

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA – UNEB**



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
DEDC – CAMPUS I –
SALVADOR PRÓ-REITORIA ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTU SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Ana Patrícia Falcão

A inclusão de jogos digitais educativos na sala de recursos multifuncional

Salvador
2020

Ana Patrícia Falcão

A inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

F185a Falcão, Ana Patrícia

A inclusão de jogos digitais educativos na sala de recursos multifuncional /
Ana Patrícia Falcão.-- Salvador, 2020.
128 fls : il.

Orientador(a): Prof^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2020.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2. Deficiência Intelectual.
3.Jogos Digitais Educativos. 4.Sala de Recursos Multifuncional.

CDD: 370

Como um presente e uma conquista. Como um milagre, como uma reescrita de história, como um agradecimento a Deus. Venci as expectativas, venci o medo, venci os obstáculos. Então dedico a todos que estiveram torcendo para que eu chegasse aqui onde estou: mais humana, mais forte e, sobretudo mais sonhadora.

Dedico

“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTO

Antes de tudo, agradeço a Deus. Ele me ouviu e me amparou em todos os momentos que eu estive calma, ansiosa e desesperada....me ensinou obter equilíbrio e não deixar que o sufoco tomasse conta do meu ser. Obrigada Senhor! A Ti, toda honra e toda glória!

...

Acordei um dia desses com uma baita vontade de viver e de realizar sonhos que até então não teriam sido possíveis de serem realizados. Optei por começar por aqueles dos quais gostava

com maior intensidade.

Abri caixas antigas, arquivos antigos e busquei.....àqueles que vislumbrava como um desafio...nunca gostei de ser desafiada e perder a batalha e isto era uma constante na minha vida profissional. Catei escritas que eu mesma teria construído na esperança de encontrar as dificuldades e as frustrações que eu passava no dia a dia da minha sala de aula. Juntei tudo: rabisco daqui, rabisco dali. Um texto com início, meio e fim, eu consegui fazer. Estavam ali, além do que me desafiava, o apanhado histórico apresentando que havia já há algum tempo pesquisas sobre o assunto.

Deixei num cantinho. Lia e relia sempre. Pensava em ler pra alguém, ouvir uma opinião alheia... mas quem? Foi quando me lembrei de um velho amigo que era capaz de opinar, de apontar e de sugerir! Acertei. Depois que lhe enviei por e-mail aquela escrita com dezessete laudas, ele marcou um encontro via skipe e olhando no meu olho disse: Confesso que estava imaginando fazer uma leitura sem sentido e ter que lhe dizer isso. Mas devo lhe falar que você escreve muito bem e que seu trabalho é muito bom e que nós precisamos apenas diminuí-lo pra você submeter a um programa de Mestrado. Por isso te agradeço Cau (Cláudio Xavier) por ter sido a primeira pessoa a acreditar que eu poderia continuar minha caminhada e que seria capaz de superar todos os obstáculos. Afinal, ao longo desse tempo, você só transmitiu a paz, a serenidade e a força que eu precisei para chegar até aqui.

Aos meus pais, Luiz Augusto e Darcy Falcão pelo incentivo da vida inteira em estudar, estudar e estudar. Vocês foram os meus exemplos de que a Educação é a mola Mestra capaz de transformar vidas. A minha foi transformada.

Aos meus filhos, agradeço por tê-los comigo, por fazerem parte de mim. Não somente os agradeço como dedico essa passagem como um exemplo para que floresçam e renasçam os seus sonhos, assim como fiz. Perdão pelas falhas.

Aos meus irmãos, Darciane (In memoriam), o meu exemplo de persistência pela vida que aprendi com ela, infelizmente no seu momento mais difícil. A Luiz, outra parte de mim...tão semelhante que somos! À Nanda, a galinha choca da família, tão sensível que só me ensinou.

Amo vocês!!

A todos os meus amigos de turma quero dedicar o meu caminhar. Tiveram aqueles que me serviram como inspiração e exemplo, tiveram aqueles que me incentivaram. A todos, especialmente a Dalvinha, a Marlon, a Zezo, a Rosandro, a Anayme, a Kléber, a Andréa, a Lourdes, a Márcia. Cada um de vocês, com todas as suas particularidades, foram importantes e continuarão sendo em toda a minha vida, seja em qual momento for. Ficam aqui também as

minhas desculpas, afinal somos seres humanos falhos.

Aos meus professores, sem exceção. Quero agradecer-los e dizer-lhes que sem vocês, nada disso seria possível, especialmente a minha orientadora, Professora Patrícia Carla da Hora por ter acreditado sempre, por entender as minhas reflexões profundas...rsrs e pela paciência em esperar por meu tempo. Prometo não decepcioná-la.

Ao meu Professor Amorim, tão exigente e capaz de brigar com o meu próprio ego....foi difícil, mas ele conseguiu que eu entendesse que perseverar com disciplina é possível. À Professora Lynn Alves pelo incentivo e atenção. Talvez não saiba, mas essa força no início foi fundamental.

Aos meus alunos, todos eles. Àqueles que despertaram em mim o desejo da busca e a coragem do desafio, àqueles que mesmo sem saber me proporcionaram a engrenagem da qual necessitava, e estes, incluídos na minha pesquisa, homens e mulheres jovens e adultos que assim como eu, sonham por dias melhores.

Enfim, gostaria mesmo é de demonstrar a todos o quão estou feliz e o quão a Educação e a Pesquisa são fundamentais no nosso país e no mundo inteiro.

Continuo acreditando no meu povo, nos meus alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Continuo do lado esquerdo, do lado de quem batalha contra toda essa realidade que o nosso País está enfrentando ...minha mãe diz: é final dos tempos. Como é possível um Presidente “doido” estar à frente do nosso País? Vamos à luta, precisamos. Em nome da Educação!

FALCÃO, Ana Patrícia. A inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta investigação compreende a inclusão como fundamental no processo educacional e proporciona reflexões a respeito dos sujeitos com deficiência intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a utilização dos Jogos Digitais dentro do espaço da Sala de Recursos Multifuncional como potencial ferramenta inclusiva. Justifica-se pela necessidade de inovação das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a introdução dos jogos digitais educativos. A questão norteadora se resume em: como os jogos digitais educativos podem ser utilizados como instrumentos de inclusão contribuindo no processo de interação e no desenvolvimento de habilidades dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual atendidos no Colégio Estadual da Bahia - Central? O objetivo geral consiste em compreender como os jogos digitais educativos utilizados no Colégio Estadual da Bahia podem contribuir como potencial à inclusão de alunos com deficiência intelectual da EJA. Os objetivos específicos visam discutir os pressupostos epistemológicos, históricos e legais da EJA e a sua inter-relação com pessoas com deficiência intelectual e o uso da Sala de Recursos Multifuncional; refletir sobre jogos digitais educativos que podem promover a inclusão de sujeitos com deficiência intelectual no contexto da EJA; analisar a utilização dos jogos digitais para os estudantes jovens e adultos com deficiência

intelectual na Sala de Recursos Multifuncional no Colégio Estadual da Bahia – Central para a organização de um blog visando contribuir com os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncional. Esta pesquisa contou com a participação de oito alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual da Bahia Central que possuem deficiência intelectual e são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional. A abordagem metodológica de pesquisa foi a qualitativa, baseada na pesquisa-ação, em que os pesquisadores possuem um papel ativo na realidade dos fatos, tendo como instrumentos as observações e entrevistas. A pesquisa tem como aporte teórico reflexões acerca da EJA, da pessoa com deficiência intelectual e das suas relações com os jogos digitais dentro do contexto da sala de recursos multifuncional. Os resultados adquiridos confirmaram o desenvolvimento de habilidades e de interação dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual através dos jogos digitais na Sala de Recursos Multifuncional no contexto em estudo e demonstra o quanto se fazem importantes e necessárias estas habilidades nas salas de aula de ensino regular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Jogos Digitais Educativos. Sala de Recursos Multifuncional.

FALCÃO, Ana Patrícia. The inclusion of educational digital games in the Multifunctional Resource Room. 2019. Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education) - State University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This investigation understands inclusion as fundamental in the educational process and provides reflections on people with intellectual disabilities inserted in Youth and Adult Education (EJA) and the use of digital games within the space of the Multifunctional Resource Room as a potential inclusive tool. It is justified by the need for innovation in pedagogical practices in Specialized Educational Service (AEE) with the introduction of educational digital games. The guiding question is summed up in: how can educational digital games be used as instruments of inclusion, contributing to the interaction process and the development of skills of young and adult students with intellectual disabilities attended at Colégio Estadual da Bahia - Central? The general objective is to understand how the digital educational games used at Colégio Estadual da Bahia can potentially contribute to the inclusion of students with intellectual disabilities from EJA. The specific objectives is to discuss the epistemological, historical and legal assumptions of EJA and its interrelation with people with intellectual disabilities and the use of the Multifunctional Resource Room; to reflect on educational digital games that can promote the inclusion of subjects with intellectual disabilities in the context of EJA; to analyze the use of digital games for young and adult students with intellectual disabilities in the Multifunctional Resource Room at the Colégio Estadual da Bahia - Central for the organization of a web blog aiming to contribute to the professionals who work in the Multifunctional Resource Room. This research included the participation of eight students inserted in the Education of Youth and Adults of the Colégio Estadual da Bahia Central who have intellectual disability and attend the Multifunctional Resource Room. The methodological research approach was qualitative, based on action research, in which researchers have an important role in the reality of the facts, using observations and interviews as instruments. This research has as theoretical contribution reflections about the EJA, the person with intellectual disability and their relations with digital games within the context of the Multifunctional Resource Room. The acquired results confirmed the development of skills and interaction of young and adult students with intellectual disabilities through digital games in the Multifunctional Resource Room in the context under study and demonstrates how important and necessary these skills are in regular

teaching classrooms.

Keywords: Youth and Adult Education. Intellectual Disability. Educational Digital Games. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre deficiência intelectual na EJA.....	35
Figura 2 – Mapa conceitual da inclusão dos jogos digitais na sala de recursos multifuncional	59
Figura 3 – Caminho da investigação.....	72
Figura 4 – Colégio Estadual da Bahia – Central	76
Figura 5 – Desenho metodológico na perspectiva de THIOLENT.....	82
Figura 6 – Registro da fase exploratória	82
Figura 7 – Registro representativo do seminário	85
Figura 8 – Registro da coleta de dados.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas encontradas na Universidade do Estado da Bahia	60
Quadro 2 – Temas e autores de teses e dissertações/universidades brasileiras.....	66
Quadro 3 – Publicações diversas	68
Quadro 4 – Características dos sujeitos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Características dos jogos.....	91
Quadro 6 – Organização do tempo que antecede o jogo.....	93
Quadro 7 – Entrevista.....	94
Quadro 8 – Praticam algum tipo de jogo pelo celular ou computador?	96
Quadro 9 – Gostariam de jogar aqui na escola?	99
Quadro 10 – Prefere jogar sozinho ou com alguém?.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo das teses e dissertações/ universidades brasileiras.....	65
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

ALFAeEJA Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

APABB Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APLB Associação dos Professores Licenciados do Brasil

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAEE Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAP Centro de Apoio Pedagógico

CAT Comitê de Ajudas Técnicas

CBO Conselho Brasileiro de Oftalmologia

CEA Centro Estadual de Educação Magalhães Netto

CEB Câmara de Educação Básica

CEE Conselho Estadual de Educação

CEEBA Centro de Educação estadual da Bahia

CNE Conselho Nacional de Educação

CNEC Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CNS Conselho Nacional de Saúde

COMUT Comutação Bibliográfica

COVID-19 Corona Virus Disease 2019

CPA Comissão Permanente de Avaliação

DI Deficiência Intelectual

EE Educação Especial

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FVC Fundação Visconde de Cairú

GESTEC Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES Instituições de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MPE – BA Ministério Público da Bahia

MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NEE Necessidades Educativas Especiais
NOAS Núcleo de Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Significativa
OAB – BA Ordem dos Advogados do Brasil/ Bahia
ONCB Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONEESP Observatório Nacional de Educação Especial
ONU Organização das Nações Unidas
PNDE Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNE Plano Nacional de Educação
PNEE Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEduc Programa de Pós Graduação de Educação e Contemporaneidade
PROGEI Programa de Educação Inclusiva
PT Partido dos Trabalhadores
PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBVSN Sociedade Brasileira de Visão Subnormal
SEC/BA Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESI Serviço Social da Indústria
SNDPD Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SRM Sala de Recursos Multifuncional
TA Tecnologia Assistiva
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFBA Universidade Federal da Bahia
UFSCAR Universidade Federal de São Carlos
UNB Universidade de Brasília
UNEB Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PONTILHANDO A TRAJETÓRIA VIVENCIADA	18
1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA	27
2 DISCUTINDO PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EJA NO	29
CONTEXTO INCLUSIVO	
2.1 O JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O	32

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

2.1.1 A LEI DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA E OS SENTIDOS 35

ATRIBUÍDOS AOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

INTELECTUAL E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA 2.2 A SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAL: OPERACIONALIZAÇÃO 38

E DIFICULDADES

2.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL COMO ESPAÇO DE 41

INTERAÇÃO

2.3.1 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS SALAS DE 43

RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

2.4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NUMA SOCIEDADE INFECTADA 44

PELA COVID-19 (NOVO CORONAVÍRUS)

2.4.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: SEUS EMBATES EM TEMPO DE 45

PANDEMIA.

3 JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTAS DE 49

INCLUSÃO NA EJA

3.1 A INCLUSÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA BASE NACIONAL 52

COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.2 O JOGO E A EJA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 53

3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA CIENTÍFICA EM UNIVERSIDADES 56

BRASILEIRAS: A INTERFACE ENTRE A EJA, OS SUJEITOS COM

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, OS JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS E A

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

4 O ANDAR DA CARRUAGEM: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 70

SEGUIDA

4.1 INÍCIO DA CAMINHADA 70

4.2 ONDE ACONTECE O JOGO? CONTEXTO DA PESQUISA 74 4.3 QUEM JOGA?

SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO 78 4.4 A ARENA DO JOGO – DINÂMICA DA

PESQUISA 80 4.5 A TEORIA DA PESQUISA – REVISÃO DE LITERATURA 81 4.6 A

RECEITA PARA JOGAR – PROCEDIMENTO DA PESQUISA 81 4.7 A APLICAÇÃO

DOS JOGOS 93 5 A ANÁLISE DOS DADOS 94 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 103

REFERÊNCIAS 108 LINKS DOS JOGOS 112 APÊNDICES 113

APÊNDICE A – Pesquisas encontradas na Universidade do Estado da Bahia - 114

UNEB

APÊNDICE B – Quantitativo de Teses e Dissertações/Universidades Brasileiras 116

APÊNDICE C – Temas e Autores de Teses e Dissertações das Universidades 117

Brasileiras

APÊNDICE D – Publicações em Revistas e Eventos 119 APÊNDICE E – Características

dos Sujeitos Participantes da Pesquisa 121

APÊNDICE F – Características dos Jogos 122 **ANEXOS 123** ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 124

15

INTRODUÇÃO

A história nos mostra que a escola sempre foi espaço de segregação, indiferente com as diferenças, mantida assim por muito tempo, sendo privilégio de poucos. Este espaço, embora tenha modificado os seus conceitos, continua excluindo, desde a sua estrutura sem acessibilidade até as contraposições ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelos profissionais da educação, como professores e gestores.

Mesmo sendo este um espaço de diversidade, de reconhecimento de direitos e que busca a inclusão de sujeitos sem restrições de etnia, religião, gênero, limitações, deficiências, classe social ou outros motivos sejam eles quais forem, a escola ainda é local de exclusão. Embora a escola guarde consigo características que negam acessibilidade, é nela que se têm oportunidades de vivências diversas. Por isto e também por acreditar nesta instituição educacional, sabendo que é neste contexto que a aprendizagem pode tornar-se atraente e consequentemente significativa, que pessoas com deficiência intelectual matriculadas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ter os seus direitos e suas habilidades alcançadas.

Diante disso e considerando que os alunos da EJA com Deficiência Intelectual (DI) em sua maioria levam a sério o desafio que lhe é proposto, é de extrema relevância que tenham um olhar diferenciado ao modelo tradicional já adotado e que se preserve a transparência que caracteriza cada sujeito que ali está para que os desafios tornem-se mais brandos e as experiências diversas sirvam como base nessa construção de conhecimentos.

Quando se fala em atender a cada dificuldade apresentada, lembremo-nos das peculiaridades individuais que devem ser priorizadas, oferecendo a cada estudante condições para que adquiram as competências e habilidades necessárias para tornarem-se autônomos e consequentemente produtivos. Afinal em se tratando de jovens e adultos com deficiência intelectual, é importante ressaltar que as suas condições muitas vezes não os impedem de se integrarem ao social, ao contrário, é uma “contrapartida” que pode demonstrar que as relações cotidianas, tanto na escola como fora dela são essenciais ao convívio social e ao crescimento pessoal de qualquer sujeito, independentemente de qualquer tipo de limitação que tenha ou que possa ter.

Construir uma escola para todos é sobremaneira atender a estas necessidades específicas tão comentadas aqui e tão complexas de resolver. Refere-se à possibilidade de eliminar barreiras arquitetônicas e de metodologias já impregnadas, sendo essencial para que alunos jovens e adultos com deficiências possam frequentar o espaço da escola regular com

16

autonomia e participar das atividades propostas com os demais alunos. Reconhecer o jovem e adulto com deficiência dentro de um contexto educacional onde o próprio sistema o exclui desde a gestão administrativa à pedagógica e onde os educadores também se sentem excluídos, é um desafio a superar.

Identificar cada especificidade e as complexidades que compõem os sujeitos requer que os sistemas educacionais modifiquem não só as suas atitudes e expectativas em relação a esses sujeitos, mas que se organizem para construir uma escola para todos, que dê conta dessas especificidades valorizando as diferenças. A utilização de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para atender estes alunos da EJA com deficiência intelectual é uma alternativa de inclusão no sentido do respeito aos limites e ao tempo de cada um, independente das suas diferenças. É a construção de uma “ponte” que de alguma maneira torna o caminho da inclusão menos árduo e permite ir além a outros contextos vividos fora do espaço da escola.

Considerando este contexto e após algumas visitas a instituições de ensino em EJA, escolhemos o Centro de Educação Magalhães Netto (CEA) para dar início à pesquisa por acreditarmos que o mesmo atendia ao que buscávamos: Alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e uma sala de recursos multifuncional onde pudéssemos utilizar os jogos como potencial recurso à inclusão. Estruturada com recursos do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI), a SRM deste espaço, adquiriu em 2017, ano que se iniciou a realização desta pesquisa, jogos e tecnologias de alto e baixo custo com recursos originados do Projeto “Escola Acessível” e do Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Resolução nº 04/2009 a sala de recursos multifuncional é o “espaço prioritário ao atendimento educacional especializado”, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Posto que, a partir desse movimento, passa a ser considerada a pluralidade cultural, na qual todos os alunos beneficiam-se.

O Centro de Educação Magalhães Netto, localizado no bairro dos Barris em Salvador, no antigo prédio onde funcionava o extinto Núcleo Educacional Góes Calmon foi autorizado pela resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) número 085/93 e oferecia Educação de Jovens Adultos e Idosos, do ensino fundamental ao médio nas modalidades tempo

17

formativo I (Eixos I, II e III) tempo formativo II (Eixos IV e V) e tempo formativo III (Eixos VI e VII), tempo de aprender I e II e a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), nos turnos diurno e noturno.

Com a proposta curricular de Educação Inclusiva e Assistiva, o CEA desenvolvia parceria com o Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA), o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Pestalozzi da Bahia, o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), atendendo os alunos com deficiências e/ou limitações em horário oposto aos das aulas regulares. Inesperadamente, o Governo do Estado da Bahia resolveu fechar a instituição, alocando os seus serviços para o Colégio Central, localidade que será dada a continuação dessa pesquisa.

O Colégio Estadual da Bahia ou apenas Central, antigo Ginásio da Bahia, é uma tradicional escola de ensino médio localizada no centro de Salvador e quase a única no país que realiza AEE a alunos jovens e adultos com deficiências. Foi criado pelo Ato n. 33, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em sete de setembro de 1837, inaugurando o Ensino Secundário na Bahia.

O Colégio Central não teve sempre esse nome. Quando foi criado, em 1836, foi batizado de Liceu Provincial da Bahia e funcionava no Convento da Lapa; só depois foi

transferido para o local atual que era então a Roça do Lacerda, propriedade da família que construiu nosso famoso Elevador Lacerda. Ao longo do tempo, o seu nome e a sua função mudaram. Em 1890 deixa de ser um Liceu e passa a ser um Instituto Oficial de Ensino Secundário. Em 1895 se transforma no Ginásio da Bahia e em 1942, recebe o nome de Colégio Estadual da Bahia, para finalmente em 1949 ser denominado Colégio Central.

Através de um período de observações simples no espaço de pesquisa, se constatou uma série de possibilidades a ser alcançadas por estes alunos da EJA com deficiência intelectual, tanto no processo de participação e pertencimento das relações quanto em outros contextos. Justifica-se também como resultado de construtos teóricos que representam significativas contribuições para o entendimento das transformações que têm passado a cultura/sociedade e os impactos nas relações sociais.

As vivências junto aos alunos com deficiência intelectual da EJA na instituição em estudo procurou responder ao seguinte questionamento: Como os jogos digitais educativos podem ser utilizados como instrumentos de inclusão contribuindo no processo de interação e

18

no desenvolvimento de habilidades dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual atendidos no Colégio Estadual da Bahia - Central?

Frente a este questionamento, o que se busca neste trabalho é compreender como os jogos digitais educativos utilizados no Colégio Estadual da Bahia podem contribuir como potencial à inclusão de alunos com deficiência intelectual da EJA.

Para que este seja alcançado, outros objetivos mais específicos foram traçados e sugerem: Discutir os pressupostos epistemológicos, históricos e legais da EJA e a sua inter relação com pessoas com deficiência intelectual e o uso da sala de recursos multifuncional; refletir sobre jogos digitais educativos que podem promover a inclusão de sujeitos com deficiência intelectual no contexto da EJA; analisar a utilização dos jogos digitais para os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncional no Colégio Estadual da Bahia – Central para a organização de um blog visando contribuir com os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncional.

A abordagem qualitativa (MINAYO, 2001) foi o caminho escolhido na construção desta investigação. O contexto investigado é o Colégio Estadual da Bahia – Central em Salvador e os sujeitos envolvidos são alunos da EJA com deficiência intelectual que são atendidos na sala de recursos multifuncional deste mesmo espaço no turno matutino. O tipo de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1992), por entender que esta é a melhor

forma de dialogar com os sujeitos pesquisados, de rever as ações e buscar as soluções consideradas. Para coletar os dados fizeram-se necessários os registros feitos nas observações simples, fotografias, entrevista semiestruturada e na aplicação dos jogos. A seguir abordamos o caminho percorrido pela pesquisadora, tanto o pessoal quanto o acadêmico e profissional. Todos relacionados com esta escrita.

1.1 PONTILHANDO A TRAJETÓRIA VIVENCIADA

Apresento aqui os motivos que fizeram com que eu¹seguisse este caminho, e desta forma, de acordo com alguns autores, eu possa também me implicar neste fazer; ou seja, no contexto de relações de poder, eu também possa ser sujeito instituinte (FOUCAULT, 1985; CASTORIADIS, 1982), contribuindo para que outros sujeitos também o sejam – neste caso, os sujeitos com deficiência intelectual.

A formação em Pedagogia, juntamente com a docência, a licenciatura em Educação Física, a especialização em Educação Inclusiva e toda a experiência com alunos com e sem

¹Esta investigação deu-se a partir da experiência do pesquisador que é professor da Educação Básica e atua na EJA (Educação de Jovens e Adultos) por isso, utilizou-se a primeira pessoa.

deficiências em todos os níveis de ensino, fez-me perceber que é no contexto da EJA onde encontraria motivos para desenvolver a pesquisa na busca de uma nova possibilidade de incluir jovens e adultos com deficiência intelectual.

Considerando a minha vida implicada neste contexto, me coloco como mulher, sertaneja, nordestina; posicionamento identitário e reflexivo. Justifico também o uso da primeira pessoa do singular por entender ser esta a particularidade na qual proponho neste momento e que subjetivamente se expõe e me faz reconhecer o lugar que estou hoje ou que já estive como docente, gestora, discente, pesquisadora e cidadã em busca do seu reconhecimento como sujeito de direitos, o que me faz acreditar numa caminhada reflexiva no que tange esta discussão. O trecho seguinte da música “O sol” do grupo Jota Quest, escrita por Antônio Júlio Nastácio, define este momento:

**Ei, dor!
Eu não te escuto mais ...Você não me leva a nada!!
Ei, medo!
Eu não te escuto mais... Você não me leva a nada!!
E se quiser saber pra onde eu vou... Pra onde tenha Sol, é pra lá que eu vou!!**

Considero relevantes todas as trajetórias, de todas as pessoas. Afinal é a história de cada um. A minha, posso resumir neste trecho do Nastácio por entender que assim como

todas, a dor circunscreve como algo marcante, às vezes inapagável, às vezes traumatizante. No entanto, prefiro acreditar que as minhas dores e medos, fazem parte do processo do meu caminhar, do meu aprender.

Por isso, espero que todas as dores e medos que já fizeram ou fazem parte das vidas de qualquer pessoa, lhe sirvam como igual me serviram; para serem associadas ao conhecimento de mundo, à diversidade presente entre os sujeitos e suas experiências de vida. Escolher este trecho não foi tão fácil, embora ele tenha marcado e muito o meu caminhar; o lia e refletia como algo apenas desejável e não tão presente como o é agora. Não há divisores, as dores e os medos estarão a todo tempo, mas o que considero indispensável nesta minha escrita é a busca pelo “sol”.

O tempo cronológico assim como os espaços vividos e vivenciados por mim durante este tempo marcam esta escrita e compõem a memória destes contextos tão importantes para a constituição da minha identidade. Todos os dizeres e fazeres aqui abordados sejam pessoais, acadêmicos ou profissionais serão resgatados a fim de condizer com a compreensão da narração. Esta “compreensão” subtende-se com aquilo que considero em toda a minha escrita

20

que é a inclusão de sujeitos de direitos com deficiência intelectual, estigmatizados pela sociedade por não seguirem os padrões instituídos.

Apresento os meus pais que tiveram quatro filhos, um homem, o caçula e mais três mulheres, entre elas, eu. A do meio. Ele (o meu pai), nascido e criado na roça, vida simples, saiu deste local para fazer na sua juventude o que mais almejava, estudar. Migrou para Cruz das Almas/BA, Juazeiro/BA e Salvador/BA para formar-se em Agronomia. Neste caminho, encontrou a minha mãe em Juazeiro como estudante de Magistério.

Casaram-se e estabeleceram-se em Mairi/BA, (que é a terra natal do meu pai). Ele como Engenheiro e Professor de Matemática e minha mãe como professora primária. Hoje, os dois são aposentados como professores. As suas trajetórias são únicas como todas, embora não seja aqui o momento de descrevê-las, aponto às suas peculiaridades como excepcionais, dignas de serem recontadas num outro fazer.

Nasci e me criei numa família de classe média no interior da Bahia. Fui uma criança muito feliz, sem privações, pois tanto o meu pai quanto a minha mãe já atuavam como servidores públicos. Tínhamos a nossa casa própria e incentivo para estudar e ter acesso as coisas que naquela época poucos tinham, como os bens de cultura e lazer. Como vivíamos no interior, essa contribuição cultural era muito limitada, mas sempre que eles podiam nos

levavam para viagens a visitas de parentes próximos e distantes e nisto tínhamos o privilégio da troca.

Passei a minha infância e adolescência lendo livros e revistas, tanto comprados quanto emprestados da biblioteca. Entrei prematuramente para o serviço público, aos quatorze anos fui admitida no Banco do Brasil como “menor auxiliar” e isto mudou o meu caminho...mudei o turno do colégio, deixei os meus sempre colegas de infância, cresci como mulher e como pessoa. Estudava a noite e trabalhava a tarde, isto durou quase três anos, paralelo à formação em Magistério.

Ainda na infância, brincava com as amigas de ser professora no quintal de casa. Arrumava o ambiente com cadeiras e utilizava uma parede como quadro de giz; vestia-me como tal e reproduzia o papel de uma docente. Impunha disciplina a todo momento e exigia que “os meus alunos” participassem das aulas e fizessem as atividades propostas. Para isso, utilizava livros velhos e materiais como lápis comum, de cor e borrachas. Minha mãe ajudava com as atividades mimeografadas que sobravam da sua turma da escola. Lembro-me bem do prazer que sentia ao contar histórias e aguçar com perguntas aos alunos que, embora

21

soubessem que eu não era uma professora de verdade, gostavam de brincar e de ouvir as leituras.

Hoje em dia, não é muito comum vermos crianças e/ou pré adolescentes, brincarem de escolinha ou fazer da leitura um passatempo prazeroso. Quando criança eu lia muito, gostava que alguém contasse histórias pra mim e ficava, sempre que não estava na escola, viajando na imaginação dos contos e nas memórias “inventadas” do meu avô. Velho ranzinza, mandão, amável e um contador de estórias para crianças sem igual. Acreditava nas estórias que contava, deixava a minha imaginação fluir, vivia os lugares, os tempos e as pessoas e quando concluía, sempre apertava a minha mão bem forte e me dava uma moedinha. Na verdade, era uma troca. Ele carinhosamente recitava os contos e eu os ouvia com prazer em troca de moedas, era o honorário instituído, ou ouvia ou não ganhava. Eu tinha uma relação de afeto muito grande com os meus avós.

O início da minha escolarização ocorreu aos três anos numa escola infantil. Por não ser legalmente obrigatória, as escolas que ofereciam esta modalidade no município onde morava, eram raríssimas. Frequentei por dois anos, cada um numa escola diferente; os professores eram os próprios donos, que muito esforçadamente, se dedicavam para o seu bom funcionamento. Lembro-me bem dos espaços, o primeiro, fechado, apenas com a porta de

entrada e saída. O segundo havia um parquinho que embora não gostasse me sentia mais livre para correr e brincar com os colegas. Logo ingressei na escola primária e pública: Grupo Escolar Getúlio Vargas, local onde a minha mãe já havia sido diretora. Por ali fiquei os quatro anos de escola primária.

Continuei a minha trajetória estudantil no Centro Educacional Cenecista Luiz Rogério de Souza da rede da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Neste espaço no qual meu pai era professor de Matemática nas séries finais do fundamental, no ensino médio e na EJA há muitos anos, permaneci até concluir o ensino médio. Mal sabia que voltaria posteriormente a esse mesmo colégio como professora contratada, permanecendo por dez anos incompletos. Foi neste espaço que adquiri as minhas primeiras experiências com alunos jovens e adultos. Lecionava desde a antiga 5ª série até o ensino médio com disciplinas na área de Ciências humanas e exatas. Próximo à sua aposentadoria fui substituída por meu pai na Educação de Jovens e Adultos desta instituição. Neste período, criei muitos vínculos com os colegas professores, com os alunos, com a gestão e com todos da comunidade escolar.

Ressalto que a rede CNEC funcionava com uma verba da prefeitura municipal e com a participação mensal da comunidade, representada pelos pais que mantinham os seus filhos

22

estudando; Cabe salientar que havia também os bolsistas mantidos por patrocinadores. Contudo, era considerada uma instituição filantrópica e não pública.

O meu ingresso no CNEC se deu aos 17 anos, naquela época, já estava grávida do meu primeiro filho e estava ansiosa para iniciar a minha vida de professora, esposa e mãe; sempre estimulada por meus pais, não tinha dúvidas do que queria fazer, afinal teria passado a minha adolescência me imaginando nestes papéis. Para mim foi uma batalha duríssima ter que assumir tão precocemente, funções de tanta responsabilidade. Mas o fiz com maestria e após esse período, passei no concurso público do município onde morava, Mairi/BA e num município vizinho, Várzea da Roça/BA.

Foi numa escola municipal em Várzea da Roça que obtive a minha primeira experiência com uma aluna surda. Confesso que não foi fácil. O sentimento de altruísmo me dominava, mas ficava inerte sem saber o que e como proceder. A aluna, já adulta, procurava a todo tempo me ajudar. Era tudo muito novo e a minha visão da pessoa com deficiência começa a ser reconstruída, pois no curso de Magistério não havia abordagem sobre esses sujeitos de direitos e sobre a escola como espaço diverso de aprendizagem.

Daí vieram outros alunos, uma jovem com paralisia cerebral com grande

comprometimento cognitivo, um aluno com uma doença degenerativa que acometia os seus ossos e utilizava a cadeira de rodas e uma jovem autista. Desenvolvi nesta escola um plano de ação direcionado a aluna com paralisia cerebral para que a mesma pudesse ser incluída nas aulas de Educação Física. Este plano foi sugerido por minha orientadora da Pós Graduação e foi através dele que esta aluna foi incentivada a participar das aulas práticas. Todos eles foram meus alunos por pelo menos dois anos. Entre outras coisas, eles me ensinaram a respeitá-los e me fizeram refletir a todo momento sobre a minha prática.

Neste caminho entre os dois municípios, fui gestora numa escola na qual a minha mãe havia sido também: Escola Municipal Carlos de Oliveira Nunes. Permaneci no cargo por quatro anos e como não havia plano de cargos e havia passado recentemente no concurso municipal, retornei à sala de aula a fim de manter os meus direitos preservados. Esta experiência me proporcionou um aprendizado diferente dos demais, fazer gestão pública e de qualidade num período em que não se falava nisto era um encaminhamento complexo, mas que me proporcionava prazer. Paralelo à gestão, passei no vestibular de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV em Jacobina/BA. Para mim uma vitória, a realização concreta de um sonho.

23

Sobrevivi e ainda sobrevivo assim como muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhando e estudando ou tendo que abrir mão do estudo, que no meu caso se deu por quase dez anos, por questões do cotidiano. Após algum tempo tive a oportunidade de ingressar novamente numa universidade e cursar a licenciatura de Educação Física. Com os filhos maiores e logo separada, saía da minha cidade todos os finais de semana para cursar num Pólo da Universidade de Brasília (UNB) numa cidade distante a 130km da minha. Estrada sinuosa e cansativa, diga-se de passagem. Assim o fiz. Quatro anos de muita luta e estudos.

Na UNB aprendi e aprimorei meus conhecimentos. Foi um curso semipresencial que não deixou margem pra qualquer crítica. Todos os Professores eram Doutores e o Tutor Mestre. Os professores que moravam em Brasília se deslocavam dois finais de semana por mês para ministrar suas aulas e o Tutor estava presencialmente em todos os finais de semana também e nos orientava com as atividades propostas pelos professores. Durante a semana tínhamos atendimento online em horários estabelecidos pela universidade com fóruns de discussões das disciplinas e atividades a cumprir. Sou uma defensora do ensino a distância por ter vivenciado tamanha qualidade no meu curso de Educação Física.

Durante a graduação de E. Física amadureci ainda mais a ideia de continuar os estudos para além da graduação e poder compreender melhor as questões ligadas às dificuldades de aprendizagem. Fato que muito me angustiava desde o Magistério. Após um tempo, ingressei numa Pós Graduação em Educação Inclusiva e durante dois anos de estudos junto à prática, percebi o quanto tenho ainda por desvendar, o quanto precisava melhorar como educadora em escolas que longe de incluir, acolhia apenas, para não deixar de cumprir o Plano Nacional que garante a matrícula de todos os alunos, independente das suas limitações.

Tenho tentado criar pontes. Com as duas graduações e ainda a Pós-Graduação e mais as experiências do cotidiano nas escolas que trabalho, procuro não somente acolher, cuidar, ensinar e educar; o meu objetivo sempre foi o de incluir; permanecer firme no atendimento às individualidades dos educandos, transgredindo as imposições e procurando diariamente fazer o meu melhor dentro das salas de aula das quais leciono, pois os sujeitos com deficiências diversas sempre estiveram presentes nas minhas aulas e sempre estarão.

Recentemente vivi a experiência de ser professora da Educação Infantil na Escola Municipal Tertuliano de Góes em Salvador, situada no bairro da Federação, na comunidade do Alto das Pombas. Experiência incomum diante da minha trajetória de Professora de Fundamental II e Médio. Ali, na turma de dois anos, recebi um aluno autista. Dei início então

24

a um processo de aprendizagem e reflexão sobre a minha própria prática que jamais havia feito. Aquela criança, o seu ritmo e todas as suas especificidades, me ensinaram valiosas lições de vida e de solidariedade. Reconstruí a minha ideia de inclusão e passei a notar, não só àquele aluno, mas a todos os estudantes que assim como ele possuem as suas próprias individualidades e necessitam aprender, cada um a seu jeito.

Os embates em torno da inclusão de alunos com deficiências dentro das escolas regulares, ainda permanecem e são altamente necessários; por isto e por entender que nada está concluído e acabado, como dizia Freire, é que continuo no caminho das leituras e trocas de experiências com o novo. O que vale é a compreensão que temos sobre as coisas e como estas podem determinar uma situação. E não há outro caminho senão através da leitura e da pesquisa. A cada tempo, a cada lugar e a cada situação, (re)aprendemos, só (re)aprendemos.

Atualmente tenho uma aluna jovem, mãe de dois filhos e com deficiência intelectual que me desafia a todo instante na busca de caminhos para o sucesso do seu aprendizado. A sua deficiência e as suas dificuldades pessoais me fazem acreditar que vale a pena estar presente na sua vida, que vale acreditar no seu empenho. Vejo a felicidade que exprime a cada

atividade diferente que sugiro, a cada conversa que temos, aos poucos resultados obtidos. Todas as experiências que tive e que tenho me refazem como pessoa e como profissional. Cursos preparatórios, rodas de conversas, experiências concretas, relatos de experiências, fazem parte da minha formação docente.

Sempre na busca de aprimoramento profissional e nas respostas a muitas perguntas das quais ainda persistiam enquanto professora de alunos jovens e adultos com e sem deficiências, buscava embasamento teórico que pudesse explicar na prática como se davam estas relações de aprendizagem com estes sujeitos. Nesta busca, tive a oportunidade em 2014 de aceitar o desafio de concorrer a uma vaga como aluna especial no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia. Procurava uma metodologia, um novo fazer pedagógico para que pudesse incluir aqueles alunos jovens e adultos com deficiências nas minhas aulas, por isto, optei pela disciplina Linguagens e educação buscando refletir sobre as diversas formas com o uso de tecnologias, que pudessem viabilizar e estreitar o caminho da inclusão.

As relações que estabeleci durante esta disciplina, as atividades acadêmicas solicitadas pela professora Rosane Viera me motivaram para a participação em alguns eventos como encontros, palestras e rodas de conversa que modificaram o meu olhar sobre os vários embates existentes na diversidade do contexto de sala de aula. Percebi entre outras coisas, a

25

necessidade proeminente do estabelecimento de estratégias para serem utilizadas in loco, já que pouco tem sido feito para incluir jovens e adultos com deficiência no contexto de ensino formal.

Sempre motivada na busca de práticas que pudessem de alguma maneira amenizar a exclusão de jovens e adultos dentro do contexto de sala de aula e já com a experiência de ter cursado a disciplina especial de linguagens e educação, optei por me debruçar sobre outra disciplina, História, Cultura e Jogos Eletrônicos, agora no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc). Esta disciplina me proporcionou mergulhar sobre a história dos jogos eletrônicos e a relação que os mesmos possuem na aprendizagem e consequentemente no processo de inclusão.

O relato sobre a minha infância e o acesso à educação e a tudo que os meus pais poderiam me propor, me tornaram uma pesquisadora permanente e me incentivaram a caminhar em busca de soluções para as questões que a todo momento me instigam em sala de aula. O universo da Educação de Jovens e Adultos sempre me atraiu, apesar de não possuir

muita experiência em EJA, conhecia os sujeitos com todas as suas implicações porque sempre lecionei para jovens e adultos em escolas públicas no diurno e também no noturno. Estas experiências me levaram à pesquisa e ao estudo sobre a negação de direitos destes sujeitos e todo o processo de exclusão no qual estes jovens estão postos, procurando refletir sempre sobre o lugar que ocupamos no mundo e sobre o olhar que temos do outro; num exercício constante de altruísmo e solidariedade.

Confesso que o meu ingresso num curso de pós-graduação *stricto sensu* foi uma tomada de decisão, um desafio superado, um desejo alcançado. Já havia tentado por duas vezes entrar no Mestrado regular, mas embora chegasse à entrevista, não conseguia ser convocada. Tomei a decisão de me dedicar a um programa que atendesse as minhas expectativas e me trouxesse não somente a esperança de passar, mas também de evoluir na pesquisa. E assim o foi.

Cheia de expectativas e com muito desejo, cheguei ao programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) em 2017. Não como aluna, mas como colaboradora do grupo Programa de Educação Inclusiva (PROGEI) coordenado pela Professora Doutora Patrícia da Hora Correia. Neste contexto, avancei a minha pesquisa, organizei as minhas ideias, pude adentrar num contexto da EJA numa escola pública estadual onde encontrei os sujeitos que buscava e o espaço relevante para dar continuidade à minha escrita.

26

No segundo semestre de 2018, participei da nova seleção do MPEJA e finalmente passei. Cheguei com ideias organizadas, mas com conhecimentos limitados a respeito do caminho para realizar uma pesquisa. Conforme faço as disciplinas, a interação com os colegas, a participação dos eventos e com a constante orientação da professora orientadora, a pesquisa vem sendo reestruturada, tudo em conformidade com as leituras propostas.

Nesta continuidade, procuro me aprofundar ainda mais nas leituras. A garota levada que teve uma infância sem dificuldades, amada e incentivada a estudar por todos, tornou-se uma mulher cheia de desejos ainda a alcançar, uma criatura que problematiza o seu fazer, a sua prática como professora.

O trecho da música que iniciou esta escrita me define. Embora entrelinhas, o medo e a dor estiveram bem presentes durante longos anos da minha vida. E por isso esta história somente pôde ser contada agora, ainda incompleta, ainda em ajustamento, mas certa de que estes sentimentos não serão mais escutados e sim transformados em respostas que serão

apresentadas bem lá...onde tenha SOL, é pra lá que eu vou, é pra lá que estarão as respostas que procuro.

Dei início a minha pesquisa, buscando nos repositórios das universidades públicas estaduais e federais da Bahia os termos, inclusão, deficiência intelectual e EJA no período de 2008 a 2018. Essa pesquisa deu forma a um artigo, Formação continuada x Práticas inclusivas no contexto da EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto em Salvador e que foi apresentado no V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFA e EJA), realizado pela UNEB, no Serviço Social da Indústria (SESI) Retiro em Salvador/BA, no período de 22 a 24 de outubro de 2018; e publicado nos anais do evento (FALCÃO; DIAS; CORREIA, 2018).

E a um resumo expandido, Relato de Práticas na Educação de Jovens e Adultos com Deficiências no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto em Salvador, no período de 14 a 16 de junho de 2018, apresentado no IX Colóquio Regional de Pesquisas em Educação e I Colóquio Nacional de Pesquisas em Educação: Profissionalidade docente: Políticas, subjetividades, saberes e práticas, promovido pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Visconde de Cairú (FVC) em Salvador/BA.

Para melhor apresentar a organização desta escrita, vejamos abaixo como a mesma foi estruturada:

27

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

As categorias pesquisadas foram compreendidas em: EJA, Jogos digitais. Deficiência intelectual. Sala de Recursos Multifuncional. Na abordagem dos pressupostos legais da EJA e as suas relações com os sujeitos com deficiência e a sala de recursos, autores como Castro, Amorim, Dantas (2016) e Ferreira (2012) se destacam. No que compete aos jogos eletrônicos como instrumentos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA, citamos autores principais como: Alves (2012), Huizinga (2007), Vigotsky (1997), Oliveira (2012), Correia (2020) e Mantoan (2007). Para a abordagem metodológica, apresentamos Thiollent (1992), como autor principal para o caminho construído. Neste processo, durante a análise dos dados coletados, categorizamos os elementos selecionados, baseando-nos no pensamento de Bardin (2012).

Assim este trabalho subdivide-se em seções: A primeira, a Introdução, apresenta-se as etapas desta escrita, desde a pergunta que a norteia, a justificativa, o contexto investigado até os objetivos propostos. É apresentado ainda o Memorial da pesquisadora com a sua trajetória

peçoal, profissional e acadêmica. Finaliza-se a introdução, indicando a estrutura deste estudo.

Em seguida, na segunda seção, é apresentada uma discussão em torno dos pressupostos históricos da EJA e suas relações com os sujeitos com deficiência intelectual e a Sala de Recursos Multifuncional, contexto da pesquisa. Seguindo com a discussão sobre o processo de escolarização desses sujeitos, a Lei de Terminalidade Específica que os apoia, o contexto da Sala de Recursos Multifuncional, seus embates, operacionalização e dificuldades e como espaço inclusivo. Ainda nesta seção, apresentamos o momento de pandemia da COVID-19 no qual todos nós estamos vivendo como uma situação que agrava a condição da pessoa com deficiência, mostrando como tem sido este processo.

Para a terceira seção são apresentados os jogos digitais como ferramentas de inclusão na EJA, onde de forma global é abordada a questão das tecnologias digitais dentro deste espaço a fim de promover a socialização entre a diversidade de sujeitos que a compõe. Em seguida fala-se sobre a inclusão destes jogos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como isso se torna de importância fundamental para as escolas. Logo depois discutimos sobre as primeiras aproximações dos jogos digitais educativos com a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando o quanto isso impactou a pesquisa.

Concluimos a seção com o “Estado da Arte” que apresenta a produção acadêmica científica em universidades brasileiras: A interface entre a EJA, os sujeitos com deficiência intelectual, os jogos digitais educativos e a Sala de Recursos Multifuncional e finalizo

28

realizando uma conexão dos tópicos anteriores com a política da educação inclusiva no contexto da EJA, trazendo essa discussão para a realidade pesquisada.

A abordagem metodológica descrita como trajetória seguida está na quarta seção, desde o “início da caminhada”, apresentando a abordagem qualitativa como essencial na construção da escrita, a pesquisa-ação como tipo de pesquisa que desempenha papel ativo frente a realidade observada. Após segue-se com a descrição do contexto da pesquisa, local escolhido como ideal para que a mesma fosse realizada, ressaltando a situação repentina de transferência de localidade e como isso foi impactante para pesquisador e pesquisados. Depois se apresenta os sujeitos da investigação, a dinâmica da pesquisa, isto é, que descreve o percurso seguido, a revisão de literatura, o procedimento da pesquisa, ou seja, parte que orienta a investigação mostrando a sua organização e o caminho metodológico construído por fases na perspectiva de Thiollent 1992, ressaltando, portanto, a escolha de oito entre as onze descritas pelo autor.

Na coleta de dados, uma das fases da pesquisa, apresentamos a observação e a

entrevista como instrumentos utilizados na técnica da investigação. Ainda nesta seção, descrevemos a aplicação dos jogos, ou seja, “o plano de ação” propriamente dito e proposto como uma das fases da investigação por Thiollent (1992). Neste é possível criar um cronograma, caracterizar os jogos selecionados com os seus objetivos definidos. Em síntese, a análise dos dados coletados através dos instrumentos escolhidos e com a prática dos jogos à luz das categorias estudadas, apresentando os resultados.

Por fim, as considerações finais que apresenta algumas contribuições e algumas recomendações, descrevendo os objetivos traçados inicialmente e como cada um deles foi relacionado com todo o processo estudado e como esta investigação pode ser estendida para outros sujeitos e em outros contextos e das mais variadas formas.

29

2 DISCUTINDO PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EJA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Parte-se do princípio de que a educação é direito garantido de todos para que se tenha condições de construir e socializar as experiências e conhecimentos de mundo. No entanto faz-se necessário mencionar que esta construção do conhecimento deve partir do princípio da inclusão, onde todos, sem restrição, façam parte do processo. Diante disso, torna-se prioridade discutir o campo da EJA e suas interfaces no sentido de que só assim far-se-á com que a exclusão nesse contexto não seja uma realidade tão comum, haja vista a história de resistência e de muitas lutas que descrevem os sujeitos da EJA.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica instituída pela LDB 9.394/96 que assim a especifica, (Brasil, 1996):

Art.37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º - A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma de regulamento.

Considerando todos os termos legais, a EJA se constitui como direito humano fundamental e é direcionada a sujeitos que por diversas razões não tiveram acesso à educação no período considerado entre a infância e a adolescência. Com este entendimento, reportamo nos a um pensamento de Castro, Amorim e Dantas (2016, p. 89) que diz: “[...] A EJA traz, em seu

contexto, indivíduos socialmente excluídos, dos quais sofreram a negação do direito de acesso escolar ou que ainda sofreram pela negligência do mesmo no decorrer desse processo”.

Daí e considerando desde o que diz a Lei até o que vemos e constatamos nas práticas diárias como docentes da EJA, a mesma representa um resgate social destes sujeitos que possuem suas singularidades e que necessitam que estas sejam respeitadas e amparadas por políticas educativas. A própria Declaração Universal para a Diversidade Cultural estabelece que “A diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade”. (UNESCO, 2002. Art. 1º, p. 217).

Com este princípio é compreensível que entendamos que os sujeitos da EJA que também constitui estes grupos, que também possuem suas especificidades, fazem parte desta

30

sociedade tão diversa e plural e que por sua vez são excluídos por sua invisibilidade social, mesmo tendo os seus direitos garantidos na Lei como qualquer cidadão. Se estamos nos referindo ao jovem e adulto que não teve oportunidade de se alfabetizar em tempo considerado “normal”, o que dizer destes que ainda assim possuem deficiência? Corroborando com o que disse Castro, Amorim e Dantas (2016, p.89): “A observação de mundo de uma pessoa que volta a estudar já na fase adulta depois um período distante do âmbito escolar ou ainda daquela que começa sua trajetória escolar nessa faixa etária, é bastante característico da EJA”. Por isto e considerando a especificidade da deficiência é que “jovens e adultos [...] constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada” (FERREIRA, 2012, p. 75).

Apresenta-se assim o constante desafio educacional que é a Educação de Jovens e Adultos que embora haja as Leis, que, diga-se de passagem, são muito bem estruturadas, deve-se, acima de tudo considerar mudanças e transformações não somente no ato de ensinar, mas nas relações interpessoais com estes sujeitos dentro do contexto global do espaço escolar desde a sua entrada à sua vivência diária.

A compreensão de que todos nós devemos respeitar as diversidades e que para isso há políticas públicas e constantes discussões em torno do tema, não é o suficiente para que as mudanças ocorram. É preciso ir além deste entendimento e partirmos para a prática, para o exercício diário daquilo que nos incomoda e que pode ser transformador: Sairmos da nossa zona de conforto e assumir o nosso papel no mundo não só como educador, mas como gente. Ferreira (2012, p.76) cita que: “[...] O sistema educacional brasileiro está imerso em

orientações políticas e legais que refletem o compromisso com uma política de inclusão de abrangência social” e faz referência a programas do Governo Federal como o “Programa Fome Zero” e a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) do Governo Lula (BRASIL, 2001) que contribuem no combate à exclusão social e educacional. É importante mencionar esta fala da autora acima para que possamos internalizar que não bastam as Leis, as Conferências, que, aliás, continuam sendo discutidas e são fundamentais como a Declaração de Salamanca/1994 que foi e é um divisor de águas no parâmetro da inclusão. É necessário adentrarmos no processo de conscientização humana, de construção de novas políticas educacionais que como disse Ferreira (2012, p. 85,86), “são mudanças fundamentais, mas que não garantem mudanças paradigmáticas consistentes,

31

porque estas dependem de rupturas epistemológicas e culturais mais profundas em torno da entidade deficiência”. Cabe mencionar ainda o que diz a autora, Ferreira (2012, p. 86):

O desdobramento de tal concepção na Educação Especial enquanto área de conhecimento foi que seu foco centra-se na incapacidade da pessoa com deficiência em lugar da pessoa; na sua avaliação diagnóstica em vez da avaliação pedagógica, nos seus limites em lugar das possibilidades, no currículo separado (adaptado) em lugar do currículo comum com mudanças nas práticas de ensino, no seu “isolamento e institucionalização” em lugar de formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva.

Deixando claro que o que se concebe por Educação Especial nos dias atuais é que o aluno com deficiência é incapaz de aprender, gerando “um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais”, resultando em “muitas gerações de jovens e adultos com deficiências analfabetos, emudecidos e sem chances de vida” (FERREIRA, 2012, p.86).

Desta maneira, a reflexão sobre a nossa prática constitui-se como alicerce na construção de novas pontes que liguem a formação em Educação de Jovens e Adultos e a formação humana.

Como bem disse Ferreira (2007, p.43):

O conceito de professor[a] reflexivo[a] implica

- a) desenvolver a capacidade de enxergar os recursos disponíveis na classe, na escola e na comunidade;
- b) pensar possíveis usos para tais recursos;
- c) ter a coragem de aplicar sua ideia no contexto da aula;
- d) verificar – investigar para descobrir – se a ideia deu certo (ou não), e o que pode ser mudado, melhorado, reutilizado na aula.

A autora acima aponta características que estão implicadas no fazer pedagógico do que considera ser um professor reflexivo, demonstrando o quão tais características podem fazer a

diferença ao AEE e como este professor pode ser um agente transformador das suas próprias práticas, considerando o que diz sobre a verificação do que foi realizado e o que pode ser mudado, melhorado.

Nesta busca de práticas reflexivas para que os alunos com deficiências superem as barreiras é que compete mencionar a necessidade de um espaço que reelabore o fazer pedagógico e possa atender a todas as limitações dos alunos, pois este espaço vem contribuir com o processo de escolarização do estudante com deficiência. A este espaço para atendimento educacional especializado, denominamos de sala de recursos multifuncional, onde o olhar diferenciado pode fazer a diferença.

32

2.1 O JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Escolarizar pessoas com deficiências foi e ainda é um processo em construção. O contexto social sempre foi a base para que esta construção ocorra. Mesmo com os avanços predominantes do mundo moderno em relação à inclusão da pessoa com deficiência no mundo escolar, há ainda a predominância de conceitos que definem a deficiência como condição própria, inerente ao próprio organismo, que existe por si só.

“A intenção é trabalhar a inclusão como partilha, como vínculo que se organiza na rede da coMvivência” (CORREIA, 2020, p. 239). Esta fala faz jus ao que se discute sobre inclusão e corrobora para além dos discursos para promover a convivência com o diferente, com a diversidade. “Acontece na cotidianidade, presente no dia a dia, naturaliza-se por tanto existir” (CORREIA, 2020, p. 240). Este modo de perceber a inclusão mencionado pela autora, reelabora o olhar do outro no sentido de percebê-lo em suas especificidades e daí estabelecer modos de “coMvivência”.

Esta coMvivência compreensiva significa viver com e para o outro no sentido de compreendê-lo, entender o seu modo de ser e de viver. É uma prática humanizadora de respeito mútuo, uma troca simultânea de ações que vão se modificando ao longo da convivência social. Como disse Vigotsky (1999) citado pela autora, Correia (2020, p. 248): “O homem só se torna homem em contato com outro homem [...]”, concluindo ser a inclusão compreensiva um processo que se estabelece através de vínculos criados em redes de interação compreensiva, ou seja, as pessoas que convivem devem estar sempre modificando os seus modos de agir, num processo de humanização constante.

Assim como disse anteriormente sobre o processo de construção da escolarização da

pessoa com deficiência, o seu conceito também se modificou ao longo do tempo. O olhar de áreas como a Psicologia, Neurologia, Sociologia entre outras, foi relevante para conceituá-la com mais assertiva, embora esse processo ainda continue por determinações sociais e culturais de cada meio. Após algumas conferências importantes, em 2004 como a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, o conceito de deficiência mental passa a deficiência intelectual, declarando que a deficiência intelectual é caracterizada por significativas limitações tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo.

Sendo assim definida, a deficiência intelectual não é algo intrínseco que mede o grau de inteligência de qualquer indivíduo. Pode ser sim uma limitação que pode adaptar-se ao

33

meio, a depender do grau, das variantes e singularidades de cada um e a partir destes elementos, compreender/entender a pessoa com deficiência intelectual e apresentá-la as condições dos processos de aprendizagem.

É fundamental conhecer o indivíduo, relacionar-se com ele, reconhecer as estruturas psicológicas/sociais que o caracterizam e que caracterizam outros sujeitos para entender que o processo se dá de forma intermitente entre o biológico, o psicológico e o social. Oliveira, (2007, p. 28) comenta: “[...] o que nos forma como homens, ou seja, a nossa dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural”.

Esse conceito proposto pela autora nos concebe o privilégio de sermos homens racionais e capazes de evoluir para um lugar “superior” aos demais animais e por isto em se tratando de um indivíduo com limitação intelectual, ao compreendermos o seu processo sócio histórico e cultural, é fato a constatação do quanto a escolarização pode contribuir no desenvolvimento dos seus processos psicológicos.

A prática pedagógica não reduzida a apenas aos aspectos biológicos que contribuem a para uma educação excludente, pode ser o fio condutor no desenvolvimento da aprendizagem significativa destes sujeitos. Esta mesma autora acima evidencia a importância dessa prática e cita que, “são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e linguagem” (OLIVEIRA, 2012, p.17). Neste caso é extremamente necessário que o professor conheça de fato o seu aluno, as suas dificuldades e competências, efetivando o seu papel de mediador, orientador da

aprendizagem, fazendo relação entre o que o aluno com deficiência intelectual já possui de conhecimentos, fazendo-os apropriarem-se dessa nova construção e a suprir os pré-conceitos já concebidos e que em nada acrescenta às aprendizagens significativas.

A educação inclusiva tem tido avanços nos últimos tempos. As políticas públicas têm avançado neste sentido. Tornou-se uma obrigação legal aqui no Brasil, as escolas tornarem-se ambiente favorável à diversidade de pessoas, independente das suas diferenças e/ou limitações.

Desde a constituição de 1988 que o direito à educação está estabelecido em lei: A educação é direito de todos e dever do estado e da família, e assegura atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiências” preferencialmente na rede regular de ensino. Outras providências foram tomadas para melhor qualificar este atendimento. Em

34

2010, a resolução nº 4 do Ministério da Educação estabelece que alunos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades devem frequentar as salas de aulas comuns da rede regular e do atendimento especializado; outras instituições antes responsabilizadas apenas ao atendimento específico a cada limitação como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a PESTALLOZI passam a realizar este atendimento no horário oposto ao da escola regular.

A política de inclusão do Ministério da Educação priorizou o discurso da não exclusão, contudo, foi praticamente imposta em tempo não hábil aos professores, gestores e comunidade escolar. Esta iniciativa apesar de benéfica causou incertezas dentro do contexto educacional pela falta de preparação/formação dos profissionais envolvidos. Escolas e instituições especializadas foram tomadas por uma imensa responsabilidade de construir parcerias em sua maioria sem nenhum planejamento para isto.

As dificuldades foram tamanhas, desde a falta de preparação como disse anteriormente até a condição de receber alunos com deficiências no ensino regular oriundos de entidades especiais sem que nunca tivessem frequentado esta modalidade. Isto proporcionou uma reflexão sobre o atendimento aos sujeitos jovens e com alguma deficiência e/ou limitações nas turmas regulares de EJA, já que crescentes mudanças vêm ocorrendo no sentido favorável da inclusão servindo de incentivo para que estes retomem os estudos e conseqüentemente matriculem-se nesta modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos é entendida aqui como uma educação humana integral, capaz de considerar as individualidades de cada um, das suas experiências vividas ao

longo do tempo e das suas relações sociais e culturalmente estabelecidas. E ainda reconhecendo serem estes sujeitos jovens e adultos, esta modalidade define-se por ser transformadora. Alude-se ao fato de que, além de acolher um público tão diverso e de interesses tão particulares e emergenciais, o integra no sociável permitindo um possível resgate de valores pessoais.

A figura a seguir representa uma nuvem de palavras que caracterizam a deficiência intelectual na EJA. Estas por sua vez, não só representam caracterizando o estado da deficiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como também responde ao que se acredita neste contexto e nas possibilidades possíveis de serem alcançadas e na superação dos limites de cada um. Demonstra, na sua representação simbólica e emoldurada no sentido mais amplo da palavra, as analogias que fazemos enquanto seres humanos em evolução. Cabe um

35

olhar diferenciado e uma leitura de mundo para compreender os sentidos atribuídos a estas palavras organizadas aqui:

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre deficiência intelectual na EJA

Nuvem de palavras sobre deficiência intelectual na EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As palavras destacadas como Inclusão, Resistência e Enfrentamento são proferidas num discurso mais amplo e que abrangem os direitos que as pessoas com deficiência intelectual possuem enquanto sujeitos que ocupam espaço no contexto educacional como veremos a seguir ao falarmos sobre a Lei da Terminalidade Específica.

2.1.1 A LEI DA TERMINALIDADE ESPECIFICA E OS SENTIDOS ATRIBUIDOS AOS

JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

A Educação Especial assim como todas as suas dimensões no plano de políticas públicas, está no foco das reformas atuais. Reformas estas que possuem não somente dimensão educacional, mas principalmente social. Dentro de toda essa dimensão político social, o processo de escolarização do aluno com deficiência na EJA tem sido prejudicado pelo não desmantelamento da exclusão e nisto estão incluídos principalmente aqueles bem comprometidos intelectualmente. O que se vê nos documentos oficiais em relação à inclusão não corresponde às ações de acesso e permanência destes sujeitos na Educação de Jovens e Adultos.

O incentivo aos alunos com deficiência para que prossigam na sua vida escolar e profissional é dado pela Legislação Nacional que prevê na LDB 9394/96 artigos 58, 59 e 60,

36

que os sistemas de ensino: deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 37).

A LDB prevê a terminalidade específica como uma modalidade de certificação que serve para garantir a conclusão do ensino fundamental. A Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) ratifica essa determinação. Esse certificado denominado de terminalidade específica, diferentemente da “conclusão” do ensino fundamental, pode reconhecer e/ou identificar qual nível de conhecimento este aluno se encontra, podendo daí proporcionar-lhe novas oportunidades educacionais como se prevê na lei.

É importante ressaltar que nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 dirão como seria essa certificação, ficando a cargo dos sistemas de ensino que proverão relatórios que apresentem os avanços, dificuldades e habilidades dos alunos individualmente. Isto mostra um processo de descentralização de políticas, considerando que seria de responsabilidade das esferas locais, no âmbito educacional, essa oferta de serviço. Como determina o artigo 24, parágrafo VII da LDB que diz que: “Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996, p. 25).

Tal decisão pode possibilitar que cada região ou localidade construa a sua própria

proposta relacionando-a a terminalidade específica. Mas essa liberdade também poderá ser um motivo de reflexão no que diz respeito aos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos com deficiência intelectual aos seus processos de escolarização.

O que pensam os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual? Compreende-se que ter direito à educação não se restringe a somente frequentar a escola e sim apreender os conhecimentos socializados através das trocas de experiências constantes. O posicionamento de que somente a educação pode libertar e lhes dar oportunidade de se colocar como gente no mundo é necessária e válida a partir do momento que há o processo de conscientização. Estes conhecimentos quando direcionados à EJA podem possibilitar oportunidades para que estes sujeitos possam participar do contexto social e exercerem a sua cidadania.

E para que este objetivo seja alcançado, há que se levar em conta todos os conhecimentos e expectativas desses jovens e adultos com deficiência intelectual que ali se encontram. É importante mencionar, que frente a toda a expectativa de aprendizagem destes

37

jovens com deficiência intelectual, destacam-se os sentidos que os mesmos atribuem a esse processo de escolarização.

O que queremos discutir sobre escolarização se sobrepõe àquela proposta de que alunos da EJA e com deficiência só frequentam a escola para passar o tempo. O que se apresenta como fundamental neste caso são as práticas de socialização, de relação entre sujeitos, de interação, de conhecimento escolar e de aprendizagens. Considera-se esta reflexão para que seja percebido a consciência do “próprio” sujeito como protagonista da sua “própria” história onde possa criar suas “próprias” oportunidades de construção de projetos para o futuro.

Vygotsky, na sua teoria histórico-cultural, torna a ideia dos sentidos como todos os eventos psicológicos da nossa consciência, a partir de nossas experiências intelectuais, afetivas e sociais, destacando a importância da vivência: “Nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VYGOTSKY, 2010, p. 686). E quais particularidades estão impressas nesses sentidos atribuídos a estes jovens sobre escolarização?

Para responder à pergunta é necessário considerar às práticas sociais mencionadas acima, considerando a interpretação de mundo de cada sujeito envolvido. É nessa perspectiva que dois jovens com deficiência intelectual inseridos na EJA que selecionamos, destacam os sentidos da escolarização. Quando questionados se trabalham ou gostariam de trabalhar e pra

que trabalham, responderam: “Eu já trabalho. Lá onde trabalho eu gosto, mas quero ir pra outro lugar, sabe, melhor! Acho que o dinheiro é maior e posso comprar minhas coisas”. (Jovem 1). “A escola é minha vida. Eu quero aprender a ler e escrever igual a todo mundo e também quero passar troco pras pessoas não me enrolarem quando eu for comprar as coisas”. (Jovem 2).

As falas dos alunos demonstram o quão importante para eles é o processo de escolarização. Quando mencionam a escrita, a leitura e o conhecimento do “fazer contas”, do dinheiro, percebem-se como estes conhecimentos são fundamentais na construção da sua autonomia e à sua formação enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade que exclui e segrega.

No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire esclarece entrelinhas o conceito de autonomia tornando-o similar do “ser para si”, no qual em suas palavras, expressa a liberdade das opressões, ou seja, a autonomia para o autor, liberta e supera (FREIRE, 1996, p.108).

38

Nesse sentido o autor aborda que os sujeitos oprimidos são os sujeitos que se encontram à margem da sociedade, os iletrados e também as pessoas com deficiência. “[...] ninguém é espontaneamente autônomo” (FREIRE, 1996, p.108). É uma conquista que se dá através dos contextos formativos de práticas culturais de cada sujeito, portanto, a autonomia é algo a ser desenvolvida. Diante disso e fazendo a relação que o autor persevera entre autonomia e educação, o que se espera é que a EJA construa sentidos através de uma aprendizagem fundada numa concepção de que o aluno deve ouvir e falar com o mundo, dentro da sua própria existência, construindo e reelaborando conceitos preexistentes. Baseado nesta reflexão e nas respostas dos sujeitos entende-se a importância da escolarização para o jovem com deficiência intelectual para além da necessidade de escolaridade com base nos conhecimentos da leitura e da escrita. O que está verdadeiramente expresso nas falas é a real necessidade de inclusão destes jovens para a vida adulta e social, pois eles não buscam somente a certificação.

Para as próximas etapas da escrita, apresentaremos a sala de recursos multifuncional, contexto desta escrita, sua operacionalização e como espaço inclusivo.

2.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: OPERACIONALIZAÇÃO E DIFICULDADES

Falar em diferenças hoje, conclui ser um paradigma fundamental à condição da existência humana. Assim, para adequar essas diferenças aos espaços educacionais, pressupõe-se respeitá-las para assim criar as condições necessárias à sobrevivência neste e

n'outros espaços existentes.

A escolarização de alunos com qualquer tipo de deficiência está incluída na Lei desde a promulgação da Constituição de 1988. Contudo, mudanças ocorreram e outras Leis foram criadas, uma delas é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que desde 2008 ampara e direciona alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a estarem com mais dignidade fazendo parte do sistema escolar brasileiro.

Neste espaço de tempo e de mudanças recorrentes, em 2005 surge o programa de implantação de sala de recursos multifuncional, uma ação do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com materiais pedagógicos e de acessibilidade para apoiar o AEE nos sistemas de ensino. Porém, as SRM's. desde ao atual (des)governo, não estão sendo mais implementadas, o que dificulta o atendimento, já que estes espaços servem como suporte

39

didático à sala de aula regular para os alunos com deficiências, promovendo o acesso ao conhecimento de mundo, à troca de experiências e ao desenvolvimento de habilidades. Segundo dados do site do Ministério da Educação (MEC), entre 2005 a 2011 foram implantadas 39.301 salas de recursos em escolas públicas de todo o território nacional (BRASIL,2011). Diante desta realidade, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) lançou uma rede de pesquisas colaborativas, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), devido ao crescente número de salas de recursos multifuncional por todo o país. Estas pesquisas que envolvem municípios, estados e federação, têm o objetivo de construir redes de pesquisadores para estudos coletivos sobre temas importantes como, o contexto educacional do município (Censo, IDEB); o enquadramento legal da Educação Especial (EE) no município a partir de documentos como a LDB 9394/96, do CNE, das Diretrizes Nacionais, da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva e outros decretos; Da história das salas de recursos multifuncional dos municípios como o perfil dos professores, avaliação, perfil dos alunos, organização do trabalho pedagógico, funcionamento das salas, às demandas para os professores especializados e outros. Com os dados em mãos, após cada encontro, os pesquisadores enviam para à rede nacional do observatório, de onde faz-se a análise dos dados para providências cabíveis (MIRANDA, 2016, p.58-59). Neste espaço que acontece o AEE é possível sugerir e também criar melhores condições a este atendimento, considerando a responsabilidade que o MEC possui de além da implementação da sala, proporcionar formação continuada dos professores para o AEE, formação de todos os profissionais da

educação como gestores, coordenadores e pessoal administrativo, adequação das questões estruturais e arquitetônicas do prédio e ainda a promoção de recursos de acessibilidade, inclusive os núcleos de Educação Superior. Considerando o que diz a LDB 9394/96 no seu Artigo 58 em que define (EE) como modalidade da educação escolar é que dessa forma, torna-se ainda mais necessário a sala de recursos multifuncional nas instituições escolares, mantendo o seu atendimento no horário oposto aos das classes regulares, não interrompendo e/ou influenciando o processo rotineiro da sala de aula comum.

Como já foi mencionado, é neste espaço que ocorre o atendimento educacional especializado, por isto, há a necessidade de formação continuada para esses professores que fazem esse atendimento, possibilitando que tenham conhecimento dos recursos da Educação Especial voltados para alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos de comportamento e superdotação, em todas as modalidades da Educação Básica, desde o ensino

40

infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, do campo, tecnológico e EJA, em todos os espaços, sejam eles em escolas, hospitais ou em domicílio.

O professor de AEE que atua neste espaço possui algumas atribuições de acordo com o manual de inserção das SRM elaborado pelo MEC, são elas: Elaboração, execução, avaliação do plano do AEE do aluno, definição do cronograma das atividades, estratégias pedagógicas, identificação, criação de recursos para o ensino de Libras, Braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para surdos e informática acessível (BRASIL, 2010).

Santos, Araújo e Conceição (2018, p.146) retratam a percepção dos professores de AEE sobre o funcionamento da SRM na escola em que trabalham. Após realizarem alguns questionamentos aos mesmos, os autores concluíram que,

Além de ajudar os educandos com alguma deficiência a desenvolverem suas atividades na classe comum junto com os outros colegas, trouxe também benefício no sentido de orientação para os professores das salas regulares, que aprenderam muito pouco a teoria sobre inclusão nos cursos de graduação [...].

Em face dessa necessidade de formação e todo o entorno que envolve o bom funcionamento da sala de recursos multifuncional, é que o trabalho destes profissionais deve ser interdisciplinar e colaborativo, envolvendo membros já mencionados aqui, como professor da sala de aula regular, professor do AEE, gestores, coordenadores pedagógicos e a família.

A inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular e a utilização dos recursos disponíveis na escola para que isto aconteça, incluindo aí a sala de recursos multifuncional, é

um assunto relevante à ressignificação de práticas e também como ressignificação do papel da escola que atende a uma diversidade de sujeitos oriundos de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversos. Como cita Mantoan (2003, p.14): “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Diante disso, reforça-se a necessidade da escola em inovar as suas práticas, se reinventar, adequando à sua rotina à diversidade presente, tornando-se um espaço educacional de qualidade para todos e inclusivo, uma conquista diária que a muito os educadores e todos da comunidade escolar vem buscando e que vai à contramão das ideologias do atual governo que recentemente, em setembro de 2020, instituiu na LDB 9394/96 a Política Nacional de Educação Especial como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, decreto nº 10.502, artigo 8º, parágrafo 1º.

41

Nesta é disposta a segregação da pessoa com deficiência, implementando classes especiais, escolas bilíngues de surdos com vistas à contratação de equipes multiprofissionais, guias intérpretes, professores bilíngues, professores de Educação Especial, profissionais de apoio, tradutores de Libras e Língua Portuguesa. Todos para atuarem em classes fora da sala de aula de ensino regular, o que demonstra um verdadeiro retrocesso para o sistema educacional brasileiro, colocando alunos crianças, jovens e adultos com deficiências à margem da sociedade, lhes retirando o direito de estarem com os seus pares, com a diversidade, trocando experiências e ganhando autonomia no mesmo ambiente das salas de aula de ensino regular.

2.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO

Segundo Ferreira (2012, p.88): “As escolas que respondem à política de inclusão, devem desencadear processos de mudanças em sua cultura, políticas e práticas”. Assim, a sala de recursos multifuncional pode ser apresentada como importante espaço que consagra a reorganização da escola neste novo modelo social em que a diversidade está cada vez mais presente e a qualidade de uma educação para todos é o lema. Neste ínterim, não haveria como deixar de comentar sobre as políticas públicas de apoio legal à sala de recursos que trazem nos âmbitos federal, estadual e municipal, materiais e recursos para a sua implementação. De acordo com o previsto no Inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização das suas classes comuns: serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em atendimento especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando

procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

O AEE que acontece na SRM tem como objetivo maior garantir a permanência do aluno com deficiência na escola com acessibilidade ao local (adaptações arquitetônicas) e acesso ao currículo que conseqüentemente trará acessibilidade a materiais adaptados, inclusive de tecnologia assistiva. Desta maneira o AEE poderá fazer a diferença proporcionando maiores condições para que este aluno desenvolva as suas habilidades.

A Resolução nº 4/2009 cita:

O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

42

As SRM's são desenvolvidas para atender a demanda de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) oportunizando-os à construção do conhecimento. Para isto, este espaço necessita estar adequado a estas necessidades com materiais e equipamentos pedagógicos e principalmente com professores com formação para tal.

Segundo Alves (2006, p. 14): “A SRM pode atender, conforme cronogramas e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras NEE [...]”. Neste caso, conforme a autora, para atender a cada especificidade deve haver profissionais com formação: “[...] para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para o seu atendimento educacional especializado”. Continua comentando. Ou seja, esta sala encontrada em muitos espaços e muitas vezes pouco utilizada e/ou utilizada erroneamente, deve ser “multi”, nos equipamentos que dispõem e sua utilização e principalmente na equipe que utilizará destes recursos conforme a demanda atendida.

São vários os recursos didáticos e pedagógicos que podem ser oferecidos pelas salas e que podem tornar a vida e a rotina da pessoa com deficiência mais significativa. A relação constante entre o professor deste espaço e o professor do ensino regular é que vai apontar e indicar a produção de materiais que possam fazer a diferença no acesso ao conhecimento e na conseqüente inclusão, sem também estar distante da proposta da sala de aula regular.

Portanto, utilizar jogos educativos no AEE aos alunos com deficiência intelectual dentro da SRM no contexto da EJA, partindo da preocupação com o eixo no qual cada aluno está matriculado, sua limitação e os objetivos a serem alcançados na aprendizagem, para não

correr o risco de que a atividade (o jogo) seja baseada apenas na adaptação e no ajustamento, é sem sombra de dúvidas, uma maneira condizente de incluir estes alunos jovens e adultos, utilizando a ludicidade e a tecnologia como principais atrativos.

Então, planejar, escolher cuidadosamente o jogo indicado e contar com a mediação do professor na SRM são estratégias fundamentais para que as habilidades sejam desenvolvidas com os alunos jovens e adultos com DI que possuem dificuldades como falta de concentração, problemas na comunicação, seja verbal ou escrita e entraves na interação.

Há ainda muita dificuldade no que tange à formação continuada dos professores do AEE que embora seja fundamental, não resolvem todas as questões individuais contidas neste contexto. Partindo deste princípio, como já falado anteriormente, o planejamento de aulas para serem realizadas nas salas de recursos multifuncionais deve estar articulado com a

43

proposta da escola e contar com professores qualificados, estratégias adequadas, organização do espaço e também recursos a fim de suprir algumas limitações e colaborar com a inclusão. Lembrando que a SRM é o espaço que possui a responsabilidade de realizar AEE aos alunos com deficiências e as suas especificidades. Considerando que este atendimento se dá de forma coletiva, onde o professor do ensino regular, professor de AEE, coordenador pedagógico e a família terão que manter diálogo constante para elaboração de ações a fim de atender a demanda e promover da melhor forma possível, o desenvolvimento de habilidades a estes sujeitos.

É possível obter algumas informações sobre o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais, os trâmites necessários para que isto se realize, os empecilhos, assim como se dará o funcionamento da mesma no contexto de escolas públicas e centros de atendimento, através do portal do MEC e de algumas publicações mais recentes. Contudo, é possível reafirmar que este espaço ainda é um importante apoio aos jovens com deficiência intelectual e que a estratégia reconhecida aqui da utilização dos jogos digitais educativos para incluir estes alunos ao meio escolar e conseqüentemente ao meio social, é também um importante apoio nesta caminhada.

Esta ferramenta, vista como um estímulo à formação dos sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual durante o AEE realizado por profissionais dentro da sala de recursos multifuncional, pode proporcionar o entretenimento e o desenvolvimento de habilidades, objetivos desta escrita. Caracterizam-se como sendo jogos de memória, de identificação de palavras, de composição de números, de sequência numérica de fontes de energia do corpo, de

estações do ano e as diferenças, todos eles, independente de possuírem ou não discriminações específicas a certas disciplinas, contribuem ao processo de inclusão.

2.3.1 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O fato de as tecnologias serem aliadas ao processo educacional nos instiga a refletir em novas possibilidades. E quando essas tecnologias estão imbricadas a desafios que permitem que o processo inclusivo seja de fato compreendido como fundamental é que a discussão ganha ainda mais importância.

Nesse sentido, para dar apoio e auxiliar a pessoa com deficiência intelectual, o professor pode ter em mãos recursos dentro da sala multifuncional que são chamados de Recursos Assistivos e/ou de Tecnologia Assistiva (TA) que conforme o CAT, 2009, p. 26 é:

Uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

44

objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Dentro deste contexto, para atender aos alunos com deficiência intelectual, os recursos de tecnologia assistiva utilizados são relacionados à ampliação de habilidades comunicativas ou seja, são os recursos de comunicação aumentativa e alternativa que poderão auxiliar estes sujeitos à convivência escolar, familiar e social. Para tanto: “Deve ter a especificidade de ser utilizada para compensar ou atenuar as sequelas das barreiras ou comprometimentos advindos de uma deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, favorecendo sua atividade e participação” (CAT, 2009, p.26).

Portanto, no caso dos sujeitos com deficiência intelectual, os recursos assistivos confundem-se com os recursos pedagógicos por esta deficiência não apresentar características que torne necessário o uso de algum suporte tecnológico. Todavia, é importante mencionar que todo recurso de tecnologia assistiva deve, como apresenta o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), compensar ou atenuar sequelas. Justifica-se aí os recursos de comunicação aumentativa e alternativa presentes na sala de recursos multifuncional que poderá assumir papel de tecnologia assistiva se o estabelecimento da comunicação for para eliminar uma barreira imposta pela deficiência.

A seguir faremos uma pausa necessária, porque assim a consideramos, sobre uma questão pertinente que tem incomodado muitas pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou

idosos; indistintamente, com ou sem deficiências. Famílias inteiras, instituições, escolas. Uma pausa para um estado de tristeza profunda e que momentaneamente nos direciona para uma preocupação global. Minha, nossa, de todos.

2.4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NUMA SOCIEDADE INFECTADA PELA COVID 19 (NOVO CORONAVÍRUS)

Mês, maio. Ano, 2020. Não há nada que esteja nos abalando tanto quanto à manifestação de um vírus que tem assolado a humanidade. O mundo parou focado em pesquisas na tentativa incansável de descobrir causas, efeitos e principalmente a prevenção e a cura.

Tudo começa em fevereiro, janeiro, não se sabe ao certo. A todo o momento dezenas, centenas de mortos. Inicialmente eram somente os idosos e desde então todas as precauções começaram a ser tomadas focando neste grupo de risco. Mas o tempo foi passando e aquele vírus que não se sabe ao certo se veio da China e que inicialmente só infectava uma parte da

45

população que fazia viagens internacionais, foi se alastrando sem restrições, viralizando além dos idosos, as crianças, os jovens e os adultos.

Vai além de uma “gripezinha” na qual se refere Bolsonaro (o Presidente da República). Tosse seca, febre alta, perda do paladar e olfato, falta de ar são os sintomas característicos, mas bem comuns e que podem dar a sensação de algo simples, que pode ser remediado e consequentemente curado. Fácil, diga-se de passagem. Ledo engano.

O mundo chora os seus mortos diariamente, pede socorro. A humanidade grita: pretos, brancos, ricos e pobres. Somos unos. Contudo, não sabemos lidar; brincamos com o perigo à nossa volta; não percebemos a dor do outro; não exercitamos ao altruísmo. Ora pois, não sabemos o que fazer. Aguardamos quem está noites a fio à procura de uma saída ou de várias. Enquanto a solução não se dá, vemos médicos e profissionais de saúde arriscando às suas próprias vidas cotidianamente num trabalho constante de entrega e dedicação. São os verdadeiros heróis desta história que está se passando de forma inédita em todo o mundo. Sem a cura, o mundo libera as suas armas e derrama sangue.

E as pessoas, e nós? Os idosos, as crianças, os que moram tumultuados nas periferias, as pessoas com deficiências? Como prevenir, como ensinar sobre a importância do distanciamento social, medida única e eficaz no momento? Como entronizar esse distanciamento afetivo com os nossos pais, filhos, netos, amigos? Buscar entender a importância de cumprir as normas deste distanciamento físico e tentar alternativas para

amenizar as novas relações, é mais um embate fundamental na batalha contra o coronavírus.

Lamentavelmente a incidência do aumento e das mortes causadas pelo Corona Virus Disease 2019 (COVID-19) não tem proporções e acomete pais e mães de família, filhos e netos, sem selecionar destes, os quais possuem ou não maior resistência física e/ou psicológica para o enfrentamento dos sintomas da doença e de causas socio patológicas que podem ser desencadeadas, por exemplo, pelo isolamento social.

É importante mencionar aqui como a sociedade vem lidando com as pessoas com deficiências, seus cuidadores e a sua família, buscando entender a relação estabelecida entre todas essas pessoas e o contexto afetado pela COVID-19, conferindo maiores cuidados a estes no isolamento social, já que é a forma mais eficaz de se evitar o contágio, reconhecendo às suas necessidades específicas. Sobre isso, falaremos a seguir.

2.4.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: SEUS EMBATES EM TEMPO DE PANDEMIA

Considerando a pessoa com deficiência como parte dos grupos de risco, por entender serem algumas destas acometidas por respostas imunológicas deficientes, é notória à atenção

46

especial a estes indivíduos que atualmente veem as suas condições físicas e psicológicas ameaçadas e sem o amparo devido.

Além dos cuidados básicos que todos nós cidadãos temos que ter, as pessoas com deficiências carecem de outros mais específicos e que muitas vezes, pelo isolamento social, necessário em todos os locais do mundo, ficam suspensas as suas rotinas, ora de tratamento, ora de socialização. Ressaltando que esta última é fundamental no processo de inclusão.

A medida do distanciamento social é fundamental e necessária a todos os indivíduos, inclusive àqueles com alguma deficiência. Portanto, a estes cabe ainda cuidados especiais. Temos o exemplo da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) com apoio da Sociedade Brasileira de Visão Subnormal (SBVSN) e do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) que divulgou orientações para a comunidade de pessoas cegas e com baixa visão como: higienização de bengalas, óculos e lentes; quando aceitar ajuda de outras pessoas na rua, pegar no ombro, em vez do cotovelo; e para as pessoas com doenças oculares, potencializar todos os cuidados para não agravar a doença.

Outras medidas adicionais são tomadas com foco nas pessoas com deficiência física com lesões e que necessitam utilizar a cadeira de rodas, tornando necessária a limpeza constante com álcool em gel dos aros de impulsão da cadeira, do joy stick das motorizadas e também a higienização das barras de apoio dos banheiros. Essas medidas são fundamentais

para evitar a contaminação pelo novo coronavírus, considerando, como já foi dito, que há de se ter cuidados maiores com estes indivíduos que podem ter insuficiência e/ou dificuldades respiratórias em consequência da sua deficiência.

No dia 17/04 a Organização das Nações Unidas (ONU), lançou um alerta mundial sobre os cuidados à pessoa com deficiência durante a crise do novo coronavírus. Neste, a relatora especial da ONU, afirma que pouco tem sido feito para orientar e apoiar o segmento na prevenção contra a pandemia, ainda que muitas dessas pessoas pertençam ao grupo de alto risco e cita: “Distanciamento social e isolamento pessoal podem ser impossíveis para quem precisa de apoio para comer, se vestir ou tomar banho. Esse apoio é essencial para a sobrevivência dessas pessoas [...]” (DEVANDAS, 2020), reiterando e responsabilizando o estado na adoção de medidas adicionais de proteção social.

A relatora defende a importância de ajustes como a permissão para que essas pessoas trabalhem em casa ou recebam licença remunerada. Medidas e ajustes também para os cuidadores e familiares para que continuem oferecendo suporte e explica que, “Muitas pessoas com deficiência dependem de serviços suspensos ou não têm recursos suficientes para

47

fazer reservas de alimentos e medicamentos ou pagar os custos adicionais de entregas a domicílio” (DEVANDAS, 2020).

Neste mesmo documento, a relatora chama a atenção para a questão do acesso a informação. Devandas (2020):

É crucial que as informações sobre como prevenir e conter o coronavírus sejam acessíveis a todos. As campanhas de informação pública e as informações fornecidas pelas autoridades nacionais de saúde devem estar disponíveis em língua de sinais e outros formatos acessíveis, incluindo tecnologia digital, legendas, serviços de retransmissão, mensagens de texto, leitura fácil e linguagem simples.

Isabel Maior (2020), ex secretária nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência e professora de Medicina, alertou que:

Pessoas com dificuldade respiratória devido a condições de impedimento neuromuscular podem não tossir com a força necessária e, como agravante, cair na atitude incorreta de beber pouco líquido, o que aumenta a possibilidade de pneumonia. Além disso, é importante lavar as mãos mais vezes, expelir as secreções respiratórias e procurar atendimento médico antes de qualquer complicação.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, o Brasil tem 12,7 milhões de pessoas com deficiência e destas, uma parte é grupo de risco por

apresentarem as disfunções já citadas, como é o caso do indivíduo com Síndrome de Down que de uma maneira geral possuem cardiopatia congênita, problemas no sistema imunológico e facilidade de contrair infecções na região da língua, por possuírem macroglossia.

A esses indivíduos, além dos cuidados adicionais colocados aqui, o que podemos perceber é que possuem a possibilidade maior de contrair o novo coronavírus e por este motivo exige das autoridades um planejamento que possa incluí-los com mais atenção nas medidas de prevenção.

Estas medidas já estão impressas em alguns documentos, como numa cartilha publicada recentemente pela Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD) que traz esclarecimentos sobre o novo coronavírus, as orientações de prevenção para pessoas com doenças raras e para as pessoas com doenças diversas.

É importante também conferir as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dita a garantia de direito e proteção das pessoas com deficiências e seus familiares. Ressaltando ainda a proteção daqueles indivíduos que estão em residências terapêuticas, assim como o acesso aos medicamentos durante o isolamento, permissão dos cuidadores durante as internações e a garantia dos recursos como a Libras e a Audiodescrição.

48

Para além dos cuidados mencionados, estamos diante de um momento que exige destas pessoas, dos seus cuidadores e principalmente dos seus familiares, um estado de espírito de resiliência e paz construído sobre o forte alicerce da consciência da existência de uma pandemia devastadora para além do que poderíamos imaginar e que exige do mundo a disciplina do distanciamento social como única maneira de evitar à sua manifestação ou a propagação ainda maior da tristeza pela morte de amigos, conhecidos e familiares.

Consideramos que pessoas com deficiências acometidas ou não por patologias crônicas, sejam elas causadas por causas permanentes ou temporárias, sejam atendidas de maneira que possam suprir às suas necessidades, não só ao acesso maior a produtos de higiene como ao álcool em gel para desinfetar as barras de apoio, bengalas e cadeiras, como também aos medicamentos de uso contínuo nas suas residências e o atendimento médico a domicílio.

É necessário fazer valer o que já está sendo discutido nas plenárias sobre a proteção aos cuidadores que indispensavelmente cumprem as suas rotinas de trabalho. E que essa mesma proteção seja também dada às famílias destes sujeitos que diariamente lidam com o temor da doença e com a preocupação específica aos seus. É importante pensarmos numa condição de bem estar a todos, independentemente de qualquer tipo de limitação e/ou

deficiência. Porém, atentamos o olhar a estes sujeitos de direitos e que lutam cotidianamente para serem incluídos numa sociedade seletiva e com fortes marcas da exclusão.

Logo estaremos discutindo sobre a utilização dos jogos digitais no contexto da EJA e dentro da sala de recursos multifuncional a partir do questionamento que norteia esta escrita e que direciona o olhar para o fato de saber como os mesmos podem ser utilizados na busca do alcance dos objetivos propostos.

49

3 JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO NA EJA

O processo acelerado de transformação que passa toda a sociedade atinge não somente o comportamento dos cidadãos que a compõe, como também emoldura valores éticos fundamentais para a convivência na mesma. Neste ponto, é importante apresentar a educação e/ou a escola como foco central da discussão por assim entendermos ser ela um espaço onde o campo tecnológico permeia, exigindo respostas e procurando, a todo custo, imprimir seu ritmo às atividades pedagógicas cotidianas.

A apropriação das tecnologias no contexto escolar incrementou o ensino e deu possibilidades ao processo de interação entre aluno e professor, professor e aluno, aluno e aluno e comunidade escolar. Diante disso e considerando que a tecnologia está presente no cotidiano de quase todos os alunos, torna-se muito difícil a rotina diária sem a utilização de computadores e dos sistemas informatizados. Vídeo games, celulares, tablets e outros dispositivos no contexto de sala de aula podem se tornar instrumentos de aprendizagem, inclusive, se bem utilizados podem garantir a permanência dos alunos na escola.

As transformações tecnológicas provocam mudanças na rotina da escola, contudo, o perfil dos sujeitos que fazem parte deste processo também muda, exigindo ajustes e adaptações. Estas mudanças exigem que a educação assim como os sujeitos envolvidos, se atualize e acompanhe a era digital, propiciando experiências condizentes com essa nova realidade, com as mudanças de papéis.

Vivemos em uma época de muitas modificações e isto é algo indiscutível quando nos deparamos com o advento tecnológico globalizado. Os nossos pais e avós vivenciaram um contexto totalmente diferente deste que estamos vivendo em que os avanços tecnológicos provocaram e ainda provocam grandes alterações na nossa vida cotidiana, principalmente nas formas de comunicação e de relacionamento.

A tecnologia está presente em todos os espaços, tanto nas nossas casas, como no

trabalho, na escola e também nos momentos de lazer. Podemos acessá-la através de muitos equipamentos e dispositivos para diversos fins, contudo, com a geração de jovens que temos hoje que filtra informações de maneira muito rápida, direciona e processa as suas ações numa velocidade constante, tem se tornado um desafio para o cotidiano escolar e/ou para os docentes, acompanhar esta evolução.

Sobre isto Alves questiona e abre uma discussão a respeito do espaço que as tecnologias têm ocupado nas escolas e comenta como as mesmas podem ser “possibilitadoras de uma multiplicidade de visões de mundo, do rompimento com a noção de tempo e espaço,

50

instaurando uma nova forma de ser e pensar na sociedade” e conclui a sua fala dizendo que “as nossas relações, o nosso modo de aprender e comunicar, são transformados, possibilitando a construção coletiva do conhecimento” (ALVES, 1998, p.147).

A importância mensurada pela autora infere como o fazer pedagógico anterior a este processo se dava sem a tecnologia e como essa transformação foi e ainda é desafiadora nos possibilitando a todo o momento fazer reflexões sobre a nossa prática para que a velocidade das informações, mediada pela tecnologia, permita que, segundo Alves, (1998, p.146-147):

Todas as vozes existentes no cotidiano escolar sejam ouvidas, aceitando o espaço escolar como um espaço fractal, multicolorido, no qual cada sujeito tem subjetividade/saberes diferenciados; mas que isolados, não podem transformar a escola, e, juntos, não perdem sua individualidade, mas ressignificam os seus saberes e subjetividades, construindo novos caminhos mediados pelo coletivo.

O rompimento da barreira espaço-tempo discutida pela autora nos faz refletir sobre o processo de inclusão e todas as suas premissas, considerando a tecnologia como inovadora e construtora do conhecimento compartilhado e como alternativa que muito tem a contribuir tanto na inclusão social como na inclusão escolar, possibilitando este e outros desafios, abrindo espaços para os novos saberes, as novas práticas pedagógicas.

“Tudo ao mesmo tempo, agora” (ALVES, 1998, p.150), comenta a autora quando se refere à construção do conhecimento pelo aluno mediado pela tecnologia. O cognitivo, o social e o afetivo, segundo ela, se apropriam juntos do saber a ser construído e sem ponderar os desafios, o aluno vence esta barreira na mesma velocidade que as informações lhes chegam, apresentando com isso uma nova geração que com o uso das tecnologias digitais, apropriam-se sem limites do saber ser e interagir no coletivo, com respeito às suas próprias individualidades.

Ainda neste mesmo texto, Alves (1998, p. 150) menciona que a chegada da internet na

escola não resolverá todos os problemas do cotidiano mas poderá sim “[...] ser um novo caminho no processo de apropriação do conhecimento para transformá-lo [...]”; levando-nos a crer que esse caminho da tecnologia precisa proporcionar oportunidades para que o aluno jovem e adulto com deficiência possa modificar e/ou construir a sua maneira de intervir no mundo, direcionando-o aos novos saberes, à transformação da sua realidade.

O jogo digital sendo uma ferramenta disponível a este fim tornar-se-á elemento prazeroso para estes sujeitos e possibilitará ao professor ressignificar a sua própria prática pedagógica no sentido de que a mesma necessita passar por frequentes reflexões. Contudo, a contribuição proporcionada por estes jogos educativos no atendimento a alunos com

51

deficiência intelectual que frequentam a sala de recursos multifuncional é notadamente positiva, principalmente no plano didático/pedagógico em que a interação com o jogo e com os pares é uma constância.

É necessário salientar que o processo de inclusão não é determinado dentro do contexto escolar por práticas ditas “inclusivas”, é importante considerar que tais práticas, e aí incluímos os jogos digitais educativos dentro das salas de recursos multifuncional, devem passar pela tríade ação, reflexão, ação e assim serem reelaboradas e adequadas aos sujeitos.

Menciona-se que a utilização de jogos como ferramenta inclusiva não corresponde ao ideal. Como foi relatado anteriormente, essa tecnologia não resolverá as questões gritantes das salas de aula, mas ajudará ou ao menos poderá ser uma estratégia de inclusão, considerando esta um processo inacabado dentro dos espaços educacionais. Ou seja, necessita-se progredir na construção de estratégias para eliminar as barreiras e tornar as escolas mais inclusivas.

Os jogos educacionais digitais possuem efeito motivador, pois diverte e entretém os seus jogadores, conduzindo-os ao mundo fictício de aventuras e prazer. Ressaltamos que tanto a diversão quanto o entretenimento ajuda-os na superação dos desafios e os deixam aptos ao desenvolvimento de habilidades diversas, estimulando às suas curiosidades e socialização.

Ao descrever sobre “jogos digitais e evidências de aprendizagem”, Alves (2016, p. 110-118), cita alguns pesquisadores e relata que estes “consideram os aspectos da interação com os jogos digitais e trazem concepções, princípios e percepções sobre tais artefatos lúdicos”. A autora mostra que há muitos estudos baseados em evidências neste campo e que novas tendências na área educacional na busca de respostas positivas com a aplicação dos jogos digitais, podem ser promissoras se baseadas “[...] na sabedoria do pesquisador [...] em validar as narrativas, as impressões e inferências dos interagentes/jogadores no processo de

interação”.

Corroborando no que diz Moita (2007, p.123) que “o ambiente do game não é de mera reprodução de ideias, mas de criação, de simulação, lazer, autonomia, construção de valores, ética e afetividades”, relaciona-se tudo isso à prática dos mesmos com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e como esta, com um plano de ação planejado e os objetivos definidos, poderá ser não somente um incentivo à interação, como também uma potencial estratégia inclusiva.

No próximo caminho discutiremos sobre a introdução dos jogos eletrônicos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege a Educação Básica.

52

3.1 A INCLUSÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC, documento previsto em Lei (Constituição de 1988, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e PNE) define os conhecimentos que todos os alunos de Educação Básica têm o direito de aprender, contribuindo para a promoção da equidade educacional. Serve como referência na construção e adaptação dos currículos, ou seja, um completa o outro no sentido de que a BNCC dá o rumo à educação e os currículos traçam os caminhos. O seu processo de construção ocorreu de forma democrática iniciado em 2015 e concluído em 2018 com a participação da sociedade civil, professores, gestores, e conduzido pelo MEC e outras instituições.

Uma das principais mudanças que a BNCC traz como política educacional é as dez competências gerais que os alunos devem desenvolver durante todas as etapas da Educação Básica e que norteiam as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. São elas: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018, p.11-12).

Dentre estas, duas trazem a tecnologia e a inovação como temas que se destacam por ganhar espaço na aprendizagem. São as competências quatro, que diz respeito à utilização das diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e digital na troca de experiências e produção de sentidos para melhor entendê-las, analisá-las e criticá-las e a competência cinco que traz no seu contexto, a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação na produção de conhecimento para que o aluno seja capaz de usar essas ferramentas para aprender, produzir, se comunicar, acessar informações, resolver

problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Estas competências mencionadas acima e apresentadas pela BNCC sugerem o jogo eletrônico como objeto de conhecimento da disciplina de Educação Física a partir da unidade temática, “Brincadeiras e Jogos” nos sextos e sétimos anos do ensino fundamental II, delineando as seguintes habilidades a atingir, Brasil, (2018, p.235):

EF67EF01 – Experimentar e fruir na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários; EF67EF02 – Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

53

Convém mencionar que este documento (BNCC) expressa preocupação nos impactos causados pela tecnologia em diferentes unidades temáticas desde a educação infantil até o ensino médio em que “O foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 476). Portanto, buscar informações em mídias, apropriar-se da cultura digital, usar *softwares* para produzir conteúdos e implementar soluções envolvendo diferentes tecnologias, podem ser possibilidade a alcançar por estudantes jovens e adultos.

Ratificando a importância do contexto desta escrita em que os jogos digitais educativos desempenham o papel de ferramenta da cultura digital a sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual, menciona-se a tecnologia como uma aliada dentro dos espaços escolares, colaborando tanto na aprendizagem como em processos emocionais que envolvem a interação, o desenvolvimento de habilidades e consequentemente o processo de inclusão. Basta entender que o sistema de ensino necessita adaptar-se ao que já não é mais novidade para os alunos, sejam eles com ou sem deficiências.

3.2 O JOGO E A EJA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Huizinga descreve o jogo como sendo uma atividade essencial, tão igual quanto o raciocínio. Denomina-o como atividade cultural com função social. Sem seriedade, o jogo para este autor, é uma ação lúdica, prazerosa. Segundo ele, por meio dos jogos eletrônicos o ser humano desenvolve vários aspectos: Motores, psicológicos e sociais (HUIZINGA, 2007). Considerados aqui como possibilidades de aprendizado e no desenvolvimento de habilidades, promovem também o entretenimento, a socialização e a educação. Sobre isso Filomena Moita afirma que os jogos eletrônicos ajudam os jovens a se integrarem no novo mundo das

mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam novos saberes (MOITA, 2007).

Esse mundo de tecnologias associado à ludicidade é defendido pelo clássico Huizinga e por tantos outros autores que deixam explícita a ideia do jogo como uma ação que desperta o prazer e conseqüentemente a aprendizagem. Aspectos motores, sociais, afetivos, psicológicos e cognitivos são desenvolvidos na interação com as novas tecnologias que permeiam o mundo e estão a cada dia tornando-se acessíveis à maioria das pessoas.

Por ser a escola um espaço privilegiado de troca de saberes, onde todos devem apreender conhecimentos a fim de desenvolverem as suas potencialidades, é cabível que também seja dela a responsabilidade de mensurar e apontar dificuldades específicas

54

resultantes de qualquer transtorno de comportamento, deficiências ou altas habilidades. Ou seja, a escola como instituição, deverá ser capaz de efetivar ações legalmente conferidas a ela, como menciona Mantoan, (2004, p. 39-42):

[...] os nossos estabelecimentos escolares têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as suas especificidades. Enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e planetária.

A vivência escolar nos permite acreditar que seja possível a troca constante de conhecimentos. Faz-nos crer que tudo é construído dentro da condição de cada um, não há impossibilidades de aprendizado. O que há é a certeza de que o outro é fundamental no processo, haja vista toda a bagagem cultural trazida dos seus contextos.

Em se tratando da EJA, os sujeitos inseridos nesta modalidade e que possuem algum tipo de deficiência e/ou limitação e que ainda dependem da intervenção profissional para que cheguem a determinado nível de desenvolvimento, caminham neste âmbito com muitas dificuldades e pela carência de novas metodologias de ensino. Como bem define Arroyo (2006, p. 19) a EJA “[...] é um campo de direitos e de responsabilidade pública, com especificidades que precisam ser consideradas ao se propor práticas e ações pedagógicas”. Reconhecer cada sujeito que compõe este público, suas histórias de vida, suas dificuldades e motivos que os levaram a procurar a EJA, é essencial e necessita de um investimento contínuo.

Os alunos com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula de ensino regular da EJA no Colégio Estadual em estudo são destaques nesta escrita quando afirmam que a inclusão dos jogos digitais educativos para AEE na sala de recursos multifuncional como

ferramenta de aprendizagem podem trazer benefícios a este grupo. Sobre isto Alves (2012, p. 2) comenta:

A utilização de recursos tecnológicos no contexto de ensino se constitui um elemento importante na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que desperta e motiva o aluno a buscar e construir o conhecimento através/mediado pelas tecnologias digitais.

Esse instrumento é sugerido aqui como desafio a ser ultrapassado na quebra de paradigmas de exclusão, sendo necessário, portanto, que as limitações sejam respeitadas para que estes indivíduos alcancem a interação comum a todos e a escola torne-se espaço de troca de experiências e saberes e não apenas local que acolhe e cuida destes jovens.

Segundo Alves (2014, p.108) “quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deve se

55

constituir em um espaço de prazer? Que devemos nos aproximar do universo semiótico dos nossos alunos?”

Ao fazer esses questionamentos, a autora atenta-se para aquilo que chamou de “pensamento reducionista” em que o jogo digital no cenário escolar é pré-determinado a cada disciplina e função, afirmando que os benefícios dos jogos estão bem presentes em outros espaços senão na escola e coloca como exemplo o grupo de pesquisa Comunidades Virtuais que desenvolve jogos voltados para os cenários pedagógicos e possui parceria desde 2011 com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), dando acesso a jovens nos jogos desenvolvidos.

Pois bem, vários são os exemplos dos games em contextos diversos, todos contam com a premissa de desenvolver, entreter, ensinar e conseqüentemente de incluir. A motivação através do lúdico, do entretenimento, favorece a jovens e adultos no ambiente escolar da EJA no sentido de que os mesmos sendo pessoas ou não com deficiências terão oportunidades de lidar com os desafios, sistematizá-los e administrá-los com prazer. Assim, quando proporcionados neste contexto, modifica a rotina destes jovens que são atendidos na sala de recursos multifuncional.

Os jogos educativos do tipo: Jogos de memória, de raciocínio lógico/matemático, de formação de palavras e frases, de espaços e temporalidade são direcionados ao desenvolvimento de habilidades e todos eles sem restrições, podem atender a qualquer público, seja de pessoas com ou sem limitações, utilizando-os de maneira lúdica e com prazer.

São jogos de aprendizagem em Geografia, História, Ciências, Português, Matemática,

Inglês e ainda os que possuem conteúdos que tratam de temas transversais como identidade e diferenças. Moita cita que estes jogos estabelecem uma relação dialógica em que “[...] os jogadores não apenas assimilam o que veem e ouvem, mas constroem e recriam sentidos, acrescentando suas questões subjetivas construídas ao longo da sua história” (MOITA, 2007). Permitindo afirmar que os jogos digitais dentro do processo de ensino e aprendizagem geram uma situação comunicacional, por isso os jogadores constroem e recriam sentidos que ao relacionarem-se com os objetivos construídos das demais disciplinas do currículo, condizem com os seus pressupostos e finalidades do atendimento educacional especializado.

A utilização dos jogos digitais educativos na EJA para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de recursos multifuncional é uma discussão nova no campo acadêmico (como podemos ver logo adiante) e que busca apresentar diante das possibilidades

56

já vistas em outras reflexões, como esse recurso pode ser mais uma ferramenta que promove a inclusão, considerando o seu contexto específico.

3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA CIENTÍFICA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: A INTERFACE ENTRE A EJA, OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, OS JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Diante da discussão teórica localizada, cabe analisar quais as principais pesquisas relacionadas nesta área e que busca a interconexão entre as mesmas. Por isso, apresentamos aqui um levantamento sobre o “Estado da Arte” nas produções em congressos, anais de eventos, periódicos, teses e dissertações publicadas entre 2008 a 2018 em diferentes repositórios brasileiros via internet que reflitam sobre as relações da EJA, os sujeitos com deficiências e a utilização dos jogos digitais dentro das salas de recursos multifuncionais para atender estes sujeitos.

Esta escrita tem como objetivo apresentar uma investigação procurando mostrar através de publicações, trabalhos acadêmicos relacionados ao uso de jogos digitais educativos na sala de recursos multifuncional para atendimento aos alunos da EJA com deficiência intelectual.

Compreende-se como elementar, situar e averiguar os principais objetos discutidos nas produções encontradas, assim como suas possíveis brechas a serem preenchidas. Foram destacados os autores mais discutidos na temporalidade apresentada assim como as suas contribuições e resultados.

No decorrer da pesquisa alguns questionamentos relativos à existência de discussões

científicas no que tange a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiências surgiram: Há quantos trabalhos científicos que visam os jogos digitais como alternativa de inclusão? Quais universidades da Bahia e do Brasil discutem a inclusão de alunos da EJA através dos jogos digitais dentro das salas de recursos multifuncionais? Foram muitas as contribuições que ocorreram durante a busca por respostas. Seguramente elas foram positivas para a percepção daquilo que se quer estudar, ou seja, do objeto foco da pesquisadora e como contribuição científica a outros pesquisadores.

Há muito se trava uma luta pelos excluídos socialmente. Destes, os sujeitos da EJA e os sujeitos com deficiência se destacam por representarem historicamente no contexto brasileiro, uma trajetória de muitas lutas. Políticas públicas já estabelecidas e outras ainda discutidas nos conduzem à busca das contribuições acadêmicas que apresentem discussões sobre práticas de inclusão que deem visibilidade aos sujeitos com deficiências e assegurem os seus direitos já estabelecidos.

57

É fundamental definir o que se entende por estado da arte; segundo Ferreira (2002, p. 258), é:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

No fazer metodológico Romanowski apresenta alguns procedimentos que, segundo ele, devem ser considerados para conduzir o estado da arte, são eles: A definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas, a localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos, o estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte, o levantamento de teses e dissertações catalogadas, a coleta do material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas do sistema de Comutação Bibliográfica (COMUT) ou disponibilizados eletronicamente, a leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área, a organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações e por fim, a análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002).

É importante salientar que nesta pesquisa as investigações de análises debruçaram-se em variadas publicações de repositórios diversos. Sendo assim, a escrita dar-se-á de maneira peculiar ao que dizem os textos. Também é necessário destacar que a periodicidade da pesquisa se inicia em 2008, ano em que foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e por isto justifica-se como um período vindouro para pesquisadores já que a mesma se dispõe à defesa de todos os alunos estarem juntos sem distinção de quaisquer tipos de características e sem preconceitos.

O estabelecimento de ações e as reflexões a partir do que diz esta política e o que pode ser feito em termos de investigações científicas, considerando a identificação dos objetos das pesquisas a partir dos descritores, dos principais autores que a fundamentam entre 2008 a 2018, é um documento valioso ao campo da EJA e que contempla o que está em evidência

assim como as lacunas deixadas, sendo fundamental essa compreensão do que se tem

58

pesquisado e de que forma e até onde estas investigações podem repercutir, direcionando o olhar para esta dimensão.

Há uma ampla discussão presente nas academias de todo o Brasil e que logram numa reestruturação nos modos de ensinar e aprender: Como incluir sem restrições? Como lidar com novas possibilidades? Estas e outras perguntas fazem com que a busca por respostas seja um processo investigatório constante para que se efetive não somente os direitos, como também a maneira como se dá o processo de mudanças.

Na tentativa de responder a estes e a outros questionamentos é que esta investigação ganha importância, por considerar não somente a quantidade de estudos publicados sobre as estratégias inclusivas presentes nas salas de aulas da EJA, mas principalmente se há a efetiva discussão que contenha elementos para que as mudanças ocorram.

A busca de artigos, de periódicos, de teses e de dissertações foi feita nos repositórios de universidades brasileiras e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e realizada em pares entre os descritores: EJA, Jogos digitais, Sala de Recursos Multifuncional e Deficiência Intelectual, as pesquisas defendidas entre 2008 e 2018, foram selecionadas quando apresentaram os descritores em seus títulos, nos resumos ou nas palavras-chave.

Iniciamos a investigação pela UNEB onde se notou a escassez das pesquisas e destas destaca-se também algo importante: Produções muito recentes, ou seja, datam de 2011 a 2018 e houve ausência total aos descritores citados; foram encontradas 12 escritas nesta

universidade que se aproximaram desta proposta (ver tabela 1) e como já relatado anteriormente, nada foi encontrado relacionado aos descritores em foco; dessa forma, optamos por excluir as pesquisas muito distintas da investigação.

Vale salientar também que existe uma lacuna ainda maior no que se refere a produções sobre as práticas pedagógicas realizadas na sala de recursos multifuncional, espaço onde foi desempenhada a pesquisa-ação. Lembramos, portanto, que esse primeiro registro que será apresentado logo a seguir, se restringe à Universidade do Estado da Bahia em todos os campi do estado. Daremos então continuidade às buscas em outros repositórios, em outras Universidades e em publicações em periódicos no país inteiro, procurando apresentar o que temos de mais relevante desde a promulgação da Lei em 2008.

Durante a construção deste trabalho, algumas etapas foram consideradas, como o levantamento de resumos junto a plataforma BDTD, em repositórios de algumas universidades como a UFSCAR, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a UNB, a

59

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em Congressos e em periódicos; a organização dos resumos para a Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisadas; a leitura e releitura dos resumos a fim de entender e organizar as categorias de análises; a identificação dos descritores (após a leitura dos resumos e muitas vezes do material na íntegra); a seleção dos resumos que enfatizam os descritores indicados mas discutem sobre inclusão na EJA; a tabulação dos dados, conforme análise dos conteúdos dos resumos selecionados; a construção de quadros e tabelas para organizar os dados; a leitura do que foi exibido na tabela; a apreciação do que foi construído (em forma de síntese) e a Conclusão final. É importante mensurar que a leitura e a análise dos conteúdos dos resumos de teses, dissertações e demais produções de congressos e periódicos foram insuficientes por estarem mal elaborados e incompletos, não dando as contribuições esperadas, sendo necessária muitas vezes, a leitura dos textos completos. Nessa prática de leitura, tanto de resumos quanto dos textos na íntegra, foi possível ir além do que está exposto, realizar inferências, permitindo um novo olhar e consequentemente novas descobertas, priorizando conceitos e relações que serão demonstrados no mapa conceitual apresentado na figura a seguir.

Figura 2 - Mapa conceitual da inclusão dos jogos digitais na sala de recursos multifuncional.



EJA

Fonte: elaborada pelo autor (2020).

Para iniciar a pesquisa e aproximá-la do campo empírico, primeiramente priorizou-se o Portal da Universidade do Estado da Bahia, no repositório de produções científicas de teses e dissertações (Saber Aberto). As pesquisas encontradas e que se aproximaram do tema em estudo refletem sobre o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem,

60

suas configurações no processo de inclusão, assim como as possibilidades que alunos jovens e adultos com deficiências possuem com a utilização destes recursos. Estas investigações foram agrupadas por temporalidade e cursos e organizadas num quadro de acordo ao par de descritores buscados, como comentado logo abaixo.

Quadro 1: Pesquisas encontradas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

DESCRITORES	Autor/ Identificação da Pesquisa	Programa
1. EJA e Deficiência Intelectual	SANTOS, Joice Naiane de Sousa Costa Santos. Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio: estudo de caso em Campo Formoso/BA. Jacobina, BA, 2017. Orientadores: Prof ^o Dr ^o Jerônimo Jorge C. Silva e Prof ^a Dr ^a Juliana Cristina Salvadori	Programa de Pós Graduação em Educação – PPEd - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED

<p>2. EJA e Deficiência Intelectual</p>	<p>LEITE, Kátia Cristina Novaes. Artes Visuais e Deficiência Intelectual: aprendizagem através da Arte-Educação, um estudo de caso na APAE de Jacobina – Ba. Jacobina, BA, 2017. Orientador: Prof^a Dr^a Juliana Cristina Salvadori</p> <p>Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – PPED.</p>
<p>3. EJA e Deficiência Intelectual</p>	<p>Rocha, Julimar Santiago. GESTORES ESCOLARES: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e adultos na rede municipal de Salvador. Salvador, BA, 2018.</p> <p>Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Alves Ferreira. Coorientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Carla da Hora Correia</p> <p>Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional – MPEJA</p>
<p>4. EJA e Deficiência Intelectual</p>	<p>ANJOS, Jorge Santos dos. RIOS, Rayane de Souza. O ensino da Cartografia aos Deficientes Visuais: algumas dificuldades. Jacobina, BA, 2017. Orientador: Joselito de Jesus (Prof. Ms.)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.</p>
<p>5. EJA e Deficiência Intelectual</p>	<p>TEIXEIRA, Thaianie Nilo. OLIVEIRA, Ticiane Silva de. Educação inclusiva e o ensino da geografia para alunos surdos no ensino fundamental II: desafios e possibilidades nas escolas municipais da</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.</p>

	cidade de Jacobina-Ba. Jacobina, BA, 2017. Orientador: Carlos Lima Ferreira
6. EJA e Deficiência Intelectual	SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Surdos e a aquisição do Português como Segunda Língua: o uso de dispositivos móveis em uma perspectiva Pedagógica. Jacobina, BA, 2017. Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED.

7. EJA e Jogos Digitais Educativos	SOUSA, Itálva Moreira de. Benjamin, os brinquedos eletrônicos e a infância contemporânea. Jacobina, BA, 2013. Orientador: Vamberto Miranda Filho Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.
8. EJA e Jogos Digitais Educativos	NEVES, Isa Beatriz Da Cruz. Classes hospitalares e dispositivos móveis digitais: possíveis ressignificações de práticas educacionais. Salvador, BA, 2016. Orientador: Prof ^a Dr. ^a Lynn Alves Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).
9. EJA e Jogos Digitais	SOUZA, Antônio Lázaro Pereira de. RPG Digital Instrumento Pedagógico para o Ensino da Abolição da Escravidão. Salvador, BA, 2016. Orientador: Prof. Dr. Programa de Pós Graduação em Educação e

Educativos	Alfredo Eurico Rodrigues Matta	Contemporaneidade (PPGEduC).
10. EJA e Jogos Digitais Educativos	SANTOS, Mirian Bastos do Carmo. O uso do aplicativo Watsapp no processo de alfabetização e multiletramento na EJA. Salvador, BA, 2018. Orientadora: Profª Drª Jocenildes Zacarias Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional – MPEJA
11. EJA e Jogos Digitais Educativos	Coutinho, Isa De Jesus. Avaliação da Qualidade de Jogos Digitais Educativos: Trajetórias no Desenvolvimento de um Instrumento Avaliativo. Salvador, BA, 2017. Orientador:	Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC).
12. EJA e Jogos Digitais Educativos	Dourado, Rannielle Nascimento. A influência dos jogos eletrônicos nas vivências dos jogos populares. Jacobina, BA, 2011. Orientador:	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.
13. EJA e Jogos Digitais Educativos	CARVALHO, Dalete Mota de. A utilização de Recursos Tecnológicos no Ensino da Geografia: uma Reflexão. Jacobina, BA, 2016. Orientador: Profª. Ms. Gislene Maria	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.

Mota dos Santos	
<p>Mota , Érica Pimentel. “Nada na nossa vida acontece por acaso”: Professoras do</p> <p>Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas experiências com os</p> <p>14. EJA e AEE</p> <p>estudantes com deficiência intelectual em</p> <p>Ipirá-BA. Salvador, BA, 2015. Orientador: Prof.^a Dr.^a Sueli Ribeiro Mota Souza</p>	<p>Programa de Pós</p> <p>Graduação em Educação e</p> <p>Contemporaneidade</p> <p>(PPGEduC).</p>

Fonte: produção própria a partir dos dados coletados (2019).

Ao iniciar a investigação, pensamos em considerar os quatro descritores, EJA, Deficiência Intelectual, Jogos Digitais Educativos e Sala de Recursos Multifuncional.

62

Contudo, após algumas reflexões e no intuito de organizar a pesquisa e facilitar a procura, resolvemos separar estes descritores em pares para que assim pudéssemos, com maior fluidez, seguir as etapas de leituras e categorização dos resumos selecionados.

Primeiramente foram consideradas as categorias que tratam da EJA e da deficiência intelectual. Com esse par de descritores, foi possível selecionar seis trabalhos entre artigos e dissertações. Embora nenhum deles contemple por completo tais descritores investigados, discutem sobre sujeitos com deficiência e suas relações com algumas disciplinas do currículo e com a gestão. Estas discussões refletem o caminho da inclusão e se aproximam do que foi buscado.

Nos descritores, EJA e jogos digitais educativos, foram apresentados sete trabalhos entre dissertações e artigos. Todos discutem os jogos digitais como ferramenta de inclusão relacionando-o com algumas disciplinas do currículo e com práticas pedagógicas dentro e fora do espaço educacional. Contudo, nada foi encontrado com o par de descritores selecionado (EJA e jogos digitais educativos). Mas embora isso tenha ocorrido, foram encontradas publicações que se aproximam com as dimensões investigadas.

Para a pesquisa de publicações que contemplam a EJA e a sala de recursos multifuncional, nada foi encontrado. Diante disso, realizou-se a tentativa de buscar com outro par de descritores, EJA e AEE, no qual, apenas um registro foi encontrado e que trata da

relação de professores do AEE com os estudantes com deficiência intelectual de uma cidade do interior da Bahia. Tratando-se de uma discussão relevante ao objetivo desta escrita.

Todos os trabalhos acadêmicos encontrados se direcionam às inovações de práticas pedagógicas, ao uso de tecnologias digitais e à inclusão de sujeitos com alguma deficiência. Estas discussões fundamentam principalmente a questão da inclusão e suas premissas dentro dos contextos de ensino com o uso de tecnologias, tendo como foco principal o aluno. Lynn Alves (2008, p. 08), afirma que:

Como crianças e adolescentes, os professores precisam imergir nos âmbitos semióticos que entrelaçam a presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Levar os jogos digitais para a escola por que seduzem os nossos alunos, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes.

A fala da autora nos remete a reflexão de que as inovações de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais precisam ser consideradas na criação de sentidos dentro dos espaços educativos e que, com vistas à inclusão, estas práticas devem ser previamente conhecidas pelos docentes.

63

Após esta investigação, nos atentamos a outras instituições para saber quais delas possuem produções sobre o tema investigado. Buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações as teses e dissertações relacionadas ao tema proposto e em repositórios das universidades brasileiras, os demais trabalhos publicados, apresentados a seguir na tabela 1 e no quadro 2.

Semelhantemente à pesquisa na Universidade do Estado da Bahia, nesta também optamos por investigar em pares de descritores por entendermos ser desta maneira a melhor forma de organização da escrita. Daí iniciamos com a apresentação das teses e dissertações: Foram encontrados dez trabalhos com os descritores, EJA e deficiência intelectual e dezesseis trabalhos com EJA e jogos educativos digitais, porém só foram descritos na tabela àqueles que se aproximam e possuem relevância ao tema estudado.

Estes discutem sobre o uso de dispositivos digitais como os jogos eletrônicos como ferramenta de ensino aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual inseridos na EJA; sobre a relação destes alunos no processo de escolarização na EJA, considerando às suas trajetórias e os possíveis desafios com o uso das tecnologias digitais. Há também discussões sobre o AEE e a sua relação com o ensino comum e os sentidos atribuídos ao processo de

letramento dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Vale ressaltar que ao investigar o par de descritores, EJA e SRM foram encontrados quarenta e sete trabalhos, oito teses e trinta e nove dissertações. Destes, uma tese foi destacada por investigar a deficiência intelectual e o ensino aprendizagem, a aproximação entre o ensino comum e a sala de recursos multifuncional. Esta pesquisa possui como alvo a pessoa com deficiência intelectual sendo atendida na sala de recursos multifuncional, portanto, num contexto semelhante ao tema proposto.

A outra, uma dissertação, reflete sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação no atendimento pedagógico especializado para estudantes surdos na sala de recursos, aproximando-se assim do tema em debate por discutir o uso de tecnologias digitais no atendimento à pessoa com deficiência no contexto da sala de recursos multifuncional, focando no ensino e aprendizagem e priorizando a inclusão destes sujeitos. Os demais trabalhos encontrados não contemplam os descritores ou não possuem relevância ao tema proposto.

Resolvemos realizar outras tentativas a fim de investigar se haviam outros trabalhos relacionados à EJA e a SRM. Então selecionamos outro par de descritores, EJA e AEE, onde se constou apenas uma dissertação que se encontra na tabela por mensurar alunos com

64

deficiência no contexto da EJA e o ensino de Arte através de oficinas no AEE, abordando aspectos cognitivos e psicomotores, encontrando nesta discussão relevância à escrita proposta.

De todos os trabalhos encontrados nestas instituições descritas na tabela 1 e no quadro 2, é possível ver que a UFSCAR agrega um maior volume de produções com uma tese e quatro dissertações que trazem nas suas discussões uma relação entre a Educação de Jovens e Adultos, os jogos digitais educativos e os sujeitos com deficiência intelectual. Destas investigações encontradas na UFSCAR, temos uma tese apresentada na defesa de doutoramento de Gizeli Alencar, sob a orientação da Pro^a Dr^a Cristina Broglia Lacerda, em 2015 e que menciona os sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual; uma dissertação que traz a inserção do jogo na linguagem matemática para estudar expressões algébricas e equações de 1º grau com alunos da Educação de Jovens e Adultos, apresentada por Sharon Flores, orientada pelo Prof^o Dr^o Paulo Caetano. Dentre estes, outras dissertações como a de Mariele Freitas que mostra as interfaces no processo de escolarização dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual sob a orientação da Prof^a Dr^a Juliane Ap. Campos; a de Érika Rimoli Silva que discute o ensino de leitura e de escrita

no contexto da EJA, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lúcia M^a Postalli; e por último a de Mírian César Almeida que traz a discussão da condição de alfabetização de jovens e adultos numa escola especial para pessoas com deficiência intelectual, propondo uma reflexão sobre o objetivo desta instituição, sob a orientação da Prof^a Dr^a Kátia Regina Caiado. É importante mencionar os trabalhos acima descritos por entendermos que embora as discussões não assumam o posicionamento que esperamos, ou melhor, que buscamos, elas apontam caminhos legítimos e que trazem nos seus contextos a inclusão como parte fundamental durante as investigações. Apostam em habilidades de alfabetização, letramento, linguagem matemática que alunos jovens e adultos são capazes de desenvolverem independente de possuírem ou não qualquer deficiência, propondo discussões que permitem reflexões desde os sentidos do letramento para esses sujeitos até as interfaces no processo de escolarização dos mesmos.

Logo abaixo, na tabela 1 e logo após no quadro 2, apresentamos o quantitativo de teses e dissertações encontradas nas universidades brasileiras assim como os respectivos temas e autores.

65

Tabela 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações/ Universidades brasileiras
DESCRITORES INSTITUIÇÃO

TESES	DISSERTAÇÕES
-------	--------------

EJA e Deficiência Intelectual Universidade Federal de Goiás
– UFG

Vale do Itajaí – UNIVALI

EJA e Deficiência Intelectual Universidade
Federal de São Carlos – UFSCAR

EJA e Deficiência Intelectual Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo –

EJA e Deficiência Intelectual Universidade
federal do Rio Grande do Norte – UFRN

EJA e Deficiência Intelectual Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul -

PUCRS.

EJA e Deficiência Intelectual Universidade do

PUC/SP

	01		
		01	
01	03		
			02
01			
EJA e Jogos digitais educativos	Carlos – UFSCAR		01
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade Federal de Sergipe – UFS		
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE		01
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	01	
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE		01
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade Federal da Bahia – UFBA		
EJA e Jogos digitais educativos	Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE		02
EJA e Sala de Recursos Multifuncional	Universidade Estadual Paulista – UNESP		01
			02
EJA e Sala de Recursos Multifuncional	Universidade Federal de Goiás – UFG		
		01	
	Universidade Federal de São		
EJA e AEE	Universidade Estadual Paulista – UNESP		01

Fonte: Produção própria a partir dos dados coletados (2019).

TEMAS	AUTORES	INSTITUIÇÕES
O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual inseridos na EJA.	RODRIGUES, Liz Borges	UFG
Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de	UFSCAR
Estudantes com deficiência intelectual na EJA: interfaces do processo de escolarização.	FREITAS, Mariele Angélica de Souza	UFSCAR
Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA	SILVA, Érika Rimoli Mota da	UFSCAR
Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate	ALMEIDA, Miriam Helena César	UFSCAR
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA: um estudo de caso	DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes	UFRN
Adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagens	BINS, Katiuscha Lara Genro	PUCRS
Escolarização de jovens com deficiência intelectual na EJA	TRETIN, Valéria Becher	UNIVALI
A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA	LEBRÃO, Olga M ^a Freitas de Oliveira Falleiros	PUC-SP
Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa	FALCÃO, Caio Henrique	PUC-SP
Mapeamento das zonas do perfil conceitual de calor por meio de um jogo educativo para alunos	LEITE, Maria Aparecida da Silva	UFG

da EJA		
Jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em Química na modalidade EJA	MIRANDA, Ana Flávia Souza	UFG
Linguagem Matemática e jogos: uma introdução ao estudo de expressões algébricas e equações do 1º grau para alunos da EJA	FLORES, Sharon Rigazzo	UFSCAR
O ensino de Matemática através de jogos educativos africanos: um estudo de caso em uma turma de EJA de uma escola municipal de	BARRETO, Gláucia Bomfim Barbosa	UFS

67

Aracaju		
Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA: implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos	AZEVEDO, Jeyza Adalles dos Santos	UFPE
Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA	SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes	UFMG
A contribuição do jogo de xadrez para o ensino de coordenadas cartesianas na EJA	NASCIMENTO, Mônica Dias do	UFRPE
Tecnologia digital interativa na EJA: uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede	SILVA, Joécio Carlos da. SILVA, Kátia Regina da. ALMEIDA, Aderlan Gonçalves	UFBA
Os alunos da EJA em processo de escolarização e as relações com as tecnologias digitais: possibilidades e desafios	SANTOS, Viviane	UFBA

As tecnologias digitais de informação e comunicação no atendimento pedagógico especializado para estudantes surdos na sala de recursos	SOUZA, Valéria Isaura de	UNOESTE
Deficiência intelectual e ensino aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncional	MOSCARDINI, Saulo Fantato	UNESP
Atendimento Educacional Especializado e a EJA: arte e estéticas inclusivas	CEZÁRIO, Andreza Patrícia Balbino	UNESP

Fonte: produção própria a partir dos dados coletados (2019).

Continuando o processo investigatório, fizemos uma busca por publicações diversas ao tema proposto nos repositórios das universidades (Quadro 3). Nestes, foi possível constatar, apesar de encontrar alguns eventos e publicações importantes, que a relação da EJA com o aluno com deficiência intelectual e os jogos digitais educativos utilizados dentro da sala de recursos multifuncional ainda são ausentes nas academias e instituições de ensino.

Apesar disso, é notório o despertar para as questões da inclusão e isso é possível perceber quando vemos que mesmo não contemplando todos os descritores ou mesmo não dialogando com o contexto da sala de recursos, o aluno jovem e adulto com deficiência intelectual inserido na EJA em algumas instituições estão sendo atendidos dentro das suas

68

limitações. Embora o contingente seja mínimo (selecionamos quatorze publicações) as discussões a respeito apresentadas abaixo, nessa periodicidade, nos mostram que estão abertas as rodas de conversas sobre o assunto.

Quadro 3: Publicações diversas

	Autor/ Identificação da Pesquisa	Publicação/Ano
1.	BRITO, Jéssica de. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da Matemática a alunos com deficiência intelectual na EJA: reflexões iniciais.	Revista Brasileira de Educação Especial 2014

2.	_____, Jéssica de. LOPES, Rafaela. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a EJA.	Revista eletrônica Pesquiseduca 2015
3.	_____, Jéssica de. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. ROMANATTO, Mauro Carlos. Pesquisas sobre o ensino de Matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.	Revista Educação Teoria e Prática 2014
4.	OLIVEIRA, Patrícia de. CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez. A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum: acolhimento e pertencimento.	VIII Encontro da Associação brasileira da pesquisa em Educação Especial. 2013
5.	GONÇALVES. Taísa Grasiela Gomes Liduenha. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. SOUZA, Sandra Regina Casari de. SOUZA, Sandra Regina de Mello. GARDIN, Ivone Gabriela Martins. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros e do Paraná.	VII Encontro da Associação brasileira da pesquisa em Educação Especial. 2011
6.	HOSTINS, Regina Célia Linhares. TRETIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?	Revista ibict
7.	FREITAS, Mariele Angélica de Souza. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual.	Rede de revistas científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal 2014
8.	NEVES, A.F.D.A; BISSOTO, M.L. EJA com deficiência intelectual: possibilidades no ensino de História em consonância com os	ATAS, II Seminário de pesquisa, teoria e práticas educativas sociocomunitárias

	direitos humanos.	2016
9.	FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual	Revista Educacional 2017

	matriculados na EJA.	
10.	SOUZA, Helga Valéria de Lima. LOPES, Carlos. Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão.	PERSPECTIVA, Revista do Centro de Ciências da Educação 2018
11.	VASCONCELOS, Ana Paula Santos. SILVA, Suélen Gonçalves Paixão da. SILVA, Cristiane de Almeida Vieira da. Perspectivas e desafios no uso de tecnologias digitais no ensino da EJA.	11º ENFOPE/12º FOPIE – GT 5 – Educação, Comunicação e Tecnologia 2018
12.	Santana, Renata Cristina. ISHITANI, Lucila. Características de jogos educacionais para adultos mais velhos em processo de alfabetização.	CINTED/UFRGS: Novas Tecnologias na Educação 2015
13.	CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial.	Revista Educação Especial 2011
14.	TÔTOLO, Clenilce Kolecha. BATISTA, Cleide Vítor Mussini. O uso de jogos no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática em sala de Recursos Multifuncional.	Caderno PDE: Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor 2016

Fonte: Produção própria a partir dos dados coletados (2019).

Os trabalhos referidos aqui, teses, dissertações e outras publicações, apontam a necessidade do aumento das discussões a respeito, considerando os sujeitos jovens e adultos inseridos na EJA com deficiência intelectual e o seu processo de inclusão com o uso dos jogos digitais educativos dentro das salas de recursos multifuncionais. Sobremaneira, os trabalhos também enfatizam com contundência a questão das políticas públicas inclusivas para a garantia dos direitos desses sujeitos.

É notório perceber que durante essa periodicidade investigada, o número de pesquisas tem aumentado, tornando-se mais diversa e com implicações dos contextos das práticas diárias de sala de aula. Nesta perspectiva, vale destacar que após a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 2008, tais discussões saem deste lugar do esquecimento e de ideias rasas, para ocupar o lugar de posicionamento político oriundo dos diversos contextos. O princípio

inclusivo, fator fundamental em todas as discussões vistas, emerge como não somente necessário na atualidade mas como fundamental em todos os espaços.

70

4 O ANDAR DA CARRUAGEM: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA SEGUIDA

Aqui descrevemos a trajetória escolhida para dar seguimento à pesquisa. Apresentamos então o caminho metodológico, sua abordagem e instrumentos estratégicos utilizados. Logo mais, seguimos descrevendo o campo investigado, os sujeitos alvo da investigação e suas relações com o outro e com o contexto pesquisado. Após a apresentação dos sujeitos, prosseguimos com as etapas que correspondem ao processo de observação inicial até as considerações finais e a análise dos resultados.

Dentro desta discussão está toda a abordagem teórica para melhor contextualizar a prática aplicada, lembrando que a pesquisa teve o seu contexto modificado e que esse trâmite de mudanças trouxe naturalmente algumas dificuldades de adaptações por todos os profissionais e alunos com deficiências ao seu novo ambiente. Embora as dificuldades de adaptações sejam legítimas, estes alunos estão sendo atendidos no espaço da sala de recursos multifuncional da instituição. As características do local e o seu contexto de pesquisa, os supostos motivos que permitiram o seu fechamento e alguns depoimentos estão aqui descritos.

4.1 INÍCIO DA CAMINHADA:

a) a abordagem qualitativa;

Faz-se importante antes de tudo colocar aqui a relevância da investigação para esse início de caminhada. A pesquisa é definida por GIL (2007, p.17), como: “[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. Por isto deve iniciar-se pelo questionamento. Todo pesquisador deve apropriar-se do que quer pesquisar. A pesquisa deve ser planejada e não improvisada. Ao planejar, os caminhos devem ser traçados já no início da investigação.

Minayo (2007, p. 44) diferencia um destes caminhos como metodologia e assim a define:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às

Nesta indagação de Minayo, a pesquisa define-se como um processo que utiliza, dentro de cada especificidade, seus instrumentos. Sobre estas especificidades, a pesquisa se subdivide em tipos; um deles, escolhido durante a construção desta escrita, é a pesquisa qualitativa que, ao contrário da quantitativa, não foca nos dados numéricos e sim na compreensão dos porquês das coisas; ou como bem define Minayo (2001, p.21): “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes...” e complementa que: “[...] podemos incluir diversas abordagens, articulando teoria e prática. E que se os três ingredientes, teoria, método e criatividade forem bem combinados, produzem conhecimentos e dão sequência à dinâmica de se conhecer a realidade e desvendar seus segredos”.

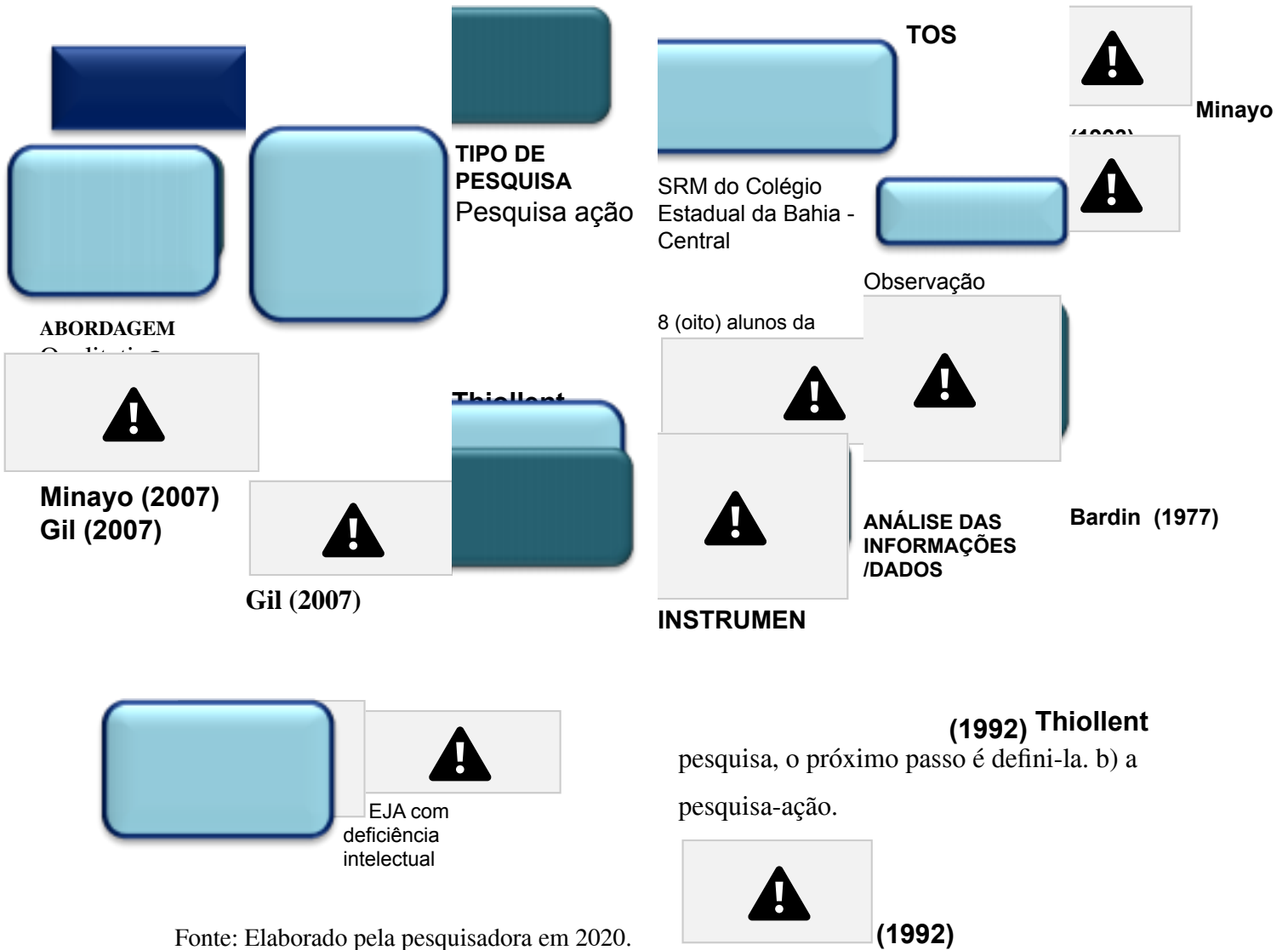
Sendo muito criticada pela interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados e pelo envolvimento emocional, corroborando com Minayo (2001, p.14) quando diz que “a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”, a mesma tende a colocar em risco os seus resultados, já que sujeito e objeto de pesquisa se misturam a fim de produzir informações. Outro autor confirma isto quando cita: “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58), fato primordial numa pesquisa qualitativa.

O tipo de pesquisa selecionada para essa abordagem e que contribui para o alcance dos objetivos propostos é a pesquisa-ação. As ações planejadas basearam-se com vistas às necessidades identificadas durante as vivências, observações e com a utilização de entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual que eram atendidos no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto em Salvador e hoje são atendidos no Colégio Estadual da Bahia - Central.

O caminho da pesquisa, que representa a trajetória traçada, está demonstrado na Figura 3 para melhor entendimento:

Figura 3: Caminho da investigação





Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020.

Para melhor entendimento do tipo de

A pesquisa-ação, para Michel Thiollent (1992, p.16) é de base empírica, portanto, voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção. Neste caso,

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Justificada acima como pesquisa-ação e definida pelo autor como de base empírica na qual situação concreta tem que haver intervenções, a mesma busca uma construção

investigativa num processo natural de troca de experiências para que ao final as soluções sejam apresentadas e seja possível estudar os problemas, as decisões e os conflitos durante todo o processo de aplicação da mesma e conseqüentemente de transformação da realidade.

Antonio Carlos Gil comenta sobre a pesquisa-ação como alvo de críticas por entender ser um tipo de pesquisa que envolve pesquisadores com a ação na situação estabelecida, ou

73

seja, mesmo que a pesquisa-ação tenha suas controvérsias no meio acadêmico, como concordam alguns autores, ela é muito utilizada por ideologias reformistas e participativas. (GIL, 2007). Todas as características da pesquisa-ação jamais fogem ao espírito científico se o qualitativo e o diálogo são tão presentes, assim como a aprendizagem dos participantes e a busca de soluções.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1992, p. 16). Não há, como pensam alguns estudiosos, uma infração científica. O processo de conhecimento e informação através da interação não nega cientificidade, afinal como o mesmo autor afirma, não há pesquisa sem raciocínio.

Como diz o autor, esse tipo de pesquisa quando aplicada na área educacional, promove a busca de soluções para os problemas e para o esclarecimento, que são as microssituações escolares (THIOLLENT 1992). Sendo fundamental que os pesquisadores planejem de forma consciente as ações e objetivos transformadores. “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT 1992, p. 75).

No sentido de que essa investigação tem a premissa de “solucionar microssituações escolares” como comenta o autor e que diante deste aspecto e de outros já falados aqui estreita a relação entre pesquisador e sujeitos investigados, é que ganha importância utilizá-la como estratégia investigativa. Somado a isto está a aproximação necessária no campo/contexto aqui discutido, já que menciona-se a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e a utilização de jogos eletrônicos educativos como ferramenta, sendo fundamental o acompanhamento das decisões, das ações realizadas e sobretudo das trocas de experiências proporcionadas para que o aprendizado entre os envolvidos possa concretizar-se.

Tanto a abordagem qualitativa como o tipo de pesquisa foram escolhidos para construir esta investigação porque os sujeitos investigados colaboradores e protagonistas da escrita e o referido pesquisador se constituem como parte do processo no intuito de explicar, defender e alcançar os objetivos traçados.

Antevê-se enquanto operacionalização desta abordagem, uma pesquisa de cunho bibliográfico e revisão de literatura com leituras de artigos publicados em periódicos

74

eletrônicos e de livros em que alguns autores descrevem sobre a importância dos jogos eletrônicos na educação e a utilização destes na construção do aprendizado dos alunos com deficiência intelectual. Considera-se importante também, a aproximação com outros cenários/contextos de inclusão a partir do uso de jogos eletrônicos como possibilidade de conhecimento e desvelamento de outras práticas.

4.2 ONDE ACONTECE O JOGO? – CONTEXTO DA PESQUISA

Na escolha do campo de investigação, foi importante elegermos uma instituição que só funcionasse com a Educação de Jovens e Adultos, que tivesse uma demanda razoável de sujeitos com deficiência intelectual e que possuísse uma sala de recursos multifuncional com condições adequadas. A localização geográfica da instituição também foi um dos requisitos da escolha do lócus da pesquisa, considerando a proximidade para investigação.

O CEA Magalhães Netto, local onde se deu inicialmente a pesquisa, estava localizado em Salvador (BA) no Bairro dos Barris, no antigo prédio onde funcionava o extinto Núcleo Educacional Góes Calmon. Foi autorizado pela resolução do CEE número 085/93 e oferecia Educação de Jovens Adultos e Idosos, do ensino fundamental e médio nas modalidades tempo formativo I (eixos I, II e III) tempo formativo II (eixos IV e V) e tempo formativo III (eixos VI e VII), tempo de aprender I e II e Comissão Permanente de Avaliação (CPA), nos turnos diurno e noturno. Com a proposta curricular de Educação Inclusiva e Assistiva, o CEA desenvolvia parcerias com o CEEBA, o CAEE Pestalozzi da Bahia, o CAP e a APABB, atendendo os alunos com deficiências e/ou limitações em horário oposto aos das aulas regulares.

Como já foi dito anteriormente, a instituição, ou melhor, alguns profissionais que a representava para atender os sujeitos com algum tipo de deficiência, realizavam oficinas com poesias, músicas, contação de histórias, leituras de imagens, jogos e atividades artísticas na biblioteca. Eram atendidos em média, 20 alunos entre os turnos matutino e vespertino. Na sala de recursos multifuncional eram atendidos em média 20 alunos também, dentre os quais 11

possuem deficiência intelectual.

Esta sala foi estruturada com recursos do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. No ano de 2017, ano que se inicia a realização desta pesquisa, a escola adquiriu jogos e tecnologias de alto e baixo custo com recursos originados do Projeto “Escola Acessível” e do Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE).

75

Toda essa estrutura citada acima e que dava condições para que estes alunos fossem atendidos não foi suficiente para a continuidade do trabalho. Em novembro de 2018, anunciou-se o fechamento do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto. Apesar das mobilizações e das críticas ao governo do estado, o acionamento do Ministério Público do Estado da Bahia (MPE-BA), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-BA), da bancada de parlamentares baianos no Congresso, das centrais sindicais e movimentos estudantis para intermediar a questão, o fechamento da instituição foi mantido e todas as atividades que ali funcionavam foram precariamente transferidas para outra unidade. O presidente da Associação dos Professores Licenciados do Brasil – seção da Bahia (APLB-BA) Rui Oliveira, em entrevista ao Jornal Correios, mensurou crítica à falta de diálogo do governo com todos da comunidade estudantil afirmando que, Oliveira (2018):

Soubemos das ordens de fechamento através das escolas, que entraram em contato com o sindicato pedindo socorro. O governo não nos informou nada, não houve diálogo. Os professores dessas unidades ainda não sabem para onde vão porque não está claro. Foi uma decisão autoritária, tomada sem levar em consideração as necessidades das comunidades.

O Centro Estadual onde acontecia a pesquisa quando foi avisado, segundo a APLB nos comunicados enviados às escolas, utilizaram como argumento o fato de o prédio ser alugado e que precisava ser devolvido e também por ter muitas escolas numa mesma região (APLB, 2018). O presidente da instituição completa, Oliveira (2018):

Sempre estivemos abertos ao diálogo, mas não fomos procurados pelo governo. Eles vão fechar até escolas que tiveram bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A decisão provocou protestos em várias cidades, como Itabuna, Ilhéus, Vitória da Conquista, Valença, Nazaré das Farinhas, entre muitas mais [...]”, conclui.

Em virtude de todo esse contexto foi necessário transferir os trabalhos realizados no CEA para o Colégio Estadual da Bahia Central (figuras 4). Diante disso e com a transferência dos profissionais para outras instituições, trabalhos como as oficinas citadas aqui e que eram realizadas na biblioteca, não mais acontecem, o que prejudica potencialmente o processo de

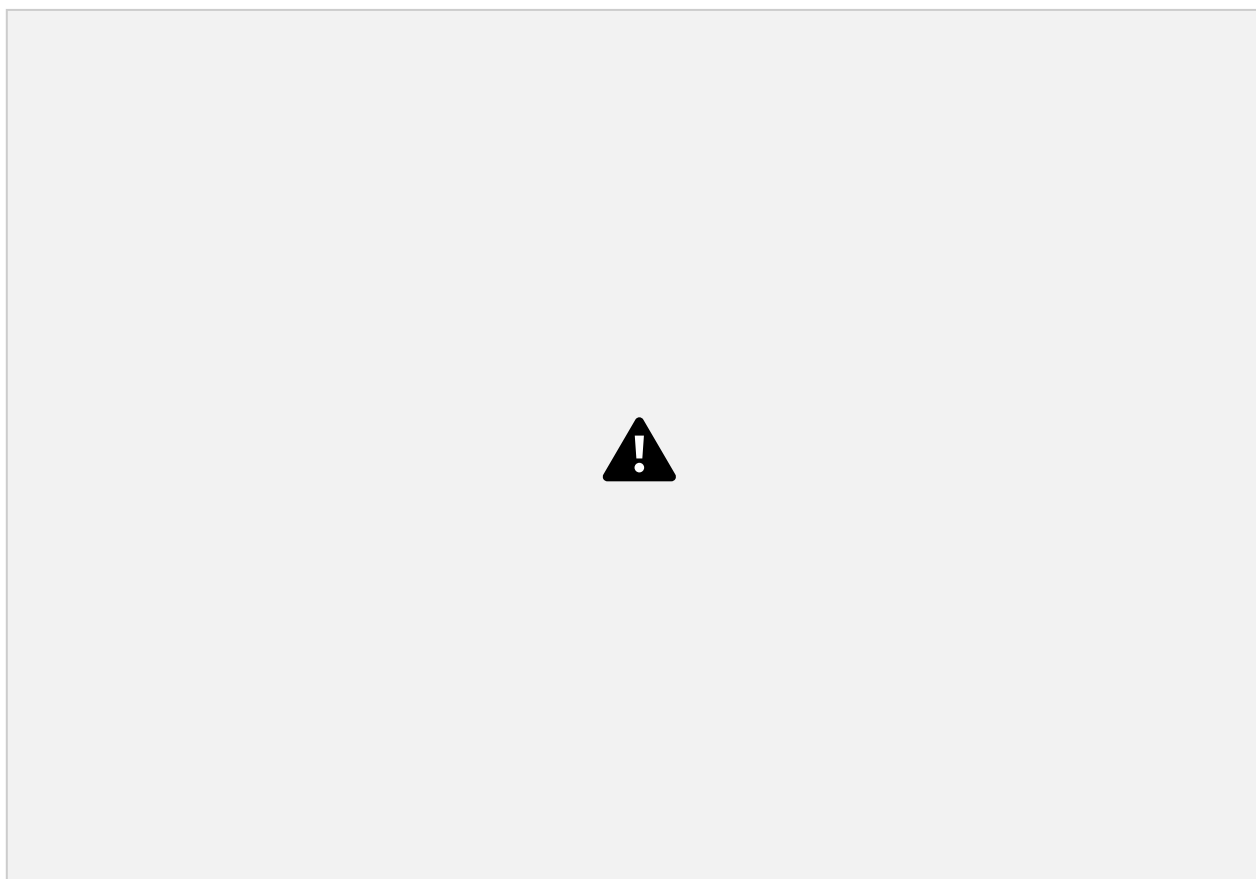
inclusão. Sendo a sala de recursos multifuncional o contexto escolhido para a pesquisa, essa se dará dentro desse novo espaço em condições menos favoráveis que a anterior, já que esta sala é bem menor e pouco arejada.

O Colégio Estadual da Bahia ou apenas Central, antigo Ginásio da Bahia, é uma tradicional escola de ensino médio localizada no centro de Salvador. Foi criado pelo ato nº 33, publicado no Diário oficial do estado da Bahia em 7 de setembro de 1837, inaugurando o ensino secundário na Bahia. Diante dos seus quase 200 anos de história, o primeiro colégio

76

público de ensino médio do Brasil já no seu primeiro ano de existência teve participação efetiva na Sabinada através de alguns de seus professores, a exemplo do Padre Doutor Antônio Joaquim das Mercês – O Cônego das Mercês, que se envolvendo na revolta, paralisaram as atividades do colégio.

Figura 4 – Colégio Estadual da Bahia Central



77



Fonte: Google Imagem, 2018.

Alguns Professores ilustres trabalharam nesta instituição, são eles: Padre Doutor Antônio Joaquim das Mercês, João Florêncio Gomes, Luiz Vianna Filho, Edgar Santos, Severino Vieira, Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna, Raul Sá, Luiz Angélico. Alguns nomes conhecidos na Bahia e em todo Brasil foram alunos do Colégio Central: Antônio Carlos Magalhães, Glauber Rocha, Calasans Neto, Elsimar Coutinho, Cid Teixeira, Fernando da Rocha Perez, Raimundo de Oliveira Borges, Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna, Carlos Marighella.

O campo de pesquisa mencionado atende a duas modalidades de ensino, o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o tempo de aprender, o tempo juvenil e o tempo formativo. Conta ainda com o CPA que é a instituição autorizada pelo CEE para realização de exames supletivos.

Estes exames são direcionados aos jovens e adultos que estão concluindo o ensino fundamental e o ensino médio, estão entre 15 e 18 anos que vieram de cursos supletivos já extintos, estudantes da Educação Básica que não foram aprovados em disciplinas do currículo comum, que não concluíram a EJA e os candidatos do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Concluindo como já foi dito, que esta comissão atende a sujeitos de muitas instituições e não somente ao campo investigado. O colégio Central conta com 20 alunos no

total de jovens e adultos com deficiências que são atendidos no espaço da sala de recursos multifuncional com profissional capacitado do quadro efetivo.

4.3 QUEM JOGA? - SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa seguiu alguns critérios: Ser sujeito com deficiência intelectual e possuir relatório, estar matriculado na sala de aula regular da EJA, estar matriculado na SRM e aceitar participar da pesquisa.

Todos os oito sujeitos com deficiência intelectual selecionados para a pesquisa (ver no quadro 4), já frequentam a SRM e se dispuseram a participar da entrevista. Serão assim denominados: Pelé, Zico, Marta, Sócrates, Bebeto, Romário, Ronaldo e Rivaldo (os nomes denominados são fictícios para preservação das suas identidades).

Quadro 4: Características dos sujeitos participantes da Pesquisa

SUJEITOS	IDADE	NIVEL DE ESCOLARIDADE	Deficiência Intelectual
Pelé	26 ANOS	EJA Tempo Formativo I	Deficiência Intelectual
Zico	38 ANOS	EJA Tempo Formativo II	Deficiência Intelectual
Marta	30 ANOS	EJA Tempo Formativo II	Deficiência Intelectual
Sócrates	42 ANOS	EJA Tempo Formativo I	Deficiência Intelectual
Bebeto	28 ANOS	EJA Tempo Formativo I	Deficiência Intelectual
Romário	23 ANOS	EJA Tempo Formativo II	Deficiência Intelectual
Ronaldo	30 ANOS	EJA Tempo Formativo II	Deficiência Intelectual
Rivaldo	32 ANOS	EJA Tempo Formativo I	Deficiência Intelectual

Fonte: Produção própria a partir de dados investigados.

DIAGNÓSTICO

Deficiência

Intelectual

Deficiência

Intelectual

Deficiência