Utilizar a Libras com relevância linguística, funcional e cultural;
Refletir e discutir sobre a língua em questão e o processo de aprendizagem;
Refletir sobre a possibilidade de ser professor de alunos surdos e interagir com surdos em outros espaços sociais;
Compreender os surdos e sua língua a partir de uma perspectiva cultural.

Como podemos ver a ementa da disciplina de Libras da Universidade A enfatiza a compreensão da Língua Brasileira de Sinais, assim como seus aspectos linguísticos através de uma perspectiva cultural, valorizando assim a identidade surda e focando no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Ao introduzir os estudos surdos dentro da universidade, estamos introduzindo os alunos no conhecimento da cultura surda. Os estudos surdos, segundo Skliar (1998), seriam:

Um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Logo, a introdução aos estudos surdos é colocar a cultura surda, a identidade, a história de luta do povo surdo no currículo, na formação do licenciando, o que permite que mesmo pense e repense suas metodologias quando for lecionar alunos surdos. Como Silva (2000, p.91) assegura: “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” então por isso a “representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade”. Isto se dá porque a “língua e cultura são, pois, fatores essenciais na construção da identidade” (ROSA. 2013, p. 35).

Ainda segundo Rosa (2013):

A cultura surda é apreendida e aprendida no convívio, na educação (familiar, escolar ou em outro meio social), nas vivências e convivências com o outro. Ou seja, o sujeito surdo interage com o mundo através do visual e manifesta sua cultura principalmente com o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (ROSA, 2013, p. 37)

A Ementa, ao abordar em seus objetivos a reflexão sobre o papel da Libras na vida dos sujeitos surdos e nos espaços de interação entre surdos e ouvintes, dando ênfase aos ambientes educacionais, valoriza o sujeito, sua cultura e contribui para a formação da identidade do aluno surdo.

A proposta desta ementa traz em sua construção uma visão geral da verdadeira realidade que o licenciando irá encontrar quando for lecionar. Isto porque a ementa tenta fazer com que os licenciandos entendam o que é a Libras, a cultura surda, a identidade surda, a importância da sua valorização e a relevância no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

4.2 A Ementa da Universidade B

Como já foi dito anteriormente, a Universidade B não possui uma ementa geral. A Ementa da Universidade B que selecionamos aleatoriamente para analisarmos atribui uma carga horária de 90h/a, sendo 60h/a de teoria e 30h/a de prática.

EMENTA

Estudo da Língua Brasileira de Sinais, com foco nos Estudos Surdos, nos espaços clínicos, educacionais, sócio-antropológicos e linguísticos. Atividade prática envolvendo estudo a partir de instituição de Educação Básica.

Focar no lado clínico e não no cultural é focar na falta, na deficiência do aluno surdo, como afirma ROSA (2012):

Fala-se sobre a língua de sinais e sua disciplina, mas ainda não há entendimento sobre surdo; este é, por vezes, visto como “deficiente” pela sociedade que foca o patológico ao invés do linguístico. Mesmo com a existência da LIBRAS, ainda há desconhecimento sobre todo o contexto em que essa língua se insere. (ROSA. 2012, p. 81)

Vale ressaltar que “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”. (SKLIAR, 1997, p. 33).

A Ementa estipula alguns objetivos e o programa da disciplina:

OBJETIVO(S)

Esquematizar e discutir as temáticas sociais/educacionais que permeiam a comunidade surda e suas variáveis com enfoque nos estudos surdos e linguísticos.

PROGRAMA

- Introdução aos estudos surdos: visão clínica e educacional (conceitos e significação cultural na perspectiva da Comunidade Surda);
- Filosofias comunicacionais que influenciam os métodos de ensino: Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo e Pedagogia Surda;
- Introdução aos estudos de aquisição de linguagem dos surdos: Libras como primeira língua e português como segunda língua;
- Estudo básico de gramática da Libras: efeitos de modalidade das línguas e estrutura da língua;
 - Didática e planejamento em espaço escolar inclusivo de surdos;
 - Currículo e avaliação na educação de surdos;
 - Tradutor/Intérprete de Libras: formação, habilidades e competências;
- Legislação educacional e de acessibilidade referente a Libras e Comunidade Surda;
- Conhecimento prático de Libras: sinais da área da saúde, escolar e geral.

Ao lermos o conteúdo programático da disciplina, percebemos que ele não aborda assuntos como: a identidade surda e a cultura surda. Conforme Gesser (2009):

O que aprendemos até aqui sobre cultura surda? Lane et al. (1996: 67) apontam que a Língua de Sinais exerce três papéis fundamentais na comunidade surda: “é um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural”. (GESSER, 2009, p.294)

A ementa da disciplina da Universidade B se baseia nas Leis que asseguram os “direitos” dos alunos surdos, e não capacita ou dá subsídios para que os alunos conheçam a realidade encontrada na sala de aula na Região da Campanha Gaúcha. Mesmo havendo a previsão de prática, a disciplina não capacita e dá subsídios para que o licenciando leciono o aluno surdo pela pouca carga horária.

5. Conclusão

Neste trabalho, verificamos se houve a implantação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais conforme o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 em duas universidades públicas da região da Campanha Gaúcha e se há a presença da Cultura Surda.

A nossa coleta de dados foi feita através das ementas curriculares da disciplina de Libras. Primeiramente, buscamos verificar se as universidades pesquisadas tinham algum modelo – ementa geral - para os docentes responsáveis pela disciplina de Libras seguirem.

Em relação à Universidade A, verificamos a presença da cultura surda e a identidade surda na construção da disciplina.

Já em relação à Universidade B, entendemos que a construção da Ementa focaliza nos espaços clínicos e traz no corpo de seu programa disciplinar sinais ligados à saúde, ou seja, a Ementa trata o aluno surdo pela sua deficiência. A

Ementa não fala em cultura surda ou identidade surda, ela fala das Leis que asseguram a inclusão do aluno surdo.

Com este trabalho percebemos que professor deve (re) pensar que tipo de docente ele quer formar: um professor que tenha conhecimento sobre a Libras, sobre o aluno surdo e sua cultura surda ou um professor alienado que poderá aprender, ou não, sobre as questões referentes à Língua Brasileira de Sinais quando estiver em sala de aula, na presença do aluno surdo, se tiver interesse e/ou carga horária para procurar algum auxílio.

O foco da inserção da disciplina de Libras é a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, enfatizando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Logo, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, assim como outras disciplinas curriculares, não dá a receita de como ser professor.

A disciplina de Libras abre os olhos do licenciando para que ele veja o surdo não como deficiente auditivo ou usuário da Língua de Sinais, ela abre os olhos do futuro professor para um mundo cheio de possibilidades culturais e linguísticas. A disciplina deve também ser construída pela filosofia de que a Libras, a cultura surda e a identidade do surdo devem ser valorizadas para que o licenciando tenha condições de também estar na luta por uma educação de qualidade que realmente inclua o aluno surdo no ambiente socioeducacional.

Referencial bibliográfico

BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Análise Documental**: o uso do jornal na pesquisa qualitativa. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (coords.). O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.p.141-152.

BRASIL. Decreto **5.626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 de janeiro de 2017.

____. **Lei 10.436/02**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. 4 de janeiro de 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Revista Portuguesa de Educação, 16(2), p. 221-236, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de;

- STUMPF, Marianne R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- _____. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARÃES, J. A. C. **Elaboração de ementas jurisprudenciais:** elementos teóricometodológicos. 2004. 154f. Série Monografias do CEJ. Brasília: UnB.
- GODOI, Eliamar. Ensino de libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para a diversidade. In: Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, **Anais**. Campinas, 28 fev., 01 e 02 mar. 2011. Ano I / Publicação I.p.731 – 749.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília Sousa de (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; Gomes, Otávio. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PERLIN, G. T. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. A invenção da surdez. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PONTE, J. P. Estudos de caso em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, UNESP, 2006, ano 19, n. 25, p. 105-132.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de apoio à educação de surdos. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.
- RANGEL, G.; STUMPT, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. de (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 86-97.
- ROSA, Emiliana Faria. **A Identidade Do Surdo, Pesquisado Na Pós-Graduação Em Linguística**. 2013. 170 p. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122791/323966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 6 de janeiro de 2017.
- _____. **O Ensino Da Língua Brasileira De Sinais Na Graduação**. Work. pap. linguíst., 13(3): 79-86, Florianópolis, out. dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420>. 2012v13n3p79/24226. Acessado em 4 de janeiro de 2017.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre (RS), Mediação, 1998.

____. A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais do seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**, 21 a 23 de julho, p. 32-47. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda. 1997.

____; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão; os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais)**: do texto oficial ao contexto. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf/](http://dmd2.webfactional.com/media%20/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf/). Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

A RELEVÂNCIA DO FEEDBACK NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO AVALIATIVO

Áquila Fernanda Faria Carneiro Lauriano¹

Abraão Danziger de Matos²

Júlia Itzel Acosta Moreno Vinholes³

Moema de Souza Esmeraldo⁴

Ivana dos Santos Ribeiro⁵

Ivonete Fernandes Francisco⁶

Marco Antônio Firmino⁷

Hiale Yane Silva de Souza⁸

1. Introdução

Na introdução deste trabalho de pesquisa abordaremos o surgimento da

-
- 1 Formada no magistério pelo IMEC. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Pós-graduanda em Tutoria Ead e docência no ensino superior pela Facuminas. Graduada em Administração pela UFRRJ. E-mail: fernandaetu@hotmail.com.
 - 2 Graduação em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como Mestre em Educação pela ACU - Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudentegc@gmail.com.
 - 3 Professora do curso de Odontologia da universidade Luterana do Brasil - campus Canoas, Doutora em Odontologia, Mestre em ciências, Especialização em Tecnologia Digitais aplicada a educação. Coordenadora dos cursos Lato sensu da Universidade Luterana do Brasil, E-mail: julia.vinholes@ulbra.br.
 - 4 Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem pela UFG. E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com.
 - 5 Mestranda do Programa - PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- Unesp - Universidade Estadual Paulista. Email ivana.ribeiro@unesp.br.
 - 6 Graduação em Enfermagem – UNINOVE, Licenciatura em Enfermagem- Centro Paula Souza Especialização - em Saúde Coletiva com ênfase na estratégia da Saúde da Família - UNINOVE, Email iferfran00@gmail.com.
 - 7 Licenciado em Computação - pela Faculdades de Dracena – UNIFADRA, Especialista em Tecnologias para aplicações Web pela Unopar, Email marco.firmino01@etec.sp.gov.br.
 - 8 Doutora em Química pela USP, Email hialesouza@hotmail.com.

modalidade a distância no Brasil, quais cursos deram o pontapé inicial e como eram os cursos sem o advento da internet.

Em seguida trataremos sobre a maneira que é ofertada o ensino a distância atualmente, e como teve avanço e reconhecimento após a pandemia de Covid-19, assim como os mecanismos utilizados diante a necessidade do distanciamento social. Logo após falaremos da didática no ensino superior, quem foi o Pai da didática, assim como sua etimologia e as considerações de didática por Libâneo (2017, p.67).

Por último serão abordados os métodos avaliativos existentes e a importância do feedback para o aluno e como ele torna-se um mecanismo auxiliador no ensino-aprendizagem. Este artigo foi elaborado mediante uma pesquisa qualitativa através de questionários online a qual foram entrevistados alunos pertencentes da modalidade a distância (EaD) das redes públicas e privadas, juntamente com uma pesquisa bibliográfica no qual abordaremos a fundo a modalidade a distância e a importância do feedback. Iremos tratar sobre as diversas formas de metodologias avaliativas e os inúmeros percalços que infligem os tutores em relação ao feedback. Dessa forma, tem o objetivo de esclarecer os fatores que afetam os tutores em relação ao feedback e a importância de um feedback que tenha qualidade.

2. Desenvolvimento

2.1 O surgimento da Modalidade EAD no Brasil

Nessa perspectiva, no Brasil, o movimento negro tem se caracterizado como um agente provocador de deslocamentos no âmbito educacional. No Brasil a modalidade a distância (EaD) surgiu a partir da oferta de cursos profissionalizantes, podemos citar o primeiro curso de datilografia, iniciado em 1904, publicado no Jornal do Brasil, feito por correspondência.

Este fora o pontapé inicial para que nos anos de 1920 ofertassem cursos via radiodifusão, onde os estudantes utilizavam materiais impressos para acompanhar as aulas de língua portuguesa e outros idiomas e contavam com os temas propostos na radiodifusão.

Um pouco mais tarde surgem os cursos formais sobre temas profissionalizantes no Instituto Monitor (1938) e Instituto Universal (1943), cursos técnicos a distância de reparos e manutenção de rádios a válvula. Eram enviados aos alunos, através de correspondência, kits de montagem.

Nos anos de 1960 a 1970 tiveram no Brasil várias iniciativas para ampliar o acesso à educação a distância, promover a alfabetização e a formação profissional. Logo após o método EaD foi ofertado o ensino fundamental e após na

segunda metade dos anos de 1970 foi experimentada a oferta de cursos de graduação a distância. Nesse mesmo período já se ofertava no Brasil os telecursos via TV, modelo este que disponibilizava aos estudantes materiais impressos e aulas televisionadas, este formato se manteve até a década de 1990.

Em 1996 houve um divisor de águas que iria transformar a realidade anterior a que vivenciamos atualmente. A chegada da internet trouxe benefícios como publicação de conteúdos, promoção de interação entre os estudantes e professores, recurso este inovador pois até então não se tinha essa relação aluno x aluno, nem aluno x professor;

Podemos citar como pioneiros nesse processo a I-UVB (Universidade Virtual do Brasil) a qual inaugurou com a oferta do ensino superior à distância (EaD), modalidade esta que tem sido ofertada até os dias atuais por inúmeras instituições, privadas ou públicas.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Artº1- Para os fins deste Decreto, caracteriza-se, a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, Associação Brasileira de Educação a Distância 86 RBAAD- Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Esse artigo, portanto, irá expor acontecimentos importantes para a história do ensino a distância no Brasil, observemos datas importantes abaixo:

1904- Registra-se no Jornal do Brasil a primeira edição na seção de classificados anúncios oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência.

1923- Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou um grupo que oferecia curso Português, Frances, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia via rádio, na Sociedade do Rio de Janeiro.

1934- Edgar Roquette-Pinto inaugurou a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, projeto que estava direcionado pela Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Onde os alunos tinham acesso prévios aos folhetos e esquemas das aulas, e também era ofertado materiais por correspondência.

1939- Inicia-se em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer metodicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época como nome Radio- Técnico Monitor.

1941- Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes, fora fundado pelo ex-sócio do Instituto Monitor, e formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos.

1941 Surge a primeira Universidade Ar que dura até 1944 focada na formação de professores via rádio.

1947- Nasce a nova Universidade Ar, patrocinada pelo SENAC e SESC E EMISSORAS ASSOCIADAS. Ofereciam cursos comerciais radiofônicos, os alunos estudavam por apostilas e corrigiam as atividades com os monitores.

1959- É criado no Rio Grande do Norte, pela Diocese de Natal, algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB⁹).

1962- É fundada em São Paulo a Ocidental School, instituição de origem americana focada na área da eletrônica oferecendo cursos na modalidade EaD.

1967- Inicia suas atividades na área de educação pública por correspondência o Instituto Brasileiro de Administração Municipal. Fora criado este ano a Fundação Padre Landell de Moura com a metodologia via rádio e correspondência.

1970- Surge o Projeto Minerva, um convenio entre a Fundação Padre Landell de Moura, a Fundação Padre Anchieta e o Ministério da Educação, onde utilizavam o rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Este projeto se manteve até o início da década de 1980.

1974- Nasce o Instituto Padre Reus e na Tv do Ceará iniciam-se cursos da 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano do ensino fundamental) utilizando materiais impressos, televisionados e monitores.

1976- Surge o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos que ofertavam material instrucional.

1979- Surge a pioneira universidade que ofertaria a modalidade EaD, Universidade de Brasília, e em 1989 é transformada no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EaD.

1981- É criado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do ColégioAnglo-americano, ofertava o ensino fundamental e médio a distância.

1983- O SENAC oferta uma série de programas radiofônicos na área profissionalizante (comercio e serviços) conhecida como “Abrindo Caminhos”.

1991- O Jornal da Educação – Edição Professor idealizado e produzido pela Fundação Roquete-Pinto iniciando em 1995 “Um salto para o futuro”, incorporado a TV escola tornando-se um marco na educação a distância nacional. Curso de formação continuada para docentes atingindo mais 250 mil docentes em todo país.

1992- É criada a Universidade Aberta de Brasília ofertando cursos EaD.

9 O Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 21 de março de 1961, é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos.

- 1995- Surge o Centro Nacional de Educação a Distância e surge junto a Secretaria Municipal de Educação a MultiRio que oferta cursos do 6º ao 9º ano, por meio de material impresso e aulas televisionadas. Foi criado também o Programa RC escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.
- 1996- É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Ministério da Educação, tendo base legal a Lei 9394/96.
- 2000- Nasce a Unirede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reuniu 70 instituições públicas do Brasil, ofertando cursos de graduação, pós-graduação e extensão, na modalidade EaD. Nesse ano surge o CEDERJ em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, Universidades públicas e prefeitura do Estado do Rio de Janeiro.
- 2002- O CEDERJ é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância (Fundação CECIERJ).
- 2004- Já se tinham vários cursos de formação continuada a modalidade EaD.
- 2005- É criada a Universidade Aberta do Brasil.
- 2006- Entra em vigor o Decreto nº 5773/2006¹⁰.
- 2007- Entra em vigor o Decreto nº 6.303/2007 alterando dispositivos do Decreto nº 5.622, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional.
- 2009- Entra em vigor a Portaria nº 10 de 02 de julho de 2009, onde fixa critérios para a dispensa de provas in loco e dentre outras providências para o ensino EaD no Brasil.
- 2011- A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

2.2 Ensino a Distância no Brasil Hoje

Atualmente é notório que a modalidade tem ganhado cada vez mais adeptos e tem consolidado o ensino. São mais de 10.800 cursos que vão desde a educação básica até a pós-graduação, no Brasil, atendendo em torno de 4 milhões de estudantes segundo o censo realizado 2019.

Essa modalidade tem tido um crescente avanço de matrículas desde o início da última década, chegando a ultrapassar as matrículas dos alunos da modalidade presencial no ano de 2019.

A expansão da educação superior permitiu que a universidade estivesse mais próxima da sociedade a fim de melhor atender as suas necessidades. Dessa forma, nos últimos anos observou-se grande incentivo das políticas nacionais para a expansão da educação superior, através da criação de novas universidades, da abertura de novas vagas nas universidades já existentes, e a ampliação de novos campus e polos EaD. (MORÉS, 2017, p.5)

¹⁰ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Ademais mediante o advento da pandemia de Covid-19, houve-se a necessidade de adequar os alunos da modalidade presencial para um ensino remoto, desde a educação infantil até cursos de pós-graduações. Mudança esta que afetaram tanto os alunos quanto os professores, que tiveram que aprender em tempo recorde a manusear plataformas, aplicativos, tecnologias, dentre outros, que não se tinha a prática nas classes presenciais, e muitas vezes este aprendizado fora sem nenhum preparo antecedente, foi um ensino baseado na tentativa do acerto e erro que muitos profissionais da educação utilizavam para lecionar e atender os alunos.

Não se tinha mais privacidade, seu contato pessoal tornou-se instrumento de trabalho e seu lar a instituição de ensino. Pois a pandemia obrigou que todas as pessoas permanecessem em suas casas para evitar a disseminação do vírus de covid-19 que transmitia através do contato pessoal, gotículas, contato com superfícies contaminadas, espirros de pessoas contaminadas etc.

Cada município e estado tomou medidas de acordo com o nível de contágio e regulamentações da OMS (Organização Mundial da Saúde) em relação a educação, muitos ofertaram materiais impressos, outros mantiveram o ensino apenas pela modalidade remota e os professores trabalhavam em suas casas, muitas vezes mais do que seu expediente normal, pois com a perda da privacidade, pais e responsáveis podiam a todo momento recorrer ao professor, onde muitas vezes recebiam mensagens durante madrugada e horários inoportunos.

Diante de tantas indagações que se somam ao medo e a angústia de contrair o vírus, perder o emprego, sobrecarga de trabalho e infinitos outros fenômenos que assolam o contexto, está o docente, dando seu melhor e se reinventando junto aos alunos e ao próprio sistema educacional. (MOZZATO apud SGARBOSSA, 2021, p.15.)

Com o surgimento da vacina e a queda dos casos graves assim como a queda das mortes, foi-se aos poucos adotando o ensino híbrido e após, retornando para as classes presenciais, em alguns locais, porém muitos recursos ainda são utilizados de forma remota, como por exemplo de reuniões pedagógicas, hospitalares e empresariais, que antes eram de forma presencial hoje já se realiza de forma remota, como podemos ver a citação abaixo, a qual OLIVEIRA (2020, p.4) aborda um relato de experiência que vivenciou em um hospital oncológico.

Outra ação desenvolvida foi a participação em reuniões online para atualização dos profissionais envolvidos no cuidado sobre o impacto na pandemia no mundo, no Brasil, em São Paulo e conseqüentemente em nossa instituição. Tais reuniões aconteceram (e acontecerão durante a vigência da pandemia) com intuito de manter uma ligação com os profissionais, pensando no processo de relacionamento, transparência e compartilhar de informações. Essas reuniões já aconteciam antes da pandemia, de forma

presencial, semanalmente e são coordenadas pela Superintendência de Ensino. Diante da nova realidade e necessidade, esta coordenação transformou a reunião em formato online, focou públicos-alvo, desenvolvendo reuniões para todos os colaboradores da instituição ou específicas para um público, como corpo clínico e assistencial, alterou as temáticas já estabelecidas para temas de atualização, comportamentais e operacionais para a nova situação vivenciada. (OLIVEIRA, 2020, p.4)

2.3 Didática no ensino superior

A priori vamos definir o que seria didática? A palavra didática tem origem grega “*teché didaktike*” que ao se traduzir refere-se a arte de ensinar ou técnica de ensinar. Podemos dizer, portanto, que a didática é uma ciência que tem o objetivo fundamental de utilizar estratégias e ferramentas de ensino, assim como as ações práticas relacionadas as metodologias e estratégias de aprendizagem, que são utilizadas pelo docente com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Este termo didática foi utilizado por Comenius, educador tcheco conhecido como o Pai da didática em *Didática Magna*. Através da didática o professor é levado a reflexão sobre a sua forma de ensinar e sobre o processo de aprendizagem a ser utilizado.

Libâneo, (2017, p.67) define didática como:

... a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática.

O docente, portanto, deve considerar que para o ato de ensinar não há uma receita pronta e que é preciso entender que em uma sala de aula, seja ela presencial quanto a distância, necessita da reflexão em relação a sua forma de lecionar, buscando sempre ofertar da melhor forma seu trabalho com o objetivo de ter êxito na aprendizagem dos alunos.

Analisando no âmbito do ensino na modalidade a distância, podemos utilizar diversas ferramentas no ambiente virtual para que alcance resultados positivos no ensino-aprendizagem, como por exemplo: a utilização de fóruns, onde os alunos debatem um determinado tema proposto pelo docente, levando assim a reflexão, compartilhamento de saberes, sanar dúvidas, aprofundar os conteúdos abordados nas aulas; o chat, onde de forma síncrona o docente e os alunos dialogam sobre determinado tema e soluciona as dúvidas; e-mail a qual os estudantes

tem acesso ao docente para sanar as suas dúvidas, relatar problemas, disparar avisos importantes, relatórios periódicos, cursos extras, informações importantes; blogs são utilizados para a divulgação dos conteúdos discutidos na sala de aula, possibilitando ao docente que acrescente imagens, gifs, vídeos, áudios, podcasts, materiais que complementem o que fora ensinado; bibliotecas virtuais onde os estudantes podem acessar e baixar materiais didáticos e paradidáticos; plataformas para reuniões síncronas como zoom, meeting entre outras; kahoot uma ferramenta de jogos como podemos ver a citação abaixo:

O Kahoot é um jogo de perguntas e respostas que permite aos professores a implementação de uma nova metodologia em sala de aula para testar o aprendizado dos estudantes, visto que é de fácil acesso por qualquer dispositivo com Internet e navegador. É gratuito, contudo, existe a versão premium, que dá acesso a mais opções dentro do game. Pelo site é possível criar questionários com uma série de questões de múltipla escolha, e verdadeiro ou falso, inserir imagens, gráficos e vídeos, elevando a brincadeira a um nível mais engajador e divertido.(SILVA apud NOBREGA apud MENDES. 2020, p 81.)

Ainda temos como recurso online as avaliações, que são testes que irão avaliar o conhecimento dos alunos referentes as aulas dadas, que podem ser aplicados como forma de questionários objetivos ou provas dissertativas.

É importante salientar que as avaliações dissertativas necessitam do feedback por parte do docente, pois esse retorno é de grande valia para os alunos e acaba se tornando uma ferramenta facilitadora da aprendizagem a partir das orientações e correções feitas nas avaliações.

2.4 Metodo avaliativo e feedback

No ensino a distância os professores avaliam os alunos de forma remota, podendo ser através de avaliações escritas, questionários síncronos ou assíncronos, artigos científicos, vídeos, ou seja, através de inúmeras formas.

Essa forma de avaliar é tão eficaz quanto a modalidade presencial, porém ainda se tem o estereótipo de que o ensino a distância é inferior, menosprezando-se essa modalidade, porém com o advento da pandemia essa modalidade vem sendo mais aceita pela sociedade.

A docência na EAD não está devidamente profissionalizada, ainda é vista como uma força de trabalho inferior e depreciada em relação à docência presencial (Mill, 2012). O tutor, como parte desse quadro profissional, também sofre grande depreciação, senão a maior delas, no que diz respeito ao seu lugar na EAD, apesar de desempenhar um papel-chave no processo ensino-aprendizagem (Maggio, 2001). (HACKMAYER, 2014, p.3)

Esse formato de ensino a distância proporciona que o ensino alcanceas

mais diversas localidades, é um ensino democrático e acessível, superando as barreiras sociais, econômicas e culturais.

A avaliação é dividida em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa.

Bloom e outros autores (1983) classificaram a avaliação em três tipos, sendo eles: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa. Haydt (2008) na mesma linha de Bloom nos apresenta alguns conceitos sobre os tipos de avaliação, classificando a avaliação diagnóstica como aquela que deverá ser realizada ao início do curso, semestre, ano letivo ou unidade, contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial. (FREITAS apud DA COSTA apud MIRANDA, 2014, p.3.)

A avaliação diagnóstica tem o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos prévios do aluno, diagnosticar o saber que ele já possui assim como suas capacidades, pontos fortes e fracos. Essa avaliação geralmente é aplicada no início do ano letivo ou no início de um projeto.

A avaliação formativa tem o objetivo de acompanhar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, através dessa avaliação o professor enfatiza os resultados e estabelece um comparativo entre os diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno. Ela pode ser realizada no decorrer do ano letivo, com intuito de verificar se os alunos estão aprendendo e se desenvolvendo para que se atinja os objetivos esperados. Esse tipo de avaliação pode ser classificado de diversas formas, pois ela utiliza diferentes instrumentos avaliativos, como a avaliação participativa, auto avaliativa, processual, por pares entre outros. Ela pode ser feita de forma síncrona ou assíncrona, utilizando de ferramentas como a criação de portfólios, slides, comentários postados individuais ou coletivos, grupos de discussão em chats ou plataformas, entre outros.

A avaliação somativa tem o objetivo de diagnosticar no final do período os conhecimentos dos alunos, podendo ser realizada no final do semestre, bimestre ou ano letivo. Geralmente essa avaliação é feita através de testes, exercícios, questionários, provas, trabalhos etc.

Podemos analisar que nas três formas avaliativas há a necessidade de que o docente tenha um olhar atento ao desenvolvimento do aluno, e ao desenvolvimento da avaliação, pois isso se torna um instrumento reforçador do ensino-aprendizagem e o feedback nesse contexto acaba sendo um mecanismo importantíssimo para o processo, pois há uma comunicação direta sobre a avaliação feita pelo aluno, corrigindo-se os pontos necessários e auxiliando no seu processo de ensino.

Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A

avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo, etc. (GATTI, 2003, p.15.)

A palavra feedback vem do inglês que sugere realimentação, regeneração, retorno. Através do feedback espera-se que o discente possa se orientar sobre as questões que houver necessidade de corrigir, para que consigam atingir os objetivos esperados. Sendo uma ferramenta em que o docente devolve uma orientação para o aluno a respeito da sua atividade, fazendo apontamentos necessários para a evolução do aluno, mediando o ensino e acompanhando seu desenvolvimento, caso não necessite de correção o feedback positivo é uma forma de motivar o aluno no processo de aprendizagem.

Pode ser levantado através do feedback, tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos a serem ajustados. Segundo FLUMINHAN (2013, p.2) “...o professor virtual pode elaborar feedbacks para as atividades de avaliação, que mantenham a motivação e conduzam os alunos à aprendizagem, em cursos na modalidade a distância em ambientes virtuais de aprendizagem.”

Entendemos o papel do docente como:

[...] orientar, acompanhar e avaliar os alunos durante o desenvolvimento das disciplinas. O professor virtual é responsável pela orientação pedagógica dos alunos. Seu papel central é alinhar os conteúdos com o repertório cultural dos estudantes. Os professores virtuais estimulam a motivação dos alunos para aprendizagem, esclarecem as dúvidas e problemas que surgem durante o estudo, avaliam e fornecem feedback em relação ao processo de aprendizagem, proporcionando, por fim, uma aprendizagem significativa. (FLORES apud UNISULVIRTUAL, 2009a, p.41 e 42)

Vamos ver a seguir os diversos tipos de feedbacks: feedback positivo, neste retorno o docente reconhece o bom desempenho do aluno e o parabeniza por isso; o feedback negativo, quando o aluno realiza a proposta de forma equivocada e não atinge o objetivo esperado, portanto o docente o orienta apontando de forma clara os pontos a serem modificados indicando pontualmente os problemas; o feedback construtivo, oferece junto as pontuações positivas a indicação de mecanismos para maximizar o desempenho e melhorar ainda mais o conhecimento do aluno. O docente fará o apontamento do caminho a ser seguido, para que posteriormente se tenha mais êxito, valorizando o conhecimento obtido até o momento, estimulando o seu crescimento; o feedback pessoal, por ser um mecanismo direto evita os problemas de comunicação e mal-entendidos. Esse feedback terá a necessidade de que o docente escolha bem as palavras, com cuidado, de forma que a mensagem seja de forma clara e concisa, podendo

ser positiva ou negativa. O docente jamais deve utilizar expressões ofensivas ou muito duras; o feedback por e-mail, geralmente é utilizado pelas universidades quando há a necessidade de fazer uma comunicação de âmbito geral ou pode ser usado pelo orientador do seu trabalho de conclusão de curso. É fundamental que se escolha bem as palavras, demonstrando cordialidade. Essa forma, porém, abre espaço para que o aluno se sinta mais a vontade de sanar suas dúvidas, sem nenhuma exposição nos fóruns e/ou plataforma virtual; o feedback por telefone, essa alternativa é mais pessoal. Esse recurso possibilita ter uma resposta imediata para o esclarecimento das dúvidas. O docente tem que ter o cuidado para que a sua voz expresse atenciosidade e cordialidade por ser uma boa forma de oferecer conforto para o aluno e resposta mais clara e rápida.

No entanto sabemos que na maioria das vezes não se tem o retorno de feedback conforme o esperado. Isso pode se dá por inúmeros motivos como a desvalorização profissional, por inexperiência, pela sensação de não ter necessidade, elevado número de matriculados etc.

Há que se ressaltar que o elevado número de alunos por tutor pode comprometer o atendimento e o acompanhamento do aluno, pondo em risco a qualidade do curso, uma vez que o tutor a distância fica vinculado à correção de atividades de avaliação e o tutor presencial, às atividades realizadas no interior dos polos, nos momentos presenciais. Outro fator comprometedor é a prevalência, no atendimento ao aluno, de aspectos administrativos sobre os pedagógicos, ou seja, o tutor limita-se a responder dúvidas administrativas e de funcionamento do curso e deixa à parte o contexto pedagógico de formação do aluno. Isso ocorre, inclusive, nos procedimentos avaliativos, nos quais atendimento a dúvidas, feedback e outras ações ficam comprometidos em função do excessivo número de alunos atendidos. (REIS apud BATTINI, 2018, p.4)

Cabe ressaltar que, o feedback é uma excelente ferramenta auxiliadora do aprendizado e do aprimoramento da performance de trabalho do docente. Pois sua utilização além de identificar as questões corretas ou incorretas e como devem ser, ele demonstra consideração e respeito por parte do docente, pois minimiza incertezas e ansiedades por parte dos discentes, quando recebido.

O feedback tem o objetivo de contribuir para o crescimento do aluno, ajudando-o assim a identificar onde estão seus pontos fracos e fortes, auxiliando os alunos e demonstrando como melhorar suas falhas. Por meio do feedback, espera-se que os alunos se guiem para melhor alcançar seus objetivos de aprendizagem. O termo feedback é amplamente utilizado na educação a distância como um retorno, um parecer, uma devolutiva das atividades realizadas pelos alunos com o objetivo de acompanhar seu desempenho.

3. Considerações finais

Dessa forma, conclui-se que, o recurso de feedback é uma importante ferramenta facilitadora do relacionamento interpessoal e uma forma de orientar e auxiliar no desenvolvimento e evolução do aluno.

O feedback eficaz, claro, conciso e objetivo ajuda o aluno ou o grupo, a melhorar seu desempenho e dessa forma alcançar seus objetivos. Portanto a comunicação entre o receptor e o comunicador, ou aluno x professor, deve ser clara, direto e cortês, levando em consideração as necessidades do receptor e os principais pontos a serem modificados caso haja necessidade. O comunicador deve ser gentil e escolher bem as palavras empregadas no feedback.

No entanto é fato que a desvalorização profissional, o excessivo número de discentes podem levar com que o tutor não consiga dar esse retorno para o aluno, fazendo com que o discente avalie a instituição de forma negativa por não obter esse retorno.

Referências

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em 22 jul. 2022
- BLOOM, Benjamim S. et. al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329672116/Manual-de-Avaliacao-Formativa-e-Somativa-No-Aprendizado-Escolar> Acesso em 16 jul. 2022
- BRASIL. Decreto 5.622, de dezembro de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 20 dez. 2005. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 22 jul. 2022
- FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; ARANA, Alba Regina Azevedo; FLUMINHAN, Antônio. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. In: Colloquium Humanarum. 2013. p. 721-728. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273711060_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia Acesso em 16 jul. 2022
- FREITAS, Sirley Leite; DA COSTA, Michele Gomes Noé; DE MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. Revista Meta: Avaliação, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e963/cbc546c4213680b523b78fef880759c60add.pdf>. Acesso em 16 jul. 2022

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em avaliação educacional, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2179/2136>. Acesso em 16 jul. 2022

HACKMAYER, Michelle Brust et al. Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 17, n. 2, p. 223-240, 2014. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12685/11879>. Acesso em 17 jul. 2022

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=q3MzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=o+que+%C3%A9+didatica+libane0&ots=bU_rFCsu7h&sig=T2YsA0VMhAQ4FQvziHyU9rDwom4#v=onepage&q=Dida&f=false. Acesso em 15 jul. 2022.

MAGGIO, M. (2001). O tutor na educação a distância. Em: Litwin, E. (Org.) Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, (93-110).

MILL, D. (2012). Docência virtual: uma visão crítica. Campinas: Papirus. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/814> Acesso em 16 jul. 2022

MORÉS, Andréia. A universidade e sua função social: os avanços da EaD e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. Reflexão e Ação, v. 25, n. 1, p. 141-159, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8123>. Acesso em 16 jul.2022

MOZZATO, Anelise Rebelato; SGARBOSSA, Maira; MOZZATO, Fernanda Rebelato. O que aconteceu com os que ensinam? O impacto da COVID-19 sobre a rotina e a saúde dos professores universitários. Revista Sustinere, v. 9, p. 487-508, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/57959/39597>. Acesso em 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Kauan Tamandaré et al. Principais medidas tomadas para a mudança dos processos assistenciais durante a pandemia por COVID-19. Enfermagem em Foco, v. 11, n. 1. ESP, 2020. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3764/834>. Acesso em 15 jul. 2022.

REIS, Sandra Regina; BATTINI, Okçana. O trabalho do tutor na ead: função, atribuições e relações entre o professor e o aluno. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 3, p. 560-570, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/372/402>. Acesso em 16 jul. 2022

SILVA, Andréa Soares Rocha da; MENDES, Luan dos Santos; NÓBREGA, Paula Pinheiro. Produção de aulas remotas: tutoriais e guias didáticos. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53421>. Acesso em 15 jul. 2022.

ANEXO A

Questionário online utilizado para pesquisa qualitativa

Você considera importante o feedback? Por quê?

Como você vê os tutores que não dão feedback?

Um feedback claro e objetivo te motiva mais em prosseguir a se dedicar nos estudos?

O que você espera de um professor/tutor a distância?

Como você acha que o ensino a distância pode melhorar?

O fato de ter feedback torna-se um mecanismo auxiliador no processo de ensino aprendizagem?

Deixe uma sugestão.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO - TEORIA E PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E TECNOLOGIAS ATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DE LINGUAGENS NO ENSINO BRASILEIRO

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Diogo Rafael da Silva²

Rafael Jacson da Silva Carneiro³

Dinaide Pereira Corrêa Dias⁴

Cleidiane Silva Castro Sampaio⁵

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta⁶

Natalina Nodaja Vilina⁷

Francisco Edinaldo Sampaio Barros⁸

Ana Alice Moraes de Sousa⁹

-
- 1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros. E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
 - 2 Mestrando em Engenharia de Software, na CESAR School. Pesquisador e desenvolvedor no SiDi, Pós-graduado em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica – UEA. ans.diogo@gmail.com.
 - 3 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos –Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.
 - 4 Graduada em Letras - Inglês Universidade Federal do Pará – UFPA. Graduada em Letras-Português Universidade Federal Rural da Amazônia UFRA. Pós -Graduada em Educação de Jovens e Adultos - Universidade Federal do Pará – UFPA. Professora da SEDUC do Pará. E-mail: dinaidedias@yahoo.com.br.
 - 5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA. Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Patrocínio- FAP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade De ÉvORA - U E / Portugal- Lisboa. Professora da Seduc do Pará. E-mail: cleidianeastrosam@gmail.com.
 - 6 Graduando em Geografia pelo Instituto Federal do Espírito Santo IFES. Secretário Escolar pela Semed de Nova Venécia – ES. E-mail: lavanholenv@gmail.com.
 - 7 Graduada em letras Português/ Inglês. –UNAMA. Especialista em Docência no Superior Faculdade de Patrocínio. FAP. Mestre pela Universidade de Évora UE/Lisboa-Portugal. Professora da Seduc do Pará. E-mail: nojosanatalina@gmail.com.
 - 8 Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará. UFPA.. Especialização em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade de Candido Mendes. Especialização em Geografia, Meio Ambiente e História, pela Faculdade venda Nova do Imigrante – FAVENI. Secretaria Municipal Cargo Professor de Geografia. Garraão do Norte Pará. Nova Esperança do Piriá. PÁ. E-mail: Edysampaioi.b@gmail.com.
 - 9 Professora concursada pela SEED-RR. Pedagoga (UERR). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: anaalice_professora@hotmail.com.

1. Introdução

As tecnologias na educação e inclusão - teoria e práxis evidenciam a importância das *tecnologias* assistivas e tecnologias ativas para a *inclusão* de alunos com deficiência visual e de linguagens no ensino brasileiro, no processo pedagógico de ensino e aprendizagem. O contexto destaca processos dinâmicos e variados, uma verdadeira libertação intelectual e da alma humana.

Na caminhada para o conhecimento transcendente das tecnologias na educação e inclusão, os professores devem iniciar a jornada como protagonista do mundo e da vida. Tudo em nossas vidas é importante e valioso, mas nada é mais básico e importante do que o professor.

Querer e ser desejado são essenciais para desenvolver boas energias e vibrações positivas na interatividade ensino e aprendizagem. Ensinar é aprender, e aprender é interiorizar vivências.

Educar utilizando as *tecnologias* assistivas e tecnologias ativas para a *inclusão* de alunos com deficiência visual significa fortalecer a nossa memória e, através da curiosidade, da compreensão e da vida ao nosso redor, permitir que o outro possa percorrer os caminhos infinitos do conhecimento.

Para o professor Dr. Wickert “preparar exige uma parada, um tempo necessário para alimentar a mente e o espírito com a mais importante seiva da sociedade: o conhecimento livre e crítico”.

Preparar: implica reflexão, organização cognitiva e emocional para o exercício mais sagrado na constituição da tessitura social e humano.

Preparar: para exercitar-se para a vida, para o reconhecimento e o respeito aos outros em suas capacidades e modos de serem diferentes.

Estar preparado é estar bem alimentado dos saberes e conhecimentos das ciências e entendimentos da vida, dos seus contextos e interações, assim seremos fontes e instrumentos para o ensino e aprendizagem de nossos educandos.

2. Desenvolvimento

2.1 *Tecnologias na educação e inclusão - teoria e práxis*

Na Classificação Internacional de Doenças CID-10 (2006), a função visual é dividida em quatro níveis: visão normal, deficiência visual moderada, grave (baixa visão) e cegueira. A baixa visão, ou visão subnormal, caracteriza-se pela privação parcial da função visual dos olhos mesmo após tratamento ou com o uso de instrumentos corretivos (GIL, 2000). Pessoas com baixa visão conseguem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

A cegueira, por sua vez, reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas

sim, prejuízo dessa aptidão que interfere no exercício de tarefas da vida diária (CONDE, 2005). A cegueira caracteriza-se pela ausência total da visão (na qual não há percepção luminosa) ou baixa capacidade de enxergar na qual percebe-se vultos ou direção da luz (CONDE, 2005). A cegueira ainda pode ser classificada como adquirida - quando o indivíduo nasce com a visão, mas a perde, tendo experiências e memórias visuais - ou congênita, em que o indivíduo já nasce com a ausência ou comprometimento da visão.

Diogo Rafael da Silva realça que “as novas práticas pedagógicas que incluem as tecnologias para aprender e ensinar relacionam-se com tecnologias que potencializam o ensino, com elas criam-se novas possibilidades de aprendizagem”, pois entende-se que cada educando aprende de uma maneira diferente e as tecnologias auxiliam na abertura de caminhos diversos na educação, para melhorar os laços de convivência dos aprendentes.

Rafael Jacson da Silva Carneiro evidencia que “com a tecnologia assistiva, como programas que ajudam na comunicação, a inclusão ganha eficiência e ajuda a explorar todo o potencial dos alunos”, tendo em vista que permite que todos acessem os mesmos recursos e, portanto, participem das aulas de forma igualitária.

O ensino nos espaços escolares deve estar cada vez mais ligado aos espaços formativos para melhor pensar a complexidade do ser humano, aprender para a vida, para o viver com qualidade, ter qualificação nos trabalhos a serviço da vida.
(Gladys Nogueira Cabral, 2023)

As Pessoas Com Deficiências (PCDs) fazem uso dos computadores para fazer o seu trabalho, adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades. O uso dos recursos tecnológicos facilita suas atividades diárias, permitindo o aumento da sua produção, a melhoria na comunicação, maior autonomia, interação, entre muitas outras vantagens para o contexto da inclusão e assim, transformar e aperfeiçoar as possibilidades educacionais para todos.

Ampliar as experiências no âmbito escolar com projetos e vivências, reconhecer identidades no meio que vivem, formação de opiniões, ser crítico e ponderado emocionalmente. Dinaide Pereira Corrêa Dias reporta que “a melhor tecnologia que o ser humano tem é o próprio conhecimento”, pois auxilia em todos os momentos, a natureza e seus componentes são tecnologias criadas como instrumentos de sobrevivência.

2.2 A importância das tecnologias assistivas para deficiência visual

A Tecnologia Assistiva tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidade

de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Dois critérios são utilizados como parâmetros para avaliar a deficiência: a acuidade visual (capacidade de discriminar dois pontos a uma determinada distância) e o campo visual, amplitude da área alcançada pela visão (GIL, 2000). Uma pessoa é considerada cega se a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 6/60 ou menos, isto é, se ela enxerga a 6 metros o que uma pessoa com visão normal enxerga a 60 metros, ou se o diâmetro máximo do seu campo visual não ultrapassa um arco de 20°. Caracteriza-se como baixa visão aquele que possui acuidade visual entre 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20° e 50° (CONDE, 2005). As causas mais frequentes de deficiência visual são: catarata, glaucoma, erros de refração não corrigidos e doenças como diabetes, descolamento da retina ou traumatismos oculares (GIL, 2000; WHO, 2014).

A falta de visão altera o padrão e a velocidade da marcha, aumenta a dependência social e a possibilidade de quedas e acidentes crescem, prejudicando a mobilidade independente. Por isso, é necessário o uso de um equipamento de tecnologia assistiva (TA) imprescindível – as bengalas, também conhecida como apoio e auxílio, a bengala foi projetada para oferecer suporte físico, estabilidade e locomoção de forma independente para pessoas com deficiência visual. Muitos acreditam que apenas indivíduos completamente cegos as usam, entretanto, aqueles com baixa visão também o fazem. Saiba identificar o significado das cores das bengalas utilizadas por pessoas com deficiência visual, a sinalização, utilizada em diversos países, contempla as cores branca; verde; e vermelha e branca.

2.2.1 Bengala branca: é utilizada por pessoas cegas, ou seja, que apresentam ausência total da visão. Isso significa que elas não conseguem identificar obstáculos, movimentos ou luz. A cegueira pode ser adquirida ou congênita (desde o nascimento).

2.2.2 Bengala verde: é usada por quem possui baixa visão ou visão subnormal. Essas pessoas têm sua função visual comprometida, mas conseguem utilizá-la para a execução de tarefas. Podem identificar a luz, enxergar vultos e, em certos casos, reconhecer pessoas e objetos. O comprometimento visual pode variar entre os graus leve, moderado e profundo.

2.2.3 Bengala vermelha e branca: é utilizada por pessoas com surdocegueira, que, em diferentes graus, têm a audição e a visão comprometidas. A comunicação, nesses casos, geralmente ocorre pelo sistema “Tadoma”, também conhecido como “Braille Tátil”. Nele, utiliza-se as mãos para sentir os movimentos da boca e maxilar, além da vibração da garganta de quem está falando. Dessa forma, é possível compreender o que foi dito.

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta reporta que “a bengala ajuda o

usuário a controlar a trajetória e detectar obstáculos”. Embora a bengala promova segurança e independência na movimentação, ainda há resistência ao seu uso, o que pode ser explicado pelo fato de não atingir obstáculos que podem ocasionar acidentes e riscos à saúde dos usuários. A palheta eletrônica surge como uma solução para esse problema.

2.3 As tecnologias inovadoras e tecnologias ativas, para a inclusão de alunos com deficiência visual

Sabemos que os mecanismos tecnológicos, tanto cibernéticos quanto biotecnológicos, avançam muito rapidamente. Sandro Garabed Ischkanian enfatiza que “a automação anula e mata a subjetividade humana ao entregar seus desejos e emoções às ferramentas de artefatos científicos chamados de tecnologia”. Isso requer atenção especial dos professores nas escolas, por isso a assistência técnica é sempre um meio, mas nunca um fim em si mesmo.

A integração do ensino e aprendizagem com ferramentas técnicas em uma perspectiva dinâmica pode ajudar a aproximar as pessoas de uma experiência mais humana e menos individualista. Cleidiane Silva Castro Sampaio enfatiza que “ensinar o uso profundo e consciente dos meios tecnológicos, contribui efetivamente para uma aprendizagem mais lúdica e envolvente”. A tecnologia deve melhorar, evoluir, contribuir com o modo de vida das pessoas e torná-lo acessível, mas a humanidade, a essência, a emoção, a natureza e a subjetividade usam a tecnologia para unir as pessoas para a vida em comunidade.

2.3.1 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - O olho na Inteligência Artificial (IA): a Microsoft Seeing AI é um aplicativo desenvolvido para ajudar pessoas com deficiência visual, ou que são cegas, a se situarem no mundo com descrições de áudio avançadas. O app pode ler uma nota manuscrita ou digitalizar um código de barras e depois informar ao usuário qual é o produto. Natalina Nodaja Vilina relata que “o ideal é apontar uma câmera para algo e o aplicativo descreverá quantas pessoas ele vê e onde estão na imagem – no centro, canto superior esquerdo e assim por diante”.

2.3.2 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - Mapas de som 3D: para uma pessoa com visão, andar pela rua pode significar se deter em cada detalhe que a rodeia. A Microsoft Soundscape replica esse comportamento criando um mapa de áudio detalhado que descreve o que está ocorrendo em torno de uma pessoa com deficiência visual. Francisco Edinaldo Sampaio Barros evidencia que essa tecnologia “cria camadas de contexto e detalhes sobre os dados de localização, feixes de sons e som estéreo 3D sintetizado, para construir um mapa de som em 3D do mundo ao redor em constante atualização”.

2.3.3 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - Conhecimento nas pontas dos dedos: o Braille tem sido usado por quase 200 anos como uma forma tátil de ler com as pontas dos dedos. Agora ele pulou da página para a tela com a versão atualizada do Narrador, o leitor de tela do Windows, que suporta telas e teclados em Braille digital.

Além dos esforços da Microsoft, as telas sensíveis ao toque em Braille que funcionam da mesma maneira que os tablets já se mostraram populares entre alunos e professores. Na conferência da Assistive Technology Industry Association de 2019, em Orlando, Flórida, as inovações em exibição incluíram o BraiBook, um leitor eletrônico em Braille que cabe na palma da mão e até um brinquedo eletrônico chamado Braille Buzz, projetado para ensinar Braille a crianças em idade pré-escolar.

2.3.4 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - Sinais de mudança: sinais de Bluetooth, como os utilizados pela empresa Foresight Augmented Reality, funcionam como guias altamente precisos e personalizados para pessoas cegas ou com deficiência visual. Enquanto a tecnologia GPS básica pode levar os usuários a um local, sinais gerados em uma loja, restaurante ou prédio público podem guiá-los até a entrada do edifício em questão. E quando o usuário está dentro, outros sinais podem direcioná-lo ao banheiro ou a outras instalações importantes.

2.3.5 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - Veículos elétricos: a União Europeia não se arrisca com a segurança das pessoas. A nova legislação determina que os veículos elétricos devem ser audíveis em baixa velocidade. Alguns fabricantes já estão incorporando ruído artificial em seus veículos elétricos.

2.3.6 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - Óculos inteligentes: pesquisadores da Universidade de Ajman, nos Emirados Árabes Unidos, trabalham no desenvolvimento de um conjunto de óculos inteligentes que podem usar a inteligência artificial para ler, fornecer informações de navegação e potencialmente identificar rostos. Diogo Rafael da Silva enfatiza que “os óculos são conectados a um smartphone por meio de uma unidade de processamento, permitindo que o sistema funcione sem uma conexão com a internet”.

Esses óculos inteligentes ainda estão nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas trabalham com uma taxa de precisão de leitura de 95%.

2.3.7 Tecnologias para pessoas cegas ou com baixa visão - IA para acessibilidade: o programa AI for Accessibility foi lançado com recursos de US\$ 25 milhões para colocar a tecnologia da Microsoft nas mãos de startups, desenvolvedores, pesquisadores e organizações sem fins lucrativos para impulsionar a inovação e ampliar a capacidade humana para pessoas com deficiência. O programa procura continuamente por novos projetos para apoiar.

2.4 A relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola estadual, com foco na inclusão de alunos com deficiência visual e de linguagens no ensino brasileiro por Ana Alice Morais de Sousa

Nos portfólios de atividades lúdicas, projetados pelo Método de Portfólios Educacionais: Inclusão, Autismo e Educação - podemos evidenciar três momentos na elaboração dos portfólios que são fatores lúdicos que ampliam as possibilidades nas formas de aprender e ensinar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola estadual, com foco na *inclusão* de alunos com deficiência visual e de linguagens no ensino brasileiro:

2.4.1 planejamentos: o aluno, com o apoio do professor, mediador ou terapeuta define os objetivos, estratégias de aprendizagem lúdica, a ordem e tempos das atividades.

2.4.2 monitoramentos: se dá ao longo da atividade lúdica para que prazos sejam cumpridos e as dificuldades sejam superadas.

2.4.3 avaliações e auto avaliação: ela deve ser contínua, longitudinal, transparente e pautada por feedback lúdico assertivo, apreciativo e em tempo oportuno. Neste momento verifica-se o pensamento crítico, reflexivo, engajamento, motivação, desenvolvimento e aprendizagem, dos educandos com as propostas pautadas logo no início das atividades.

**A atividade lúdica torna-se imprescindível no processo de inclusão das crianças com algum distúrbio visual, especialmente as que padecem de cegueira, pois, ao brincar, as mesmas desenvolvem sua imaginação, aprendizagem e conseguem construir vínculos afetivos mais sólidos como os demais alunos.
(Simone Helen Drumond Ischkanian, 2023)**

No contexto das atividades lúdicas triviais como jogar, brincar, pular, correr e nadar, existem dezenas de modalidades individuais e coletivas que podem ser adaptadas para as praticadas educacionalmente por pessoas cegas ou com perda parcial da visão, que podem ampliar coesamente os processos de ensino e aprendizagem.

Utilize materiais lúdicos com diferentes texturas que estimule todos os sentidos do seu aluno cego, através de diferentes atividades lúdicas. Indique as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade. Pode dizer, por exemplo: A estante está há uns 2 metros à sua frente. É indispensável que os recursos lúdicos didáticos possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais. O material lúdico deve apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo.

O processo de aprendizagem lúdica deve ser através da integração dos sentidos: tátil cenestésico - auditivo, olfativo, gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita.

Rafael Jacson da Silva Carneiro enfatiza que “existem muitas tecnologias assistivas que podem auxiliar ludicamente na ampliação para leitura, tais como: lupas, telelupas e telebinoculares”.

A proposta da brincadeira, enquanto auxílio na construção do aprendizado, significa cada vez mais ter ações lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como atualização de educadores para entender, interpretar e utilizar o brincar. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos.

A inclusão, através do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental, vai além das paredes da sala de aula, assim, observa as projeções sobre o lúdico pedagógico escritas por Forest & Pearpoint (apud Mantoan):

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) tem esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. (1997, p 137)

Nesta perspectiva, as ações lúdicas podem auxiliar a criança portadora de deficiência a se desenvolver melhor, sempre que isso seja possível. Para que esta realidade aconteça, a escola deve voltar-se para essa proposta, pois o lúdico é uma necessidade do ser humano, independentemente da idade.

Adaptações lúdicas, como história em quadrinhos em áudio através de podcast, podem ser uma alternativa para dinamizar a sala de aula. Outro instrumento que pode ajudar é o MecDaisy, um software que faz a reprodução de livros e textos em áudio no computador, o que pode auxiliar o aluno a fazer a ‘leitura’ dos livros didáticos.

O professor de educação física Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva, reporta que a Educação Física Escolar Lúdica (EFEL) tem como princípio que, todas as crianças, jovens e adultos, aprendam juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferenças que possam ter. Ela deve assumir e responder às necessidades individuais de seus alunos, assegurando uma qualidade de educação para todos.

No caso dos alunos com altas habilidades/superdotados deve-se incluir o lúdico em jogos que desafiam, entretêm e ajudam a desenvolver o potencial dessas crianças, os jogos didáticos, artesanais e de montar são exemplos coesos desta perspectiva.

No brincar, é direcionar a ação nos processos de ensino e aprendizagem, fazer intervenções e impor limites claros e objetivos. Por meio do lúdico, podemos trabalhar a impulsividade, a agressividade, permitindo que o educando possa aprender a lidar com as próprias dificuldades.

3. Considerações finais

As tecnologias na educação e inclusão - teoria e práxis: a importância das *tecnologias* assistivas e tecnologias ativas, para a *inclusão* de alunos com deficiência visual e de linguagens no ensino brasileiro, evidencia que a mobilidade é um importante fator de qualidade de vida.

A falta de visão afeta a capacidade de movimento e, portanto, a qualidade de vida. Investigar os fatores que afetam a mobilidade dos deficientes visuais é importante para fornecer soluções que possam melhorar a qualidade de vida. Neste contexto, este artigo fornece informações adicionais sobre os efeitos de dispositivo de tecnologia assistiva, como uma longa bengala eletrônica equipada com um sensor de ultrassom, na mobilidade e usabilidade.

As melhorias no design de uma Tecnologia Assistiva (TA) podem aumentar a usabilidade assim como melhorar o desempenho da mobilidade do usuário, o que contribui para a adoção da TA reduzindo, assim, o índice de abandono. Além disso, a adoção ou rejeição de uma TA pode não ser somente relacionada ao atendimento das funções práticas, mas também associada aos aspectos subjetivos como a imagem que o dispositivo transmite sobre o usuário no ambiente social, visto que a TA é, muitas vezes, associada a alguma deficiência ou incapacidade. Uma bengala, que é vista como símbolo da deficiência visual, que transmita maior segurança e autonomia ao seu usuário durante a navegação pode proporcionar, além de uma melhoria na mobilidade, um aumento na autoconfiança e autoestima do usuário, facilitando a sua integração social e, consequentemente, melhorando a sua qualidade de vida.

A ação lúdica, em especial o brincar, deve acontecer também na educação do cego na escola. A aprendizagem do deficiente visual passa pelas vivências corporais no espaço e no tempo, daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação, de atividades lúdicas e recreativas.

As atividades lúdicas auxiliam a criança a construir seu conhecimento, interagindo com o meio, com as pessoas ao redor, comunicando-se e recebendo em troca informações de todo tipo.

A pessoa com deficiência visual percebe a realidade que está à sua volta por meio de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca.

Em suma: as tecnologias na educação e inclusão - teoria e práxis: a importância das *tecnologias* assistivas e tecnologias ativas, para a *inclusão* de alunos com deficiência visual e de linguagens no ensino brasileiro vão muito além do que os olhos podem ver.

Referências

ADEBIYI, A.; SORRENTINO, P.; BOHLOOL, S.; ZHANG, C.; ARDITTI, M.; GOODRICH, G., et al. Assessment of feedback modalities for wearable visual aids in blind mobility. **PLoS ONE**. University of Ottawa, Canada, 12(2), 2017.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

____. **Lei Nº 7.853, de 24 de out. de 1989**. Brasília, 1989.

____. **Lei Nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Brasília, 2015.

CONDE, A. J. M. Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal. **Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

GIL, N. **Deficiência Visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O Significado do Jogo, Brincadeira e do Brinquedo no Desenvolvimento e Formação da criança na Educação Infantil**. (2013) Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. & MACIEL, E. R. de S. (2017). **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil**. Revista Eletrônica Mutações, 8(14), 202–206. Disponível em: Periódicos da Universidade Federal do Amazonas. Revista Mutações ufam.edu.br. pdf 2017. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. (2018). **75 Jogos e Brincadeira para Aprendizagem de Autistas (TEA)**. Universidade Federal do Ceara. Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão. Educação Especial. Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/pt/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Psicomotricidade e autismo: trabalhando o corpo, através da estimulação sensorial para a melhor qualidade de vida**. Coleção de e-books da Faculdade Rhema Educacional – FATEC. Disponível em: <http://www.simonehelendrumond.blogspot.com>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memon, 1997. p. 137-141.

RAMIREZ, A. R. G.; SILVA, R. F. L.; CINELLI, M. J., ALBORNOZ, A. D. C. Evaluation of Electronic Haptic Device for Blind and Visually Impaired People: A case study. **Journal of Medical and Biological Engineering**, 32 (6): 423-428, 2012.

SIAULYS, M.O de campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educa-

ção, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TAILÂNDIA, JOMTIEN. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, 1990.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHOQOL-BREF: Introduction, Administration, Scoring and Generic Version of the Assessment**. 1996.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1997.

EDU(AÇÕES): SMARTPHONES COMO RECURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, PARA A CONSTRUÇÃO DO MUNDO CRÍTICO-CONSTRUTIVO, PARA EFETIVAÇÃO DAS PARTICULARIDADES, POTENCIALIZANDO AS HABILIDADES E PROMOVENDO A AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Simone Helen Drummond Ischkanian¹

Tereza Cristina Cardoso Alves²

Alcione Santos de Souza³

Ana Alice Moraes de Sousa⁴

Diogo Rafael da Silva⁵

Terezinha Almeida de Lima⁶

Rafael Jacson da Silva Carneiro⁷

Francisco Edinaldo Sampaio Barros⁸

Cleiber Pereira de Souza⁹

Cleidiane Silva Castro Sampaio¹⁰

-
- ¹ Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação).
 - ² Licenciada em Letras pela Faculdade JK-DF, Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade FAIARA, Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, pela UNIFESP. Língua E-mail: proftereza.cardoso@gmail.com.
 - ³ Autora de artigos e livros. Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Pós-doutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
 - ⁴ Professora concursada pela SEED-RR. Pedagoga (UERR). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: anaalice_professora@hotmail.com.
 - ⁵ Mestrando em Engenharia de Software, na CESAR School. Pesquisador e desenvolvedor no SiDi, Pós-graduado em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica – UEA. ans.diogo@gmail.com.
 - ⁶ Autora de artigos pela Editora Schreibein. Graduada em Engenharia Civil (UTAM – Instituto de Tecnologia da Amazônia), Especialista em Docência Superior (Faculdade UNYLEYA), pós-graduada em Tecnologias Educacionais para Docência em Educação Profissional e Tecnológica (UEA); Engenheira e instrutora do CETAM. E-mail: ta.edificacao@gmail.com.
 - ⁷ Autor de artigos pela Editora Schreibein. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos –Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.
 - ⁸ Ciências Naturais pela Universidade Federal Rural da Amazônia Ufra. Local de trabalho: E-mail: cleison.ufra2018@gmail.com.
 - ⁹ Geógrafo: Bacharel e Licenciado em Geografia, com especialização em: Análise e gestão ambiental e planejamento e gerenciamento de recursos hídricos. Professor efetivo. E-mail: cleibergeografo@gmail.com.
 - ¹⁰ Graduada em Pedagogia pela UVA. Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo IESF. Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela UFPA. Especialista em Docência no Ensino Superior FAP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade De Évora - U E / Portugal- Lisboa. E-mail: cleidianeastrosam@gmail.com.

1. Introdução

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa/Grande Senão: Veredas

Edu(Ações): smartphones como recursos de ensino e aprendizagem, para a construção do mundo crítico-constructivo, para efetivação das particularidades, potencializando as habilidades e promovendo a autonomia na construção do conhecimento, neste contexto a educação do século XXI tem cultivando práticas de transformações tecnológicas, que apresenta duas características fundamentais: a ubiquidade que é a coincidência entre deslocamento e comunicação, e a onipresença que oculta o deslocamento e que permite ao usuário continuar as atividades mesmo em outros lugares, com intermédio da interatividade proporcionada pela cibercultura.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma **educação** ou com várias **educações**.

Na literatura apresentamos evidências que tratam da educação e das mídias tecnológicas como um assunto aberto e complexo, porém essa reflexão se propõe a fomentar as novas formas do uso da tecnologia, como contribuição para a construção de contextos educativos mais humanizantes e aulas que despertem o interesse e a criticidade dos estudantes.

A inserção das ferramentas da web 1.0 - 2.0 – 3.0 e 4.0 no contexto educativo, destacam que as tecnologias digitais se apresentam como recursos tecnológicos capazes de propor uma nova forma de ensinar e aprender, constituindo-se espaços de troca de experiências, por entender que este processo não acontece na individualidade, mas na interação, no compartilhamento coletivo. Essas práticas são potencialidades e disponibilizadas pelas tecnologias digitais que vêm intensificando a constituição de um novo cenário educacional, para mediar experiências diferenciadas na forma de ensinar e de aprender, e assim proporcionando o desenvolvimento da autonomia do aluno.

2. Desenvolvimento

2.1 Edu(Ações): Cada aluno chega à escola com uma cultura e identidade própria, o professor como mediador deve moldar e auxiliar para que cada educando construa o seu ser crítico e traços sociais em que possa se destacar e saber sobreviver nessa sociedade que vivem, ser mais humano e compreender tudo o que

o cerca, pensar desta maneira superasse as barreiras que a sociedade constrói.

Segundo Santos apud Tavares (2020), o conceito de cibercultura é assim expresso:

Entendemos por cibercultura toda produção cultural e fenômenos socio-técnicos que emergem da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores. Em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. As tecnologias de conexão móvel têm permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura.

A professora Terezinha Almeida de Lima enfatiza que é “evidente que a reconfiguração das oportunidades de ensinar e aprender para estimular a participação consciente e efetiva dos alunos” por meio de práticas educativas associadas com métodos pedagógicos que incluam as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Têm na internet e suas interfaces, o espaço privilegiado desta relação, ocupando um papel fundamental tanto para lidar com a informação, como para construir e divulgar novos conhecimentos.

As dinâmicas das aulas - sem renunciar as experiências do passado, por meio das conexões permitidas pela da Rede Mundial de Computadores.

2.2 Edu(Ações): smartphones como recursos de ensino e aprendizagem, para a construção do mundo crítico-constructivo

As tecnologias, quando inseridas na área educacional, requer mudança de atitude dos professores. Muitas vezes, provocam uma reviravolta nas atitudes dos mesmos, no seu comportamento, que resistem ao seu uso.

Diogo Rafael da Silva realça que “os avanços tecnológicos trazem novas exigências à formação de professores e muitos professores, submissos ao modelo antigo de educação, têm dificuldades em manipular e incorporar os recursos tecnológicos ao processo de ensino e de aprendizagem”.

O Smartphone é uma ótima ferramenta de apoio, pois proporciona um maior dinamismo e interatividade às aulas, gerando um crescimento significativo no nível de aprendizagem. Esse maior rendimento escolar se dá graças ao aumento da criatividade e motivação dos alunos, favorecido por esse método de aplicação de diversos contexto de aprendizagens.

O objetivo de utilizar *smartphones* como recursos de ensino e aprendizagem em algumas aulas é despertar nos alunos a consciência que os recursos tecnológicos podem favorecer o nosso aprendizado. O aparelho deve ser utilizado no momento certo e de acordo com algumas regras estabelecidas com a turma.

2.2.1 Facilidades da tela digital: é muito comum os professores fazerem longas

anotações na lousa ou mesmo imprimirem folhas com conteúdos ou exercícios para dar os alunos. Os smartphones podem ser um meio mais prático e ecológico – já que não exigem a impressão em papel – para distribuir o material.

Os estudantes têm a alternativa de ler os textos passados pelos professores de forma digital, por meio dos diversos aplicativos de PDF e outros formatos que existem.

O fato de as telas dos smartphones ficarem cada vez maiores e com maior resolução contribui para esse uso dos telefones.

2.2.2 Hi-tech: segundo a Unesco, na América do Norte e Europa vários projetos de realidade aumentada usam smartphones para revelar estruturas que não estão visíveis a olho nu. Um exemplo é um software concebido para estudantes de engenharia que possibilita ver os suportes estruturais de determinadas pontes.

2.2.3 Games e aplicativos: atualmente, há diversos games e aplicativos desenvolvidos para plataformas digitais cujo foco é a educação. Eles podem ser encontrados nos mais diversos tipos e voltados a todas as disciplinas. O educador Francisco Edinaldo Sampaio Barros projeta que “os games são uma maneira de tornar o ensino mais interessante e diferente – e muitos alunos têm mais probabilidade de aprender com eles do que com textos mais longos, cuja leitura exige concentração”.

2.3 Edu(Ações): smartphones e exemplos de aplicativos úteis:

2.3.1 Edmodo: gratuito, facilita a conexão entre alunos e professores, que podem mandar recados sobre provas e outros eventos. O Edmodo também tem a capacidade de armazenar notas.

2.3.2 Grammar Up: aplicativo que avalia o repertório do aluno em língua inglesa, reúne mais de 1.800 palavras em testes de múltipla escolha.

2.3.3 History: Maps of the World – gratuito, traz mapas em alta resolução de diferentes períodos históricos.

2.3.4 Geekie Games – A Batalha: incentiva que os alunos aprendam jogando em uma batalha de conhecimentos entre os amigos.

2.3.5 Geekie Games Enem: permite estudar em planos de estudos personalizados e realizar simulados no mesmo formato do Enem.

2.3.6 Motion Math: em 3D, simula a viagem de uma estrela de volta ao espaço. Exige que o jogador mova as frações para o ponto correto em uma escala de números.

2.3.7 The Elements: a Visual Exploration – permite escolher um elemento da tabela periódica e ver em 3D objetos feitos a partir dele.

2.3.8 Microsoft Math: tem exercícios e conteúdos teóricos. Os jogadores podem competir ou colaborar com outros alunos. Professores seguem o desempenho dos estudantes e propõem, se for o caso, atividades personalizadas.

2.3.9 Bones Anatomy: traz informações em 3D sobre a anatomia do esqueleto humano.

2.4 A efetivação das particularidades, potencializando as habilidades e promovendo a autonomia na construção do conhecimento

A autonomia no processo de ensino e aprendizagem refere-se à participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento, para se tornarem protagonistas do seu projeto de vida. Neste contexto evidenciamos seis dicas simples que podem aprimorar a construção da autonomia do aluno.

<i>Escolha atividades adequadas a cada faixa etária.</i>	<i>Permita que o aluno explore os espaços.</i>
<i>Incentive a resolução de problemas.</i>	<i>Respeite a opinião do aluno.</i>
<i>Permita que o aluno explore as tecnologias educacionais.</i>	<i>Permita que o aluno explore as tecnologias ativas e inovadoras.</i>

Fonte: Autores (2023)

Cleidiane Silva Castro Sampaio contextualiza que “motivar os alunos para que desenvolvam sua autonomia é fundamental”, é importante que eles sejam mais independentes, principalmente com o uso de tecnologia educacionais, tal perspectiva é um fator primordial na educação do século XXI.

2.5 A construção do conhecimento, através da relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual por Ana Alice Morais de Sousa

O processo lúdico de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser coesamente interpretado na Constituição Federal de 1988, art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer (lúdico), a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016).

A mesma lei que dá o direito à educação, também promove liberdade de ensino, assim descrito no art. 206, inc. II e III:

[...]

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino[...] (BRASIL, 2016).

O lúdico faz parte da vida de todos (crianças, jovens e adultos). Isso acontece tanto nas tarefas diárias simples quanto nas complexas. A professora Alcione Santos de Souza enfatiza que a “pedagogia lúdica ajuda a ampliar a criatividade, capacidade de raciocínio e o pensamento transcendente”. Quando trabalhamos com o lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual, evidência que podemos alcançar resultados extraordinários que exigem apenas a disposição do professor em usar essa ferramenta de aprendizagem para ensinar e aprender com os alunos os diversos conteúdos que permeia a educação do Ensino Fundamental.

O autor Rafael Jacson da Silva Carneiro frisa que “o lúdico quando presente em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual é uma grande facilitadora no ensino e aprendizagem”. Aliada ao conhecimento e interesse dos professores e um bom planejamento, o lúdico pode não só abrir caminhos para o conhecimento, mas oferecer novas oportunidades de autocohecimento tanto para o aluno quanto para o professor.

Cleiber Pereira de Souza reflete que “nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual o lúdico se mostra imprescindível para o desenvolvimento do educando”, por proporcionar uma aprendizagem prazerosa e atrativa, bem como se apresenta eficaz no desenvolvimento das condições cognitivas.

O Referencial Curricular Nacional (1998) aponta que “por meio das brincadeiras” os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades. Ao utilizar as atividades lúdicas o professor tem a possibilidade de proporcionar a interação e conhecer melhor as necessidades de aprendizagem do seu aluno anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha deste tema (A construção do conhecimento, através da relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual pesquisado por Ana Alice Morais de Sousa) está vinculada à necessidade de mostrar as contribuições que o lúdico traz para o processo de aprendizagem do educando e possibilita uma aprendizagem de forma agradável e prazerosa.

Simone Helen Drumond Ischkanian projeta em seus escritos de 2012 a 2013 que “o lúdico na construção do conhecimento deve ter papel central, mas para isso, deve-se observar se há um conjunto de fatores e condições que possam facilitar a prática docente no uso cotidiano das ferramentas pedagógicas lúdicas”, dispondo-se de acesso a autores, avaliação da percepção sobre os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e atender adequadamente suas educacionais.

O lúdico é um tema muito discutido em todos os tempos históricos, e faz-se presente com mais frequência nas salas de educação infantil e algumas escolas de

anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais do Brasil, por possibilitar que o educando se desenvolva de maneira integral através das brincadeiras, jogos, músicas, danças, isto é, que aprenda brincando (BARROZO, 2010).

No brincar o aluno anos iniciais do ensino fundamental constrói conhecimento sobre si e sobre o mundo. Nas brincadeiras, o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolve algumas capacidades importantes: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além da socialização e da capacidade de escolha, sendo um ser ativo em seu desenvolvimento. A BNCC afirma que o brincar se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas.

2.5.1 Modelo de plano de aula lúdico - Quebra-cabeça Gigante (1ª a 5ª ano do Ensino Fundamental I).

Estipular um tempo para que os alunos possam investigar e manipular os materiais, levando a criança a se familiarizar com os mesmos na qual irá trabalhar e assim, diminuindo a ansiedade e/ou expectativa gerada pelo que é novo.

Dependendo do tema do quebra-cabeça, esta atividade poderá ser executada tanto antes como depois da aula teórica.

Dividir a sala em grupos de no máximo quatro alunos.

2.5.1.1 Objetivos:

Instigar o aluno a trabalhar em grupo.

Trabalhar a percepção do aluno perante as partes do quebra-cabeça.

Auxiliar a memorização da imagem, sendo esta importante para a compreensão do conteúdo ministrado.

2.5.1.2 Materiais: Folhas de isopor ou caixa de papelão, papel pardo ou qualquer papel com mais de um metro, materiais para colorir, cola, tesoura de ponta arredondada.

2.5.1.3 Procedimento: Primeiramente o professor deve medir e desenhar no papel pardo a imagem sobre o conteúdo ministrado. Pintá-la e recortá-la em várias partes. Usar estas para moldar o isopor e depois cortá-lo com auxílio de uma faca quente. Com tudo previamente feito, o professor poderá chegar à sala de aula com o material pronto. Ou ainda, confeccionar o quebra-cabeça com a turma utilizando papelão no lugar do isopor. Depois de montados, propõe-se que os grupos deverão indicar por escrito do que se tratava o seu quebra-cabeça e ainda fazer uma pequena explicação sobre o assunto.

2.5.1.4 Sugestão: Esta atividade lúdica poderá ser tratada em todas as disciplinas e em muitos conteúdos. Exemplos: sexualidade; os sistemas do corpo; personalidades históricas; obras literárias. Poder-se-á fazer a mesma atividade para alfabetização de alunos do ensino infantil da seguinte forma.

Como podemos evidenciar no modelo do planejamento para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ambiente escolar, faz-se necessário que o educador tenha conhecimento dos tipos de brincadeiras e seu papel na construção da aprendizagem. Devemos oportunizar às crianças brincadeiras que desenvolvam a criatividade, a agilidade, equilíbrio e a imaginação.

3. Considerações finais

Edu(Ações): *smartphones* como recursos de ensino e aprendizagem, para a construção do mundo crítico-constructivo, para efetivação das particularidades, potencializando as habilidades e promovendo a autonomia na construção do conhecimento, evidencia que é “ um erro supor que qualquer inovação tecnológica tem um efeito unilateral apenas, toda tecnologia tanto é um fardo como uma benção; não uma coisa nem outra, mas sim isso e aquilo”. Postman - Educador, teórico de mídia e crítico cultural.

Tereza Cristina Cardoso Alves lança que “nos últimos anos, a humanidade testemunhou uma mudança histórica de escala e velocidade” sem precedentes: o ciclo tecnológico na comunicação tem projetado perspectivas que transformam o fazer real em nossas salas de aulas. Desde a invenção da escrita até os computadores modernos, o ser humano percorreu um caminho sistemático de desenvolvimento das tecnologias, que se configura à medida que surgem novos objetos tecnológicos. Tereza Cristina Cardoso Alves também contextualiza que “durante esse processo de mudança, houve quem não gostasse do progresso e quem o respeitasse como a força vital da evolução da humanidade”. Um exemplo clássico foi à invenção da imprensa, que popularizou os livros. Foi um marco nas mudanças ocorridas na mídia. Todavia, o livro foi tão odiado quanto amado na ocasião da invenção da tipografia.

É possível destacar que as tecnologias podem: auxiliar na construção de um planejamento escolar mais eficiente; otimizar a criação de planos de aula – bimestrais, semestrais e anuais; possibilitar a elaboração e geração de relatórios de aprendizagem – individuais e da turma. Neste sentido o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem por meio da tecnologia é formar alunos mais ativos, de modo que o educador e a tecnologia se tornem mediadores desse processo, devendo estar unificados para que a aprendizagem se torne eficaz.

Com acesso a internet e computadores disponíveis, os alunos podem

aprender sobre história, geografia, economia, sustentabilidade, entre outros contextos educacionais. Além disso, com recursos como os aplicativos de videoconferência (ex: Google Meet), especialistas podem fazer palestras para os alunos, aproximando-os de novas experiências.

A tecnologia lúdica pode estimular o aprendizado, abrindo uma nova dimensão de acesso à informação. A internet, por exemplo, é uma ferramenta de troca de ideias, compartilhamento de pesquisas e uma grande rede social. Neste sentido, por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

Edu(Ações) evidencia que o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental é um recurso pedagógico importante frente às dificuldades de aprendizagem, pois o aluno típico e atípico pode ser trabalhado na individualidade ou em grupos com o objetivo de corrigir e solucionar o que é de real dificuldade em seu processo de aquisição da leitura e escrita. A utilização dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental, como meio educacional é um avanço para a educação. Quando bem orientado, o jogo pode ser um excelente recurso para aprendizagem. Por isso, é importante ressaltar que “pensar é brincar com a imaginação”.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, escrever é nada mais que o brincar com as palavras, neste contexto o lúdico é considerado um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

BARROZO, Vanderléia Moreira. **O lúdico e a alfabetização: a importância das atividades lúdicas nas práticas educativas do ensino infantil**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos/ludico-alfabetizacao>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do**

Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O Significado do Jogo, Brincadeira e do Brinquedo no Desenvolvimento e Formação da criança na Educação Infantil.** (2013) Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

PORTO, Cristiane., LUCENA, Ronaldo. A produção científica na era das tecnologias móveis e redes sociais. *In:* SANTOS, Edméa, OSWALD, Maria Luiza, COUTO, Edvaldo (Orgs). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes.** Salvador: Editora Edufba, 2015. p.25-42.

TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel da; SILVA, Aparecido Fernando da. **A educação mediada pelo uso do smartphone como recurso pedagógico no ensino fundamental.** Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol.12 – Número 22. JULHO-2020.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO: RETRATOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Silvana Nascimento de Carvalho²

Sandro Garabed Ischkanian³

Gabriel Nascimento de Carvalho⁴

Ana Alice Morais de Sousa⁵

Tatiana Coelho⁶

Rafael Jacson da Silva Carneiro⁷

Antonio Edson de Araíjo⁸

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta⁹

Mirtes de Melo Tavares¹⁰

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros. E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Autora de artigos e livros pela Editora Schreiben. Professora concursada pela SEMED - AMA. Formada em Pedagogia pela UEA. Pós-Graduação em Educação. Atualmente trabalha com tecnologias pela SEMED-AM.

3 Matemático (UFAM). Especialista em Comunicações (COMAER).

4 Administração (UNIP). Direito (IAMES).

5 Professora concursada pela SEED-RR. Pedagoga (UERR). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: anaalice_professora@hotmail.com.

6 Autora de artigos pela Editora Schreiben. Pedagoga. Fonoaudióloga. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Fonoaudiologia Educacional e ABA. Professora efetiva da rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS, lotada na sala de AEE. E-mail: tatianaacoelho@gmail.com.

7 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos - Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail: rafaeljacsonsc@gmail.com.

8 Professor e coordenador Pedagógico. Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA. Graduação em pedagogia e pós-graduação em metodologia do ensino superior -Faculdade de Patrocínio -FAP. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva – Uniasselvi. E-mail: tonyedyaraujo@yahoo.com.br.

9 Graduando em Geografia pelo Instituto Federal do Espírito Santo IFES. Secretário Escolar pela Semed de Nova Venécia – ES. E-mail: lavanhole@gmail.com.

10 Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, realizado pela Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST - UEA). Professora de Moda do vestuário.

1. Introdução

O futuro da educação é indissolúvel dos avanços que envolvem as tecnologias inovadoras e tecnologias assistivas. A tendência para a hiperdigitalização nas escolas já existia, mas acelerou-se no contexto da pandemia da COVID-19. A necessidade de distanciamento social tornou os recursos digitais campeões do ensino à distância, porém projetou um alarmante aumento de pessoas não alfabetizadas. Após a retomada do ensino presencial, essas iniciativas se mostraram não apenas uma solução emergencial, mas uma abordagem eficaz, em perfeita consonância com a nova perspectiva da educação. Com o uso extensivo de recursos digitais nas escolas, estratégias e métodos inovadores de ensino são discutidos. As escolas que se preparam para novos rumos devem reconsiderar os papéis dos professores e dos alunos. Além disso, perdurará a ideia de que a educação vai além do treinamento intelectual e inclui todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Antonio Edson de Araújo destaca que a “educação no futuro vai preparar os estudantes para a vida”. As salas de aulas terão funções diferentes das de hoje, pois terão como objetivo a prática. A meta maior da educação será fazer com que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e voltado para a realidade.

Rafael Jacson da Silva Carneiro pontua que “a tecnologia ajudará cada vez mais no processo de aprendizado dos alunos e caberá aos professores conduzirem de forma eficiente essa mudança”. Para isso, eles precisam se capacitar e estar em um constante processo de aprendizagem para conduzir os alunos da melhor maneira possível e garantir um ensino de qualidade para as futuras gerações.

2. Desenvolvimento

2.1 O futuro da educação

As tendências educacionais do século XXI projetam que o futuro da educação será personalizado e híbrido, os computadores e tablets estarão mais presentes na vida de professores e estudantes do que lousas, livros didáticos impressos e apostilas. O caminhar das perspectivas educacionais, evidenciam que até 2030, a maior parte do ensino será personalizado, ou seja, vai acompanhar o ritmo e os interesses de cada aluno.



Fonte: Autores, (2023)

Uma projeção acertada para o futuro da educação será a maior integração entre as novas tecnologias e a aprendizagem. Em 2023, professores, diretores e alunos ainda estão se adaptando ao uso pedagógico das diversas tecnologias que permeiam o mundo. Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta evidencia que a “entrada de algumas ferramentas como dispositivos móveis, aplicativos e telas sensíveis ao toque em sala de aula, a educação do futuro será mais interativa, participativa, colaborativa, altamente tecnológica e muito influenciada por redes e mídias sociais”.

Escolarização alargada SCHOOLING EXTENDED	Educação terceirizada EDUCATION OUTSOURCED
Escolas como centros de aprendizagem SCHOOLS AS LEARNING HUBS	Aprender de acordo com as necessidades LEARN-AS-YOU-GO
O professor vai continuar a ter seu papel fundamental, como mediador da educação, mas precisa estar preparado para o futuro da educação.	

Fonte: Sandro Garabed Ischkanian, (2023)

Para Simone Helen Drumond Ischkanian, “não será uma surpresa para o futuro da educação, se surgirem escolas e salas de aulas personalizadas no meta verso e o fluxo de alunos alavancar este novo negócio educacional”. Neste sentido é importante encontrar o equilíbrio nas formas de SER e ESTAR, neste futuro educacional, tendo em vista as disparidades culturais e sociais do hoje. A educação é o que nos dá voz para lutar por nossos direitos, nos traz oportunidades de conseguir um bom emprego, nos dá estabilidade e a possibilidade de tornar nossos sonhos realidade. Para mudar essa cultura que está enraizada, precisamos antes de mais nada, investir em educação do hoje, do amanhã e do futuro.

Gabriel Nascimento de Carvalho destaca que “Urge a necessidade da construção de universidades públicas em 2023, para que a educação do futuro seja transcendente para todos”. Sem investimento na educação do hoje haverá um verdadeiro colapso da docência neste nível de ensino. E numa reação em cadeia, toda a educação do país seria afetada, uma vez que o alicerce dos níveis da educação se constroem no hoje.

E afinal como podemos hoje construir a educação do futuro? Permeando

com uma visão de futuro, sabendo antecipar ameaças e oportunidades de um mercado, seja por meio da inteligência contextual ou por meio de análises sistêmicas de um setor.

A professora Mirtes de Melo Tavares contextualiza que “pessoas dotadas dessa competência, geralmente, estão um passo à frente da realidade atual e serão tesouros de inestimáveis valor para o futuro da educação”. Portanto, ter o pensamento no futuro da educação, significa tomar uma série de decisões sobre quais ações devem ser tomadas para a obtenção dos resultados desejados, isto é, tem a ver com ser proativo como sujeito histórico de ocorrências positivas.

2.1.1 Introduza a tecnologia em suas aulas: os alunos devem ser protagonistas e aprenderem de forma autônoma. Use o que faz parte da vida deles, como os tablets, dispositivos móveis, notebooks, jogos, enfim, aparelhos que estão sempre presentes no dia a dia dos alunos.

O papel do professor é incentivar, estimular e refletir sobre determinado conteúdo e fazer isso de modo prático, utilizando metodologias inovadoras, resultando em melhores resultados na aprendizagem do aluno.

(Tatiana Coelho, 2023)

Planeje sua aula pensando no hoje com perspectivas no futuro. O modelo tradicional de ensino que utiliza somente o livro didático, no qual o professor fica o tempo todo falando e o aluno ouvindo, não faz mais parte da educação escolar do hoje.

2.1.2 Esteja em constante atualização: o futuro apresentará muitas oportunidades para os professores que continuarem estudando. Estamos vivendo em um momento em que estudar é necessário. A chegada de tanta tecnologia exige que o professor esteja preparado para ensinar.

Adaptar-se às novas possibilidades de ensino é essencial, caso contrário o professor do passado não terá espaço no mercado de trabalho do futuro!

(Silvana Nascimento de Carvalho, 2023)

Não adianta levar tanta tecnologia para suas aulas se não souber utilizá-las, portanto é essencial que o profissional continue se aperfeiçoando e buscando aprender as novidades. Muitos professores lecionam em várias escolas, possuem muitas tarefas para casa, têm famílias e acabam ficando sem tempo para se dedicarem aos estudos; no entanto, atualmente há muitas opções como a presença dos cursos a distância, cursos semipresenciais, vídeos que possuem metodologias de ensino eficientes.

2.1.3 Mude a forma de avaliar seu aluno: a prova, no formato de perguntas e respostas, está sendo cada vez mais ineficaz no aprendizado do aluno. Por quê? Pelo simples fato de o estudante apenas decorar o conteúdo para o dia da prova, e

após o término, esquecer-se dele. É uma forma de avaliação que não prova se ele realmente aprendeu a matéria. O melhor método é avaliá-lo na prática. Os alunos precisam ser autores, produzir um projeto utilizando o que aprenderam, como por exemplo, escrever um blog, gravar um vídeo, fazer um debate com seus colegas via internet, entre outras possibilidades que o mundo virtual oferece. A tecnologia diminuirá o tempo que o professor gasta para corrigir provas e trabalhos. Assim, esse tempo poderá ser utilizado na preparação das aulas.

2.1.4 Use as redes sociais e revolucione a educação no futuro: as redes sociais fazem parte do dia a dia dos estudantes, portanto utilize essa ferramenta para melhorar a comunicação entre eles em sala de aula. Utilize o Facebook, o Twitter, o WhatsApp e outros aplicativos para inovar na forma de ensinar.

Crie um grupo online de estudo para que a turma faça debates sobre temas estudados em sala de aula. Motive seus alunos e permita que as suas aulas, possam sair e projetar-se fora do ambiente da sala de aula.

A sugestão da autora Gladys Cabral é “pedir aos alunos que escrevam um *blog*, *tal contexto* é uma ótima forma de praticar a leitura e escrita”. Deixe um aluno por dia com a responsabilidade de atualizar a página, assim eles aprenderão também a ter compromisso com os estudos. É importante lembrar que a participação dos alunos via internet, fazendo comentários e questionamentos, ajuda na integração daqueles que possuem mais dificuldade de aprender.

2.1.5 Leve seu planejamento de ensino para o ambiente virtual: Os avanços na tecnologia devem ser vistos como ajuda e como algo que veio para realizar mudanças positivas. Algumas barreiras impedem alguns professores de encarar as inovações como algo que é bom e que veio para ficar, como o desconhecimento.

É preciso se capacitar e aprender a usar a tecnologia para que ela seja eficaz e vista com bons olhos.

A maioria dos professores possui tarefas intermináveis ao chegar em casa, após um longo dia de trabalho, como planejar aulas, corrigir tarefas, trabalhos, redações, provas, fazer um levantamento das notas dos alunos e organizar tantos papéis. E, hoje em dia, com tanta tecnologia não é preciso se desgastar a esse ponto com as facilidades que existem na internet.

2.2 Os retratos da educação no Brasil

A Educação no Brasil começa com a chegada dos portugueses, quando os padres assumiram o papel de catequistas e professores dos índios. Assim, a história tem seu início marcado pela relação estabelecida entre religião e letramento, até que os jesuítas foram expulsos do país em 1759.

A educação é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências.

A EDUCAÇÃO, PORTANTO, NÃO SE RESTRINGE SOMENTE À ESCOLA.

Fonte: Sandro Garabed Ischkanian (2023)

Ao longo da história da educação no Brasil, a desvalorização da educação se manifesta nos baixos salários, na dificuldade de acesso a escolarização de nível superior, pois o filtro do vestibular impede que a grande maioria dos jovens ingressem no ensino superior. Essa dificuldade de acesso se deve tanto à deficiência na formação como na falta de vagas para todos.

Nos retratos do hoje e do futuro da educação no Brasil, urge a necessidade de políticas públicas de valorização real da educação, tendo em vista que a educação é essencial para a formação do cidadão e transformação da sociedade. Ela é a responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades úteis para a atuação do indivíduo em sua comunidade.

2.3 Os retratos da educação no Brasil, através da relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual com ênfase nas Tecnologias na educação e inclusão por Ana Alice Morais de Sousa

A relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual possibilita ao aluno vivenciar diferentes experiências que envolvem a lógica e o raciocínio, permitindo atividades físicas e mentais que atuam para desenvolver a sociabilidade e estimular a afetividade, bem como reações cognitivas, sociais, morais, culturais e lingüísticas que ampliam o desenvolvimento de competências com ênfase nos conteúdos do contexto educacional.

No mesmo sentido Kishimoto (2012, p. 22) diz que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

A ludicidade educativa no ensino fundamental é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis, com objetivo nos conteúdos de cada etapa do ensino.

Vygotsky (apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p.99-116):

Numa brincadeira, a criança nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual, faz uso espontâneo de sua habilidade de separar significado de um objeto [...]. Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa (conteúdos formais do ensino fundamental). Em certo sentido uma criança (educando/aluno) brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade aparente, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles (professores planejam e atuam na educação).

O lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual com ênfase nas Tecnologias na educação e inclusão, promove ações vividas e sentidas, não definíveis somente por palavras, mas compreendida pela fruição ampla de saberes, povoadas, pela imaginação pedagógica e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos que se relacionam aos conteúdos.

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil e no ensino fundamental. E como sabemos as mudanças da sociedade e das práticas sociais atualmente andam extinguindo o brincar da vida do ser humano e tais mudanças foram incorporadas à infância, antes brincar era uma coisa típica que hoje é rara, é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade não deixar que o brincar desapareça (de nossas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental). (SANTOS, 2013 p.01)

A pedagogia enquanto ciência aprimora-se em constante evolução considera e agrega valor aos processos amplos de ensino e aprendizagem, e para tanto, o jogo, a brincadeira e o brincar são considerados como ferramentas eficazes, junto aos processos de diferentes aprendizagens, na contemporaneidade da educação.

Temos que elaborar a organização de tempos e espaços para as brincadeiras no contexto escolar, pois se não o fizermos (planejarmos) a criança, o jovem ou adulto não o farão sozinhos de forma coesa aos objetivos curriculares. Temos que colocar a brincadeira na rotina educacional das series iniciais do ensino fundamental (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira pedagógica aconteça, com foco na transcendência pessoal. A brincadeira, o brinquedo, os jogos de tabuleiro, o jogo psicomotor, e as construções pedagógicas com sucatas fazem parte dos processos que envolvem a educação transformadora e temos que reconhecer o lúdico pedagógico em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo, transformam impossibilidade em possibilidades pessoais e coletivas, repletas de desenvolvimento de habilidades e projeção de competências. É necessário que os educadores realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o “o jogo e a brincadeira” não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual os educandos podem aflorar conhecimentos pessoais amplamente transcendententes. (ISCHKANIAN, 2017 p.04)

As razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas

nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual com ênfase nas Tecnologias na educação e inclusão, evidenciam que ao utilizá-las como um recurso no processo de ensino e aprendizagem, o imaginário do educando aguça e as relações entre aprendizagem e projeção de competências trilham os caminhos amplos e seguros da educação.

O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

(Simone Helen Drumond Ischkanian, 2013)

Compreendeu-se a relevância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual exerce um papel importante na aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento humano, auxiliando na aprendizagem, no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando a socialização, comunicação e a aprendizagem.

No desempenho das funções de educador é essencial que se lance mão de todas as ferramentas pedagógicas existentes para que o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual se complete com eficiência, que os alunos típicos e atípicos possam percorrer o maravilhoso mundo da educação, através do lúdico, para não se perder na caminhada ampla dos conteúdos que permeiam o ensino fundamental.

Desenvolver a vertente lúdica promove a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e principalmente promove a boa saúde mental, prepara para um estado interior frutífero, promove processos de socialização, comunicação, expressão e convívio.

(Ana Alice Morais de Sousa, 2023)

Reitera-se, então, que a importância desta temática especialmente para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual, uma vez que o lúdico pode constituir-se como uma importante estratégia para o desenvolvimento das potencialidades das crianças em todas as suas dimensões, tornando-se elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças no seu processo formativo, uma vez que constituem as singularidades/especificidades dos alunos.

O professor de educação física Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva destaca que “os jogos e as brincadeiras sejam de natureza pedagógica, cooperativa ou competitiva, que oferecem a possibilidade de vivenciar o lúdico para aprimorar as relações de ensino e aprendizagem”.

Abaixar-se	Esgrima - Jornal	Pular Elástico
Amarelinha	Todos no mesmo saco	Queimada - Congelado
Aponte o que ouviu	Futebol sentado	Queimada Maluca
Badminton - Pré-desportivos	Gato e rato	Rede Humana
Bilboquê	Há, Há...	Remontando o texto
Bola de gude	Handebol Lúdico	Rugby – Manuseio
Boliche - garrafas PET	Handebol - 7 passes	Rugby –Deslocamento
Cabeça pega o rabo	Handsabonete	Rugby - Touch
Cadeira livre	Jogos de Oposição	Seguindo o chefe
Camaleão	Jogos dos Povos Indígenas	Sílabas e palavras
Chinelinho	Jogos Matemáticos	Stop
Coelhinho sai da toca	Júri Simulado	Tabuleiro de Xadrez
Começou a chover	Mensagem na garrafa	Vai e vem
Construção de Materiais	Minha tia foi à Espanha	Voleibol com balões
Cruzado ou aberto	Mini basquetebol	Voleibol divertido
Dança das cadeiras	Minivolei	Voleibol guiado
Dança do balão	Morto-vivo	Voleibol - Pinga Bola
Cantoria - Pau de Fitas	Nunca Três	Volençol
Dinâmica/Dança de Laban	Pau de Fitas	Vou a festa...
Esgrima - Agilidade	Pinga-bola	Xadrez - História
Esgrima - Defesa	Pipa	Xadrez Humano
	Pular Corda	Xadrez - Gato e Rato

Fonte: Autores (2023)

A criança em um ambiente rico em estratégias lúdicas pedagógicas, desenvolve-se com abrangentes possibilidades cognitivas e motoras.

3. Considerações finais

O futuro da educação do hoje, destacam olhares para BNCC e o Novo Ensino Médio, e os currículos a ela alinhados, fazem parte desse futuro. Neste momento crucial para o país, é preciso fortalecer o sistema de avaliação nacional, consolidado nas últimas décadas e uma das maiores conquistas da educação brasileira.

Os retratos da educação no Brasil contextualizam que o futuro da educação é indissociável da tecnologia. A tendência da hiperdigitalização da escola já existia, mas foi acelerada pelo contexto da pandemia. Afinal, a necessidade de distanciamento social fez com que os recursos digitais fossem protagonistas na viabilização do ensino remoto. O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). Mas, segundo especialistas, de modo geral, a escola do futuro será mais interativa, participativa, colaborativa, altamente tecnológica e muito influenciada por redes e mídias sociais.

O futuro da educação é um processo de facilitação da aprendizagem, incentivo à aquisição de novos conhecimentos e habilidades e como meio para desenvolver valores, senso moral e consciência crítica. Mas para além de tudo

isso, a educação do futuro é um dos principais caminhos para reduzir as desigualdades sociais.

Hoje, os alunos possuem informação a um clique de distância. Por esse motivo, o papel do professor do futuro é ser um facilitador da aprendizagem, e não mais um detentor do conhecimento. Os docentes vão precisar trabalhar bastante no próprio letramento digital. Como você viu, a maioria das características da escola do futuro tem grande relação com a tecnologia. Os professores do futuro precisam buscar especializações na carreira, ter domínio — pelo menos — das duas línguas oficiais do nosso país — língua de sinais e o português — para acompanhar a inclusão e buscar sempre alternativas para melhorar o ensino.

A educação do futuro não é mais centrada apenas no conhecimento acadêmico. Ela gera aprendizado para a vida. Educação financeira, desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de reflexão - todas essas são habilidades muito úteis para a vida do estudante, e que certamente farão uma grande diferença no futuro.

Referências

- ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O Significado do Jogo, Brincadeira e do Brinquedo no Desenvolvimento e Formação da criança na Educação Infantil.** (2013) Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.
- ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. & MACIEL, E. R. de S. (2017). **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil.** Revista Eletrônica Mutações, 8(14), 202–206. Disponível em: Periódicos da Universidade Federal do Amazonas. Revista Mutações ufam.edu.br. pdf 2017. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.
- ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. (2018). **75 Jogos e Brincadeira para Aprendizagem de Autistas (TEA).** Universidade Federal do Ceara. Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão. Educação Especial. Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. 2018. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/pt/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.
- ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Psicomotricidade e autismo: trabalhando o corpo, através da estimulação sensorial para a melhor qualidade de vida.** Coleção de e-books da Faculdade Rhema Educacional – FATEC. Disponível em: <http://www.simonehelendrumond.blogspot.com>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. M. **O jogo e a Educação Infantil.** In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

PALANGANA, IsildaCampaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 2014.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica**. Webartigos. 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-praticapedagogica/116441/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e arte na infância**. São Paulo: Ática 2003.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

O ENSINO DE ÁLGEBRA POR MEIO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS COMO FACILITADOR DA COMPREENÇÃO DA LINGUAGEM ALGÉBRICA

Emanuel Adeilton de Oliveira Andrade¹

Jaciara dos Santos Borges²

Aristóteles Assis de Araújo³

Ayrton da Silva Cabral⁴

1. Introdução

O ensino de matemática no ensino fundamental está dividido em cinco áreas. Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística (BNCC, 2018). O estudo da Álgebra, tema de nossa discussão, no Ensino Fundamental, inicia-se, basicamente de forma mais sistematizada, no 6º — UVA, mesmo que já tenha sido apresentada desde início do fundamental I, é na etapa seguinte que se começa aos estudos mais diretos com o uso de letras para representar valores desconhecidos, relações entre grandezas, padrões e regularidades numéricas, etc.

O ensino desta unidade temática, no Ensino Fundamental, também pode abordar tópicos como a simplificação e resolução de equações e sistemas de equações, a resolução de problemas combinatórios (envolvendo arranjos e permutações), a representação de funções lineares e a análise de grandezas

1 Licenciatura em Matemática pela UVA — Pós – Graduação no ensino de Matemática - UVA; Mestre em Ciências da Educação pela ISACAPE / Emil Brunner World University. Local de trabalho: Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel. ORCID: 000-0002-6720 – 5153. e-mail: emanueladeilton@hotmail.com.

2 Graduada em Matemática (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) Graduação em Matemática. Especialista : Metodologia do ensino da matemática no ensino fundamental IFRN; Metodologia do ensino da matemática na EJA ; Gestão escolar IESP; Coordenação Pedagógica IESP; Mestranda em Ciências da Educação. Local de trabalho: Escola Estadual Professora Maria Rodrigues Gonçalves e Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel. Área de atuação: Professora de Matemática do ensino fundamental II anos final ; Ensino médio, ensino médio novo potiguar e EJA médio. e-mail: jassiarasb@hotmail.com.

3 Formando em Matemática pelo — IFRN. Local de trabalho: Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel como professor de Matemática; e-mail: aristoteles.assis@escolar.ifrn.edu.br.

4 Licenciatura em Matemática. Local de trabalho: Escola Municipal Monsenhor Walfredo e-mail: ayrtoncabral92@gmail.com.

proporcionais nas séries mais elevadas desse bloco. É importante ressaltar que, para que o ensino da Álgebra seja eficaz, é necessário que o professor trabalhe com situações-problema reais, que despertem o interesse dos alunos e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

A utilização de formas geométricas como facilitador da compreensão da linguagem algébrica pode ser uma estratégia muito eficaz para o ensino de álgebra, pois, ela pode ajudar os alunos a se relacionarem com o conteúdo, criando possibilidades de - ORCID: 000-0002-6720 - 5153 existente - entre essas áreas. Essa abordagem estimula e incentiva os estudantes a pesquisar e compreender a estrutura da álgebra.

A relação entre geometria e álgebra pode ser explorada por meio de várias práticas, como a construção de gráficos, a visualização de desigualdades, a resolução de problemas e a utilização do teorema de Pitágoras em sua demonstração. Por exemplo, os alunos podem usar uma reta unidimensional para traçar e analisar as desigualdades algébricas. Além disso, eles também podem explorar a geometria por meio da criação de gráficos compostos por placas, linhas de tendência e equações. Além disso, o estudo de problemas geométricos complexos, como polígonos, círculos, prismas, etc., pode ajudar os alunos a compreender melhor e aplicar os conceitos da álgebra. O uso de jogos interativos também pode ser uma forma divertida de estudar à álgebra, em simultâneo, em que se desenvolvem as habilidades matemáticas.

Outra forma importante para usar a geometria como facilitador do ensino de álgebra é por meio do uso de software de animação. O software de animação ajuda os alunos a visualizar como as equações algébricas se relacionam com as formas geométricas e como essas formas se alteram conforme as variáveis são alteradas como sugestão, pode se usar o Geogebra.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo, logo após esta Introdução, precedendo a Conclusão do estudo, tudo deverá ser explanado mediante 3 (três) seções distintas. Sendo assim, além da Fundamentação Teórica, também se oferecerá a seção de metodologia e desenvolvimento da proposta, e de aplicação da sequência didática. Com isto tudo devidamente realizado, será viável refletir sobre a relevância dessa metodologia claramente, direta e precisa.

Em suma, a utilização das formas geométricas como facilitador do ensino de álgebra pode ser uma estratégia muito eficaz e estimulante para os alunos. Isso os, ajuda a compreender melhor os conceitos algébricos simultaneamente, em que desenvolvem saberes, habilidades e competências matemáticas.

2. Referencial teórico

O que é álgebra? Trata-se do ramo da Matemática que testa e comprova as operações básicas e as relações entre conjuntos numéricos. Para Fiorentini, Fernandes e Cristóvão, (2005), A Álgebra, é responsável por generalizar a aritmética. Isso significa que os conceitos e operações provenientes da aritmética (adição, subtração, multiplicação, divisão, etc.) são estendidos para incluir variáveis e símbolos, dando origem às equações e expressões algébricas.

A álgebra é, portanto, um dos pilares da Matemática e utilizada em diversas aplicações práticas, como na engenharia, ciência da computação, economia e finanças. Além disso, é a base para a maioria dos cursos de matemática no ensino médio e superior. Com isso o conhecimento Algébrico possibilita:

Produzir vários significados para uma mesma expressão numérica; interpretar uma igualdade como equivalência entre duas grandezas ou entre duas expressões numéricas; transformar uma expressão aritmética em outra mais simples; desenvolver algum tipo de processo de generalização; perceber e tentar expressar regularidades ou invariâncias; desenvolver/criar uma linguagem mais concisa ou sincopada ao expressar-se matematicamente.(FIORENTINI, FERNANDES e CRISTÓVÃO, 2005, p.5).

O termo “álgebra” é uma variante latina do termo em árabe “al-jabr”, no que lhe concerne, deriva de um vocábulo árabe que significa “reunião” ou “reacomodação das partes quebradas”. termo esse sendo usado no título do livro do matemático árabe Abu Ja’far Muhammad — ibn Musa al-Khwarizmi, sendo ele: Hisab al-jabr w” al-muqabalah, escrito em 825 em Bagda (SESSA, 2009).

Na unidade temática Álgebra, letras são utilizadas para representar números. Essas letras tanto podem representar valores desconhecidos quanto um número qualquer pertencente a um conjunto numérico ou pertencente a uma sequência. Qual a necessidade de se aprender álgebra? De certo modo, é indispensável o entendimento dessa unidade temática. Os saberes, habilidades e competências desse domínio, permite com que calculemos quanto dinheiro gastamos, como fazer previsões numéricas por meio de algoritmos próprios, quanto lucraremos em um investimento está associada a várias situações no cotidiano. Sendo assim, seja para os negócios ou para a vida diária, a álgebra nos dá as ferramentas necessárias para resolver problemas matemáticos. Por isso, sim, é importante aprender álgebra na escola.

Uma das grandes contribuições nesse ramo veio de Renê Descartes que se debruçou sobre esse tema propondo a utilização das primeiras letras do alfabeto para os números conhecidos (SESSA, 2009). Descartes também introduziu os símbolos matemáticos mais básicos e estabeleceu as bases da lógica simbólica. Além disto, desenvolveu o conceito de função matemática e apresentou o que é

conhecido como o Teorema de Descartes. Este teorema se tornou fundamental para a Álgebra Moderna, ao estabelecer as bases para a manipulação de funções. O matemático também foi pioneiro ao introduzir as primeiras representações gráficas de funções, sendo essenciais para o desenvolvimento posterior da Álgebra.

2.1 Qual o objetivo de se ensinar Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a álgebra aparece como uma unidade temática a ser trabalhada a partir do primeiro ano e se estende ao longo do percurso escolar. Sendo assim, tem como meta desenvolver o pensamento algébrico, ou seja, pretende-se que por situações matemáticas os estudantes possam identificar padrões, analisar regularidades e fazer generalizações, por tanto, construir o pensamento algébrico.

Neste sentido, a álgebra é abordada de forma contextualizada, para os educandos poderem desenvolver habilidades de identificar, analisar, representar e interpretar problemas, conhecendo e usando os símbolos matemáticos para representar e solucionar situações diversas. Além disso, a álgebra também é importante para os alunos desenvolverem a condições de pensar logicamente (RIBEIRO; CURY, 2015), e desenvolver a compreensão aprofundada da matemática. Assim, com o uso de representações criativas e intuitivas, o aluno pode resolver problemas de maneira mais eficaz e aprender a aplicar o conhecimento adquirido em situações reais.

2.2 Desenvolvendo o Pensamento Algébrico

O pensamento algébrico pode ser desenvolvido nos anos iniciais divertidamente (RADFORD, 2014). Os professores podem usar jogos, desenhos, atividades práticas e histórias para ensinar conceitos básicos de álgebra e estimular o raciocínio lógico dos alunos. Uma maneira de desenvolver o pensamento algébrico nos anos iniciais é utilizar jogos de tabuleiro, como o jogo de xadrez, que possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades de pensamento lógico e algébrico. Vygotsky e Leontiev (1998), o lúdico permite ao aluno criar, imaginar, fazer de conta; funcionam como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender. Outra maneira é usar jogos matemáticos, como o jogo da memória, que ajudam os alunos a praticar divertidamente problemas matemáticos, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Outra forma é usar jogos de palavras, com anagramas, que ajudam os alunos a entender o significado de palavras e frases usando estruturas algébricas. Além disso, os alunos podem praticar seu pensamento ao trabalhar em atividades como a resolução de problemas, projetos

interdisciplinares e aulas lúdicas.

Para Smole (2007), o lúdico nas aulas de Matemática, em situações de aprendizagem, permite o desenvolvimento de habilidades como observação crítica da situação problema, análise, levantamento de hipóteses, reflexão, tomada de decisão, argumentação lógica e organização das ideias sobre o problema, estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.

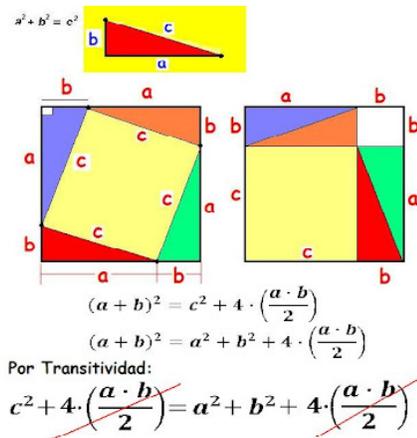
Esta abordagem vislumbra que as relações entre a Geometria e a álgebra, e podem ser aproveitadas para alcançar um maior entendimento desta unidade temática nas relações fundamentais pertinentes aos saberes, conhecimentos, habilidades e competências. Uma das formas mais eficientes de incorporar a geometria à álgebra é a visualização, que ajuda a envolver os alunos e dar-lhes uma melhor compreensão das relações entre às duas disciplinas.

Por exemplo, as equações podem ser representadas visualmente no gráfico de uma função. Desta forma, os alunos podem constatar a geometria, interpretar a equação e começar a desenvolver uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos. Também se pode usar a geometria para explicar conceitos como a soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como as propriedades de potências e raízes. Além disso, as formas geométricas também são úteis para representar conceitos de álgebra como funções, variáveis e expressões algébricas.

No que lhe concerne, Santos e Nacarato (2014), afirmam que, para o desenvolvimento do pensamento geométrico, é importante que os estudantes vivenciem experiências de problematização e indagação com objetos geométricos, mediadas por artefatos como linguagem e materiais didáticos. De facto, a geometria pode proporcionar um caminho mais intuitivo para a álgebra, que venha contribuir ajudando a identificar padrões, estabelecer relações entre os elementos e compreender a estrutura matemática. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades analíticas e lógicas nos alunos, contribuindo o fortalecimento do entendimento, e o desenvolvimento do pensamento algébrico (NACARATO; CUSTÓDIO, 2018), enquanto estimula o interesse nesta disciplina.

Nesta etapa, o professor pode trabalhar com problemas e situações-problema que exijam o cálculo de expressões algébricas simples, como a adição, subtração, multiplicação e divisão de expressões, bem como a determinação de quadrados perfeitos e raízes quadradas. Outras atividades podem incluir a realização de problemas que exijam a solução de equações, a representação dos números naturais em termos de potências de base 10 (expoentes) e a realização de cálculos com números inteiros e fracionários.

Observe a figura abaixo que traz a demonstração do teorema de Pitágoras.

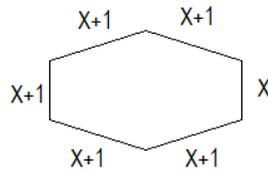


Fonte: diccio-mates

3. Metodologia e desenvolvimento da proposta

A proposta foi desenvolvida na Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel numa turma do sétimo ano do Ensino Fundamental composta por 30 alunos, onde realizo atividades docentes como professor Celetista na disciplina de Matemática. Para o desenvolvimento das tarefas a turma foi dividida em seis grupos de cinco alunos, que será denominado de Grupo 1, denominados de Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4, Grupo 5 e Grupo 6. A aplicação e desenvolvimento das tarefas foram realizadas durante seis períodos de aula. Para desenvolver as atividades foi utilizado as fichas recortadas em formas retangulares e quadrados, em quantidade suficiente, em que, cada grupo de posse de material impresso, desenvolvia as atividades propostas, sendo auxiliados pelo professor. Após cada atividade o grupo fazia seus apontamentos e elaborava soluções para que, em um segundo momento, fosse compartilhado os apontamentos e dúvidas durante a discussão. A atividade usada como exercício proposto tinha a finalidade de esclarecer possíveis dúvidas e levantar novos questionamentos e observações.

Foram desenvolvidas 4 atividades que serão apresentadas e discutidas detalhadamente considerando as possibilidades de resolução apresentadas pelos grupos de alunos envolvidos. A atividade 1 tinha como finalidade apresentar a sistemática de como seria os procedimentos seguintes. A tarefa consistia em encontrar as, expressãoalgébrica que poderia ser criada através das definições de áreas e perímetros das figuras disponíveis na situação problema. Após encontrar a expressão, o grupo poderia sugerir outra solução.



Fonte: Elaboração do autor.

Na figura acima, observa-se a reprodução do hexágono, construído pelo Grupo 1, o método utilizado pelo grupo para encontrar a equação definida pelo perímetro. Além desta situação, outros problemas similares foram apresentados para o estudo e análise da generalização algébrica.

Resposta esperada: $6x+5$

4. Aplicação de uma Sequência Didática como Estratégia para o Ensino Aprendizagem de Álgebra

A introdução aos conceitos básicos de Álgebra para resolver problemas e encontrar soluções para equações é comum o uso de símbolos, estes são usados na álgebra para representar operações matemáticas, variáveis e constantes. Os símbolos mais comuns são $+$, $-$, x , $/$, $=$, $>$, $<$ e $()$. Já as variáveis são usadas para representar números desconhecidos ou incertos. Os nomes das variáveis geralmente são letras do alfabeto, como x , y , z ou a , b , c .

Há também as expressões algébricas usadas para descrever relações entre variáveis de maneira matemática. Por exemplo, uma expressão algébrica poderia ser usada para expressar uma relação entre o peso de um objeto e sua massa, como: $P=m \cdot g$, onde P é o peso, m é a massa e g é a gravidade. Estas expressões algébricas podem ser usadas para calcular o peso de um objeto com conhecimento apenas de sua massa e da gravidade.

4.1. Desenvolvendo o Conceito de Linguagem Algébrica através de Formas Geométrica

A linguagem algébrica é um sistema de linguagem utilizado para descrever e analisar problemas matemáticos. Esta linguagem é baseada nos princípios da álgebra e, é usada para expressar números, operações, relações e outros elementos matemáticos em forma simbólica.

Uma maneira interessante ensinar o conceito de linguagem algébrica é por meio de figuras geométricas. Por exemplo, ao ensinar o conceito de variáveis, pode-se mostrar aos alunos como quadrados e retângulos podem ser usados para representar uma variável, ou um monômio, enquanto um círculo pode ser usado para representar um inteiro e suas repartições em partes iguais seriam frações do todo. Em seguida, pode-se mostrar aos alunos que operações matemáticas,

como soma e multiplicação, podem ser representadas graficamente com formas geométricas, além disso, aliás, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, ensinando-lhes como usar processos de pensamento lógicos e suas diretrizes para ajudar na resolução.



Fonte: Elaboração do autor.

Ao usarmos esses cartões de cor azul e vermelho pode-se construir expressões algébricas. Por exemplo:

Para calcular o perímetro de um objeto com cartões de cor azul e vermelho, você pode usar a seguinte expressão algébrica: $P = 2(Az + Vm)$, onde Az é o número de cartões azuis e Vm é o número de cartões vermelhos. E assim por diante para todos os outros quadriláteros predefinidos na atividade.

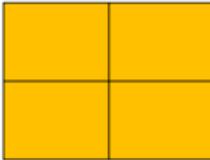
Podemos usar as formas geométricas para auxiliar o aluno na compreensão da fração. Por exemplo, ao dividir um quadrilátero em quatro partes iguais, cada parte pode ser descrita como a fração $1/4$ do quadrilátero. O mesmo processo pode ser aplicado a outras formas geométricas para ajudar os alunos a identificar e entender a fração. Além disso, as formas geométricas também podem ser usadas para explicar operações com frações, como adição, subtração, multiplicação e divisão.

Vejamos outro exemplo, ao adicionar duas frações, podemos usar uma figura geométrica para dividir o objeto em duas partes para representar cada fração. Em seguida, juntamos às duas partes para formar a fração resultante. Para a subtração, começamos com uma figura geométrica e dividimo-na nas duas frações. Em seguida, retiramos a fração da subtração e somamos as duas partes restantes para formar a fração resultante. Quando se trata de multiplicação e divisão, as figuras geométricas podem ajudar a ilustrar a lógica por trás da operação. Por exemplo, para multiplicar duas frações, podemos criar uma figura geométrica que represente cada fração e em seguida multiplicá-las juntas. Para a divisão, criamos uma figura geométrica que represente a fração de dividendo e dividimo-na na

fração de divisor. A parte resultante é a fração resultante. Com esta abordagem, as figuras geométricas podem ajudar a simplificar a aprendizagem sobre operações com frações e tornar a matéria mais interessante para os alunos.

Veja o exemplo: dado o quadrado laranja, represente uma de suas partes como fração.

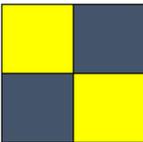
Situação I



Parte sugerida a ser representada  Resposta esperada. $\frac{1}{4}$

Observe a figura abaixo e represente por meio de uma fração os quadrados pintados de amarelo.

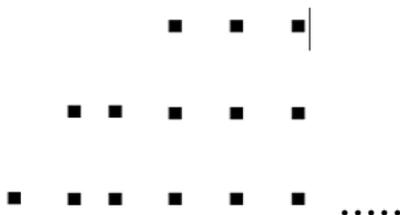
Situação II



Parte sugerida a ser representada  Resposta esperada. $\frac{1}{2}$

Aproveitando a situação problema pode-se criar outros questionamentos como, considere que o lado do quadrado mede 10 cm, qual é o perímetro e a área da figura formada na situação 2? Quais os passos necessários para resolver o problema? O que deve ser considerado?

Desafios com conceitos geométricos também colaboram na construção da generalização. Por exemplo, uma sequência de pontos que forme quadrados perfeitos. A primeira tem um ponto: Vejamos outra situação proposta para os alunos cuja finalidade foi determinar números quadrados perfeitos:



Fonte: Elaboração do autor.

Seguindo a lógica sugerida na figura acima, o estudante pode estabelecer as relações entre o número de pontos criados a partir da disposição retangular e ir criando os quadrados perfeitos.

1. Comece com um quadrado de lado igual a 1.
2. Desenhe um quadrado de lado igual a 4.
3. Desenhe um quadrado de lado igual a 9.

Outra ferramenta que pode auxiliar o aluno é o Algeplan, que o professor com os alunos pode construir em madeira e os pinos com prego, para representar as formas usa-se elástico plástico, ou mesmo baixá-lo como aplicativo.

O Algeplan é um aplicativo de ensino de álgebra para dispositivos móveis e computadores. Ele foi desenvolvido visando ajudar os alunos a aprender e praticar álgebra. Este aplicativo oferece aos alunos diversos recursos, como exercícios e tutoriais interativos, tutoriais em vídeo, ferramentas de visualização para visualizar problemas matemáticos complexos, e gráficos para entender conceitos avançados de álgebra. Além disso, o aplicativo inclui um sistema de pontuação para ajudar os alunos a acompanhar seu progresso.

4.2 Elaborando uma Sequência Didática

Nesta atividade proposta, serão exploradas algumas sequências definidas de maneira recursiva, numéricas e por meio de figurais, para realizar o estudo com expressões algébricas.

LINGUAGEM ALGÉBRICA EM SITUAÇÕES DO COTIDIANO: SEQUÊNCIAS E EXPRESSÕES ALGÉBRICAS		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO
ÁLGEBRA	(EF07MA16), (EF07MA15), (EF07MA14), (EF07MA13)	Linguagem algébrica: variável e incógnita.
Materiais e recursos utilizados: Projetor multimídia sequências de figuras impressas. Cartões de figuras coloridas impressas.		

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM: Reconhecer o padrão que determina sequências numéricas e representá-lo por meio de uma expressão algébrica.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA II: Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

Desenvolvimento: as oficinas com as sequências didáticas serão organizadas em 4 aulas, sendo cada aula de 50 mim.

Encontro: I — 1 aula

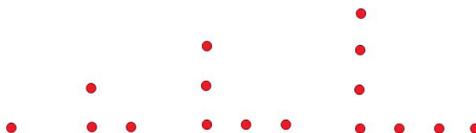
Iniciar a aula organizando os alunos em grupos e conversar com eles a respeito da utilização de alguns símbolos em diversas situações do dia a dia. Pode-se explorar, por exemplo, os símbolos utilizados para indicar sinalizações no trânsito ou atendimento preferencial, regras de segurança, etc. Para isso, apresentar algumas imagens de símbolos utilizadas em placas de que se espalham pelas cidades, com o intuito de levá-los a compreender a ideia de linguagem simbólica e suas representações.

Dando continuidade, desenvolver a aula perguntando aos alunos que outros símbolos eles conhecem, onde são utilizados, qual a importância de seu uso para a vida em sociedade e qual a importância de que esses símbolos sejam sempre respeitados no dia a dia pelas pessoas.

Em seguida, questionar aos alunos se é comum na Matemática utilizar símbolos? E pedir que liste os que lembrarem. Compreender que, na Matemática, são utilizados símbolos em diversas situações, como, por exemplo, para indicar operações ou uma igualdade. Relembrar que, em Álgebra, letras podem ser utilizadas como símbolos para representar números desconhecidos (incógnitas) ou números que podem variar (variáveis).

Encontro: II — 2 aulas

Inicialmente, organizando os alunos em pequenos grupos e representar na lousa a seguinte sequência de figuras formadas por círculos.



Fonte: Elaboração do autor.

Perguntar aos alunos que figura dessa sequência seria a próxima, pedir também que justifiquem suas respostas.

Mediar as situações de aprendizagem de modo, que os alunos percebam, por exemplo, que a partir da primeira figura, são acrescentados um círculo na fileira vertical e um círculo na fileira horizontal a cada uma das figuras seguintes.

Doravante, concluir com deles que, para uma figura de posição n (sendo “ n ” um número natural maior do que 0), é possível indicar a quantidade de pontos que compõem a figura pela seguinte expressão algébrica:

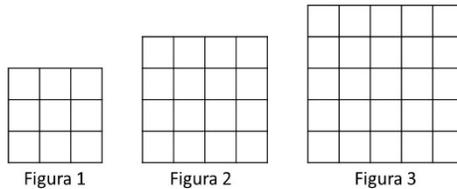
$$1+(n-1) +(n-1)1+n-1+(n-1)$$

Que é equivalente a:

$$2n-12n-1$$

Após esse momento, propor outras atividades, como as sugeridas a seguir.

1. São apresentadas a seguir a figuras de uma sequência. Essas figuras são formadas por quadriláteros. Observe e responda às questões.



Fonte: Elaboração do autor.

a) A quarta figura dessa sequência é formada por quantos quadrinhos? Essa quantidade corresponde a um número quadrado perfeito?

Trinta e seis quadrinhos. Sim.

b) Escreva uma expressão algébrica para representar a sequência da quantidade de quadrinhos de cada figura, sendo “ n ” a posição da figura na sequência (com “ n ” um número natural maior do que zero).

Resposta esperada: $(n+2)^2$ que é equivalente a $n^2+4n + 4$.

2. A sequência a seguir é a dos números primos:

2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29, ...

a) Que número vem depois nessa sequência?

31

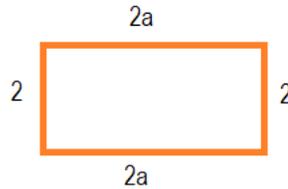
b) Existe alguma expressão algébrica que permita determinar qualquer termo dessa sequência de maneira não recursiva?

Explicar aos alunos que não há uma expressão algébrica que permita determinar qualquer termo da sequência dos números primos de maneira não recursiva.

3. Para finalizar essas aulas, propor que cada dupla elabore um problema ou alguns procedimentos para se adivinhar um número, envolvendo expressões algébricas ou equações. Logo depois, solicitar que troquem o problema com outra dupla e que resolvam o problema elaborado por ela.

Observe a representação do quadrilátero a seguir e determine seu perímetro.

R: $4a + 4$.



Fonte: Elaboração do autor.

Avaliação

Propor situações problemas como as sugeridas a seguir, para verificar se os alunos compreenderam e assimilaram os conceitos explorados nas aulas propostas nesta sequência didática.

4.3 Analisando o que se aprendeu

Aqui, teremos em vista identificar as possíveis situações de aprendizagem, o objetivo contido nesta sequência didática, os alunos precisam compreender a estrutura de uma expressão algébrica de maneira intuitiva, ao direcionar separadamente e continua aumentando a complexidade de forma simples. As abordagens no contexto histórico deste saber possibilitam que os alunos, demonstre compreender que as diferentes culturas tiveram parcela importante no desenvolvimento da Matemática e, além disso, aliás, eles precisam compreender as relações diretas desse tema com a história das civilizações, aproveitando-se da interdisciplinaridade entre disciplinas.

Assim, é possível analisar a capacidade de generalização que o indivíduo consegue. Logo, deve-se verificar se os alunos conseguem realizar generalização de sequências numéricas ou figurais geométricas por meio de expressões algébricas. Para auxiliá-los, pode-se, por exemplo, propor uma listar os primeiros termos de uma sequência obtida a partir dela expressar a construção dessa sequência por meio uma expressão de uma algébrica.

Procurar utilizar situações que os alunos já compreenderam os padrões ou generalizar sua definição por meio de expressões algébricas. Se possível pedir para os alunos compartilhar suas descobertas, peça que expliquem seu raciocínio. o professor, como mediador da construção dessa aprendizagem, pode construir com eles a resolução no quadro, de forma que todos possam contribuir.

É muito importante que o professor observe a colaboração dos alunos. Verifique também se eles são claros em suas colocações e se conseguiram entender a sequência de acontecimentos proposta.

5. Considerações finais

O pensamento algébrico pode ser desenvolvido nos anos iniciais do fundamental I divertidamente, professores podem usar jogos, desenhos, atividades práticas e histórias para ensinar conceitos básicos de álgebra e estimular o raciocínio lógico dos alunos. Uma maneira de desenvolver o pensamento algébrico nos anos iniciais é utilizar jogos e atividades dinâmicas que traga sentido ao que se aprende. Nesta atividade desenvolvida como sequência didática aponta algumas das situações que podem facilitar a compreensão da álgebra e suas linguagens no ensino fundamental, como a linguagem algébrica.

A proposta apresentou uma sequência didática com uma série de situações problemas que possibilita a compreensão, dos saberes e habilidades que se requer na aprendizagem da álgebra básica. Aqui fica sugerido o uso dessas e outras situações problemas, que venham ajudar a construir o pensamento algébrico claramente e precisa de uma só vez, pelo menos, de início.

Os resultados obtidos mostram que a utilização de Sequência Didáticas torna o ensino de álgebra, mais simples e prazeroso, estimulando a participação e a motivação do aluno. por fim, espera-se que, este estudo tenha contribuído para o fomento de outros projetos que pautam da mesma temática.

De todo jeito, está proposto exige dos educadores uma postura assertiva, principalmente para lidar com os percursos, desafios e entraves que poderão lhe atrapalhar em sala de aula. Caso sejam bem-sucedidas, possibilitar-se-á que o ensino do saber matemático, na totalidade por meio de sequências didáticas, no uso de disposição geométrica para concepção da linguagem algébrica, se realize na melhor forma possível. Talvez ainda se cogite que seja diferentemente, mas a prática de ensino-aprendizagem da matemática, como qualquer outra disciplina, depende bastante das ferramentas que poderão lhe qualificar em sala de aula.

Confere-se, também, o registro de saberes históricos como das diversas culturas como elemento interdisciplinar, abordando os saberes em contextos diferentes em disciplinas afins.

Referências

- FERREIRA, M. C. N. **Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise do conhecimento matemático acerca do Pensamento Algébrico.** 2017. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017.
- FIORENTINI, D.; MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **Contribuição para um repensar... a Educação Algébrica elementar.** *Proposições*, Campinas, v. 7, n. 1, p.79 – 91, mar. 1993.

- FREIRE, S. R. **Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- FREIRE, S. R. **Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MA, L. **Saber e ensinar. Matemática elementar**. Lisboa: Gradiva, 2009.
- MESTRE, C. M. M. V. **O desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 4º ano de escolaridade: uma experiência de ensino**. 2014. Tese (Doutorado) — Curso de Didática da Matemática, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A. (org.). **O desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) matemática**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. Livro eletrônico.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **A geometria nas séries iniciais: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- PONTE, J.; BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no Ensino Básico. Ministério da Educação, Portugal**. Direção-Geral de Integração e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Portugal, 2009.
- RIBEIRO, Carlos Miguel. **A importância do conhecimento do conteúdo matemático na prática letiva de uma professora: discutindo um modelo de análise**. Zetetiké, Campinas, v. 19, 2011.
- RD, L. **The progressive development of early embodied algebraic thinking**. *Mathematics Education Research Journal*, v. 26, n. 2, p. 257 – 277, mai. 2014.
- SANTOS, S. R. M. **A rede nacional de formação continuada de professores, o Pró-letramento e os modos de “formar” os professores**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.143 – 148, jul.-dez. 2008.
- SESSA, C. **Iniciação ao Estudo Didático da Álgebra: Origens e Perspectivas**. São Paulo, 2009.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1.º a 5.º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VAN DE WALLE, John A. **Matemática no ensino fundamental, formação de professores e aplicação em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ORGANIZAÇÃO

Hérika Cristina Oliveira da Costa



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ. Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ). <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>. Email: h_co_c@hotmail.com.

Angélica Maria Abílio Alvarenga



Licenciada pela Universidade Estácio de Sá; Psicologia Clínica; Especialista em Atenção à saúde da pessoa idosa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; Especialista em Psicopedagoga pela Faculdade Internacional Signorelli; Especialista em Neuropsicologia pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Inclusão escolar nos transtornos do neurodesenvolvimento: Autismo e suas comorbidades pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

