

EQUACIONANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Psicologia Humanística



Sandro Moretti Silva

Φ Phillos

EQUACIONANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

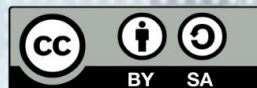
Psicologia Humanística

O mundo contemporâneo vive dias de incertezas nas suas inter-relações. A vida moderna tem propulsionado muito conforto, conhecimento científico e tecnológico, porém, por outro lado, esse mundo moderno promove competitividade e comportamentos egocêntricos, desafeiçoados, antissociais, racistas e preconceituosos, trazendo assim, consequências danosas para interações socioeducativas, resultando em doenças psicossomáticas agudas e muitas vezes irreversíveis, das mais leves (Estresses, Depressão, Síndrome do Pensamento Acelerado, Paranoia e etc.), às mais graves (Esquizofrenia, Psicopatias, Fobias e Burnout). Infelizmente, os seres humanos não foram ensinados a gerenciar as suas emoções negativas, cobranças e pressões competitivas, frustrações, desprezos da família, baixa autoestima, contrariedades e desrespeitos de outros.

ISBN: 978-855296260-1



ΦPhillos



EQUACIONANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Psicologia Humanística

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

DIAGRAMAÇÃO: Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira / Willames Frank

IMAGEM DE CAPA: <https://br.pinterest.com>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2017 Editora PHILLOS

Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.

Goiânia-GO

www.editoraphillos.com

editoraphillos@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S136p

Silva; Sandro Moretti

Equacionando as práticas pedagógicas: Psicologia Humanística. [recurso eletrônico] / Sandro Moretti Silva. – Goiânia – GO: Editora Phillos, 2018.

ISBN: 978-85-52962-60-1

Disponível em: <http://www.editoraphillos.com>

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Psicologia Humanística.
4. Cyberculturalismo. 5. Multiculturalismo. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SANDRO MORETTI SILVA

EQUACIONANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Psicologia Humanística

Goiânia-GO
2018

Editora
Phillos

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguay)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	09
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	13
INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: GERENCIANDO AS DISCREPÂNCIAS PSICOSSOCIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL	
1.1 As distrações provocam discrepâncias nas inter-relações psicossociais	16
1.2 Decifrando os códigos da inteligência socioemocional	19
1.3 Gerenciando as discrepâncias psicossociais no ambiente educacional	24
CAPÍTULO II.....	38
DIVERGÊNCIAS CONFLITIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA HUMANÍSTICA	
2.1 O fenômeno das divergências no ambiente educacional	40
2.2 O diálogo entre a inteligência emocional e a competência social	45
2.3 Inteligência emocional	45
2.4 Competência social	49
2.5 Instrumentos pedagógicos de mediação humanística	52
CAPÍTULO III.....	61
CYBERCULTURALISMO NOMOFÓBICO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	

3.1 O multiculturalismo educacional e o empoderamento da cybercultura	63
3.2 A inerte sociedade corolariana nomofóbica educacional	67
3.3 Instrumentos de intervenção pedagógica no cognitivo do aprendente	73
CAPÍTULO IV.....	84
RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAR O SURDO: UMA PROPOSTA BILÍNGUE	
4.1 Um mundo sem língua	87
4.2 Como entender a surdez	90
4.3 Surdez pré-verbal	92
4.4 Surdez pós-verbal	93
4.5 Inclusão do educando surdo	95
4.6 O desafio educacional de letrar o surdo	98
CAPÍTULO V.....	111
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESPECIFICIDADES E IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	
5.1 Os parâmetros conceituais e classificatórios da deficiência intelectual	114
5.2 As especificidades e implicações em compreender a deficiência intelectual no contexto educacional	118
5.3 Atendimento educacional especializado interventivo ao deficiente intelectual	125
5.4 Avaliação e intervenção psicopedagógica ao DI	128

PREFÁCIO

Eles não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis, e assim sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão.

Zygmunt Bauman

Vivemos num mundo em que os valores sólidos, ensinados por nossos pais estão se dissolvendo rapidamente para o mundo líquido da sociedade digital, em que os valores morais estão se dissipando em vista da crise civilizatória mundial. Essa tensão social do mundo líquido tem provocado deformidades no comportamento dos nossos alunos, transformando-os em zumbis alienados do matrix utópico (mito da caverna) necessitando de uma mediação da Psicologia Humanística.

É com muita satisfação e expectativa, que apresento aos estudantes de Pedagogia e Psicopedagogia, o livro EQUACIONANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: Psicologia Humanística, fruto de pesquisas epistemológicas, para o aprimoramento pessoal daqueles que amam o caminho do saber científico. Esse livro é um instrumento de análises, debates e circulação de ideias, que pretende contribuir para que o conhecimento esteja em permanente movimento. Ele também é um elemento essencial para intermediar a relação dos professores com seus alunos, e promover possibilidades de um diálogo, através da sapiência científica, tão necessária para o aprimoramento de ambos, e está compromissado com o bem-estar socioeducacional.

Os leitores que aqui navegarem analiticamente, encontrarão possibilidades do diálogo e crescimento acadêmico com as diversas abordagens da Pedagogia e Psicologia, apresentados em forma de pesquisas epistemológicas, visando aprimorar as relações professor-aluno, despertando ambos do sono ilusório do mundo líquido e minimizando as frustrações do dia a dia do profissional da educação, o PROFESSOR. Essa obra visa princípios técnicos da Psicologia Humanística Socioeducativa para o aprimoramento do comportamento do sujeito que muitas vezes desconhece os limites de sua capacidade cognitiva.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vive dias de incertezas nas suas inter-relações. A vida moderna tem propulsionado muito conforto, conhecimento científico e tecnológico, porém, por outro lado, esse mundo moderno promove competitividade e comportamentos egocêntricos, desafeiçoados, antissociais, racistas e preconceituosos, trazendo assim, consequências danosas para interações socioeducativas, resultando em doenças psicossomáticas agudas e muitas vezes irreversíveis, das mais leves (Estresses, Depressão, Síndrome do Pensamento Acelerado, Paranoia e etc.), às mais graves (Esquizofrenia, Psicopatias, Fobias e Burnout). Infelizmente, os seres humanos não foram ensinados a gerenciar as suas emoções negativas, cobranças e pressões competitivas, frustrações, desprezos da família, baixa autoestima, contrariedades e desrespeitos de outros.

As distrações tecnológicas da inteligência artificial, têm alterado a conduta sociointeracionista da sociedade digital, deixando-a emocionalmente doente, modificando seu comportamento, seu estado psíquico e transformando o sujeito em zumbi alienado no cyber espaço. Essa transmutação socioemocional são perceptíveis nas interações sociais e educacionais, entre professor/aluno, que não estão imunes às transformações e contradições socioafetivas, e isto ocorre porque a ação docente interfere na construção do conhecimento culturalmente organizado. Portanto, o professor, ao estabelecer uma relação socioafetiva, leve em

consideração os perfis da turma, ou seja, suas habilidades específicas, suas dificuldades de aprendizagem, e seu comportamento sociocultural, para evitar a frustração de planos e comportamentos inadequados. Todo professor almeja ser respeitado, desenvolver boas relações com seus alunos, e espera alcançar atenção na sua proposta metodológica de ensino, de modo a promover, cidadãos críticos e autônomos.

As propostas principais em torno dessas pesquisas científicas, visam romper com os métodos tradicionais de uma educação agonizante, que geme pedindo socorro, por desconhecer os limites de suas potencialidades libertárias rumo à ordem social, que por sua vez, deveria ser progressivamente aperfeiçoada. De fato, deveria perceber que o processo de reconstrução e da experiência da realidade adquirida, torná-la-ia melhor e permanente, segundo os interesses dos atores envolvidos, os PROFESSORES e ALUNOS, e por que não dizer, de toda à comunidade escolar.

CAPÍTULO I

INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: GERENCIANDO AS DISCREPÂNCIAS PSICOSSOCIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

No mundo digital, a sociedade está vivendo uma crise civilizatória e educacional sem precedentes, ou seja, uma crise identitária e existencialista, provocando assim, rupturas no contexto estrutural e cultural da comunidade do mundo líquido, que não gosta de ser contrariada em seu comportamento egocêntrico. As inter-relações que o homem trava no mundo moderno (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam em suas manifestações características que as distinguem totalmente, àqueles que decifram o código da inteligência emocional, daqueles que se comportam como animais irracionais no processo sociointeracionista. Esses tempos de transmutação social e educacional, agenciam uma permanente insegurança nos atores envolvidos, resultando numa crescente insatisfação, e em projeções de julgamentos e consequências peremptórias, que tanto qualifica como desqualifica a vida privada ou profissional. Sem esta consciência cada vez mais crítica, não

será possível ao homem integrar-se à sua comunidade em transição, intensamente cambiante e contraditória.

O mundo se divide, é homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosa criam para ele. Mito que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. O homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se longa com “medo da liberdade”, a justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (FREIRE, 2017, p. 62).

A lógica subjacente à essa análise, baseia-se na hipótese de que o ser humano com baixa autoestima se considera um fracassado, e por outro lado, comete dessa forma um crime contra a sua própria inteligência. Naturalmente, toda pessoa que é diminuída perante outras, sejam elas celebridades ou líderes sociais, nunca conheceu sua complexidade. Desconhece que possui uma indecifrável habilidade de construir pensamentos, ainda que sejam aparentemente banais (CURY, 2015, p. 17).

Remontando as teorias acima citadas, percebe-se que no contexto educacional não é diferente, tanto o docente, como os discentes, sentem-se muitas vezes, exatamente assim, necessitando da intervenção de uma equipe de multiprofissionais (Assistente social, neuropsicopedagogo, psicopedagogo e psicólogo), para minimizar a sua crise identitária e existencialista, que resulta por fim, na abertura

de uma janela serial killers, provocando dessa forma, doenças psicossomáticas depressivas. Essas discrepâncias psicossociais que decorrem no ambiente educacional, necessitam de um psicólogo social, para gerenciar essas intempéries biopsicossociais a fim de harmonizar e promover a paz a esses seres cognoscentes.

Portanto, partindo dessa lógica, o problema em torno dessa pesquisa é: Ocorrem furtivamente esse caldeirão de variáveis multifocais, aqui chamada na pesquisa de discrepâncias psicossociais no ambiente educacional, que provoca doenças psicossomáticas nos atores envolvidos. Diante dessa problemática, busca-se melhor compreender o problema por meio do objetivo geral: É possível gerenciar mentes depressivas através da inteligência socioemocional, para minimizar as discrepâncias psicossociais existentes no contexto educacional? Para entender o objetivo geral, faz-se necessário refletir sobre os objetivos específicos: 1. Examinar o que há por trás dos conflitos identitários e existencialistas entre o docente/discente no ambiente educacional; 2. Compreender como ocorrem esses conflitos no ambiente educacional que provocam baixa autoestima entre docente/discente; 3. Intervir por meio de psicodrama decifrando os códigos da inteligência socioemocional, para prevenir doenças psicossomáticas depressivas.

Justamente, partindo dessas premissas, despertou-se a ideia e a curiosidade de entender e intervir nessas questões supracitadas, devido a complexidades das inter-relações no contexto sala de aula. Esse ambiente é propício para descobrir o que há por trás desses comportamentos enigmáticos entre os atores educacionais que provocam nos

docentes doenças psíquicas, que por outro lado, desarmonizam as suas inter-relações sociais e emocionais. Mediante isso, a Psicologia Social como uma ciência em expansão, busca esclarecer por meio de teóricos renomados, os caminhos bibliográficos dessa investigação, com teor descritivo e desenho qualitativo. É mister analisar e compreender a priori, as distrações que provocam discrepâncias nas inter-relações psicossociais no ambiente educacional.

1.1 As distrações provocam discrepâncias nas inter-relações psicossociais

A palavra discrepância está relacionada com o que não apresenta harmonia, ou seja, discordância ou desigualdade. No sentido mais amplo, que dizer, não concordam entre si, apresentando pensamentos ou opiniões que são diferentes e divergentes uma das outras. No ambiente educacional não é diferente, as divergências de opiniões entre docente/discente no que diz respeito a focar e concentrar-se para a aprendizagem, provocam conflitos, justamente pelas distrações da inteligência artificial e das conversas paralelas, que por outro lado desmotivam esses jovens na busca pelo conhecimento científico, que o prepara para a vida.

Conforme a educação migra para formatos baseados na web, cresce o perigo de que a massa multimídia de distrações que chamamos de internet prejudique a aprendizagem. Lá atrás, nos anos 1950, o filósofo Martin Heidegger alertou contra uma crescente “maré de revolução

tecnológica” que poderia “cativar, enfeitiçar, deslumbrar e divertir o homem de tal forma que o pensamento computacional pode algum dia se tornar... a única forma de pensar”. Isso viria com a perda do “pensamento meditativo” uma forma de reflexão que ele via como a essência da nossa humanidade (GOLEMAN, 2014, p.25).

Essa falta de concentração por parte do aluno na aprendizagem no ambiente educacional, pode deixar a mente perdida num ciclo de ansiedade crônica. De acordo com Goleman (2014), significa ficar perdido no desamparo, na desesperança e na autopiedade de um quadro depressivo, ou no pânico e na ideação catastrófica de um transtorno de ansiedade, ou nas incontáveis repetições de pensamentos ou comportamentos ritualísticos (tocar na porta cinquenta vezes antes de sair de casa) de um transtorno obsessivo-compulsivo. A capacidade de tirar nossa atenção de uma coisa e transferi-la para outra, é essencial para o nosso bem-estar.

Nessa era do panóptico modelo de engajamento e confrontação mútuos entre os dois lados da relação de poder (professor/aluno) em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente extraterritorial, não mais limitado, nem mesmo desacelerando, pela resistência do espaço (o advento do telefone celular serve bem como “golpe de misericórdia” simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem — a diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer). Isso dá aos

detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico (BRAUMAN, 2001).

Nessa era das descobertas científicas, as distrações tecnológicas se entrelaçam com as ansiedades da vida social, além da falta de afetividade dos laços familiares, que provocam uma avalanche de problemas psíquicos nos jovens estudantes, somados a desmotivação junto com as inversões de valores morais, tornam o ambiente educacional doentio, transformando o docente e o discente em uma bomba de emoções deturpadas, levando muitas vezes ao desequilíbrio emocional, resultando no desrespeito mútuo, e nos desconexos socioafetivo entre eles. Na realidade o contexto sala de aula tornou-se um ambiente de disputa de usurpação de poder, tendo em vista que os jovens estudantes confundem liberdade com libertinagem, destruindo assim, os laços de afetividade que deveriam existir entre eles e o professor. Assim sendo, há na realidade uma confusão mental que provoca nas inter-relações uma crise identitária e existencialista.

Por outro lado, se não houver uma integração nas relações docente/aprendente, os conflitos ou mesmo as discrepâncias irão sempre existir, por isso, a necessidade de intervenção do psicólogo (social) para aperfeiçoar e dar aos mesmos, uma certa medida de consciência harmônica e respeito mútuo entre eles. Sendo assim, o psicólogo como agente terapeuta de conciliação, usará sua liderança, baseado em subsídios da Psicologia Social, para apaziguar os ânimos, fazendo-os reconhecer que ambos tem virtudes que deverão

corroborar para a confiança mútua e reconhecimento de suas qualidades, que na prática compreende a tomada de influência com simultânea delegação de poderes e aceitação ampla do diálogo. Neste contexto de troca de ideias promovem incentivos e estímulos mútuos e a solução de conflitos sem interferência de decisões autoritárias. Mas, ainda assim, haverá momentos em que as discrepâncias de uma certa forma, provocarão estragos nas mentes de ambos, chamadas por Cury, de janelas serial killers. Diante disso, como o psicólogo (social) ajudará o docente e o discente a decifrar os códigos da inteligência socioemocional?

1.2 Decifrando os códigos da inteligência socioemocional

No ambiente educacional no processo sociointeracionista e nas relações docente/discente, ocorrem muitas discrepâncias socioemocionais, que são uma miscelânea de emoções, como amor, ódio, rancor, paixão e inveja, resultando em um ambiente de discórdia e disputa de poder. Na realidade, dependendo do diálogo e interação entre professor/aluno, pode ocorrer ofensas pessoais, que resulta na abertura de janelas serial killers, e por fim, provocarão doenças psicossomáticas depressivas. Essas dissonâncias residem, portanto, não na própria situação social, mas na maneira como esta é recebida, compreendida e trabalhada, resultando numa resposta inadequada, senão errada. Provoca uma percepção e uma interpretação incorreta do outro ou uma situação social, que em geral compromete, as relações entre ambos que a resulta, por outro lado, em uma ação ou reação inadequada de uma das partes.

Os seres humanos muitas vezes são paradoxais nos seus tratos com os outros, as vezes cruéis e ao mesmo tempo generosos para com o próximo. Já Hobbes e Maquiavel, entre outros, afirma que os homens são inerentemente maus e que a função da sociedade (educacional) é controlar suas tendências egoístas. Nesses tratos das interações humanas muitas vezes há trocas de recursos sociais, psicológicos, ou materiais, orientadas por uma economia social. Isso equivale a dizer que, em nossas relações interpessoais, trocamos não só bens materiais, mas também bens emocionais, como amor, ódio, rancor, paixão e, por que não dizer inveja (RODRIGUES, 2015).

Segundo Cury (2015), o sistema educacional estressa tanto os mestres quanto os alunos ao pautar sua retórica na transmissão de informações, e não na capacidade de intuir, criar, filtrar estímulos estressantes e gerenciar pensamentos. Pais e professores que não treinaram a mente para ler as letras do alfabeto da gestão da psique e da arte de pensar antes de reagir terão reações desproporcionais diante de desapontamentos causados por filhos ou alunos.

Segundo Rehfeldt (2003) nosso comportamento é fortemente determinado pelas consequências que o mesmo poderá reproduzir, com grande ênfase nas consequências relativas às convenções sociais estabelecidas formal e informalmente e de caráter geral ou específico. Isso faz com que determinadas pessoas assumam comportamentos inadequados porque preveem consequências negativas para aquilo que para si julgariam correto. Algumas convicções irracionais e falaciosas tendem a sustentar justificativas para comportamentos socialmente incompetentes. Não posso

mostrar sinais de fraqueza. Ninguém pode perceber que tenho medo. Devo parecer inteligente e espirituoso. Se eu cometer erros (ou mostrar emoções), os outros me recusarão. Todos devem gostar de mim/reconhecer meus méritos. Se os outros descobrirem como sou verdadeiramente não gostarão mais de mim. Se contradigo outros, eles me rejeitarão ou pensarão que sou bobo/estou despreparado. Se alguém não gostar de mim ou não me respeitar, a causa disso sou eu (não valho nada, sou um idiota, não sou atrativo, sou “chato”).

Infelizmente, a mente só resolve problemas de sobrevivência se for treinada e educada. Quando a mente é equipada com os códigos da inteligência, sua capacidade de resolução ultrapassa os limites da lógica, tem uma versatilidade inatingível pelos computadores. O ódio e o amor, a arrogância e a humildade, nascem em fontes muito próximas, que transcendem os limites das leis da matemática, no indecifrável e imprevisível mundo da mente humana. Quem aprende a decifrar os mais excelentes códigos da inteligência abandona o mundo intolerante e inflexível da lógica e dos números e se humaniza. Torna-se resiliente, maleável, solidário, sensível, compassivo, paciente, generoso, magnânimo. Quanto mais uma pessoa decifra esses códigos, mais ela se torna humana e menos se comporta como um deus rígido e autossuficiente. Infelizmente, como muitos não aprenderam a decifrar os códigos, temos mais deuses do que seres humanos (CURY, 2015, p.25, 32 e 33).

Portanto, os mal-entendidos precisam ser trabalhados, por que muitas vezes num processo de diálogo a percepção ou uma interpretação incorreta do outro, pode

gerar ofensas ou agressão, provocar situações conflituosas desnecessárias e desgastantes entre ambos, além de construir para si um repertório situacional que pode extrapolar seus controles, desencadeando novos desdobramentos da sua incompetência social. Respostas ou reações inadequadas desta natureza resumem-se nas seguintes categorias: percepção e interpretação incorreta (ou desajustada) do outro ou da situação social, e antecipação desfavorável das próprias perspectivas de sucesso (REHFELDT, 2003, p. 31).

O psicólogo (social) precisará trabalhar com o grupo as questões da sensibilidade social percorridas por Goleman (2017), como consciência. Esta consciência do contexto também ajuda em outro nível: mapeando as redes sociais num grupo, numa nova escola ou num ambiente de trabalho — uma habilidade que nos permite conduzir bem esses relacionamentos. Pessoas que se saem muito bem no campo da influência organizacional são capazes não apenas de perceber o fluxo das conexões pessoais, mas também de nomear as pessoas cujas opiniões têm mais influência — e, assim quando precisam, elas se concentram em convencer aqueles que, por sua vez, irão persuadir os demais.

De acordo com Cury (2015), na psicologia, na pedagogia, na sociologia e na filosofia, como temos visto, os códigos básicos da inteligência são desenvolvidos pela educação e pelo treinamento sistemático. Para decifrar os códigos da inteligência socioemocional, o psicólogo (social) irá trabalhar com docente/discente no ambiente educacional, as áreas do inconsciente: o processo de construção de pensamentos e o sistema de variáveis que atuam nesse processo. Decifrá-los e assimilá-los produz o

desenvolvimento das inteligências múltiplas de Gardner, a inteligência emocional de Goleman, a busca de superação de Adler, as habilidades propostas por Piaget, Vigotsky e outros pensadores. Entretanto, para reeditar o inconsciente e construir as janelas paralelas, o Eu precisa decifrar um importantíssimo código: o código de ser gestor da psique. Um eu passivo, alienado, frágil, que não assume seu papel de líder da psique, perpetua suas mazelas e misérias, preserva suas fobias, suas inseguranças, seu humor depressivo, sua impulsividade.

Essa intervenção do psicólogo (social) ajudará o docente/discente a administrar pouco a pouco pensamentos e emoções reeditando as zonas de conflito, expandindo suas habilidades e desenvolvimento de sua inteligência emocional, interpessoal (como trabalhar com pessoas, como motivá-las e, principalmente, como relacionar-se bem com outros) e intrapessoal (autocompreensão, autoconhecimento). Esses códigos não são fragmentados, mas interconectados de maneira íntima no teatro psíquico. Talvez não seja possível decifrá-los todos na plenitude, mas sim assimilar a maioria de maneira significativa. Quem os assimila, treina e os incorpora em seu psiquismo desenvolve suas potencialidades psíquicas: a arte de pensar, a saúde psíquica, bem como uma mente arguta, empreendedora, aberta, flexível, que vê por vários ângulos e dá respostas inteligentes em situações tensas (CURY, 2017, p.72,73).

Assim sendo, a intervenção psicológica usará posturas e atitudes socialmente inteligentes sabendo que não é uma tarefa fácil, mas, com responsabilidade para com os atores envolvidos. Sabendo que, nesta paleta de tonalidades

de atitudes e comportamentos convencionais participam constantemente de atos que envolvem deliberações e decisões, erros e acertos, rejeições e aceitações, aprovações e desaprovações, gerando simpatias e antipatias, afeto e repulsa, satisfação e frustrações. Porém, ele sabe que, as emoções e o cognitivo podem fomentar ações e reações recíprocas, e extremamente otimistas, resultando daí expectativas muito elevadas ou mesmo fracassadas, isso irá depender da aceitação e da motivação que os atores envolvidos estejam no momento (REHFELDT, 2003).

Consequentemente, diante das prerrogativas acima, são perceptíveis a necessidade de um gerenciamento interventivo para apaziguar os ânimos entre professor/aluno, necessitando assim de um psicodrama que irá detectar o diagnóstico e como se dará o processo de intervenção no ambiente educacional.

1.3 Gerenciando as discrepâncias psicossociais no ambiente educacional

Gerir é fundamental tanto na família, como na empresa, como para que uma instituição sobreviva. Toda e qualquer gestão pode ser compreendida como sinônimo de administração. Seu principal objetivo é suprir as necessidades básicas de um grupo ou de uma comunidade, como também ajudar o grupo a se desenvolver. Para que uma gestão tenha sucesso, faz-se necessário planejamento e ações que visem o bem comum de todos os envolvidos. Sabe-se que, uma gestão incompetente provoca falência, colapso ou uma crise, tanto numa empresa, quanto em uma instituição,

como também em uma família. Se gerir pessoas é uma tarefa complexa, imagine, gerenciar a psique de um grupo, alicerçando bilhões de informações e experiências arquivadas no córtex cerebral, inclusive as lembranças construídas de uma vida intrauterina nos primeiros estágios da infância.

Segundo Cury (2017) gerenciar os códigos da inteligência socioemocional é um desafio, em especial no mundo contemporâneo, em vista da Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA), que provoca: 1. excesso de informações (Tv, redes sociais e jornais), 2. excesso de estímulo visual e sonoro provenientes de computadores (*videogames*, *tablet* e *smartphone*), 3. excesso de atividades e compromissos (cursos de língua, atualizações profissionais, cursos de computação e cursos livres), 4. competição predatória, paranoia pelo sucesso a qualquer custo, compulsão para ser o primeiro em tudo. Esse modo de vida e comportamento provocam: 1. Irritabilidade; 2. Flutuação emocional; 3. Inquietação; 4. Intolerância a contrariedade; 5. Déficit de concentração; 6. Esquecimento; 7. Fadiga excessiva; 8. Sono não reparador gerando cansaço ao despertar; 9. Sintomas psicossomáticos: dores de cabeça, dores musculares, queda de cabelo, gastrite e outros.

Toda essa gama de mudanças nos comportamentos acima mencionados, acaba interferindo na conduta do indivíduo no ambiente educacional. Tendo em vista que, o ser social é também um ser educacional, sendo assim, interferem nos comportamentos do docente/discente, ocasionando discrepâncias nas inter-relações psicossociais, que por sua vez, provocam doenças psicossomáticas,

resultando na abertura de janelas serial killers. Enfim, o psicólogo (social) usará técnicas fora do ambiente do consultório. A psicoterapia que é o processo de formação de pensadores, por conhecer-se e compreender melhor o outro, que darão suporte para que o Eu, tenha serenidade em situações tensas e coerência em crises em que é difícil raciocinar. Por fim, essas janelas paralelas funcionarão como filtros do medo e das fantasias durante as crises (CURY, 2017).

Gerenciar abrange diversificadas áreas direta ou indiretamente na dimensão escolar, entre as quais o profissional deve dar resposta; confrontação com problemas de aprendizagem; problemas de sala de aula; relacionamento interpessoal com professores; familiares; competências de estudo; identidade e problemas emocionais, entre outros (COIMBRA, 1991).

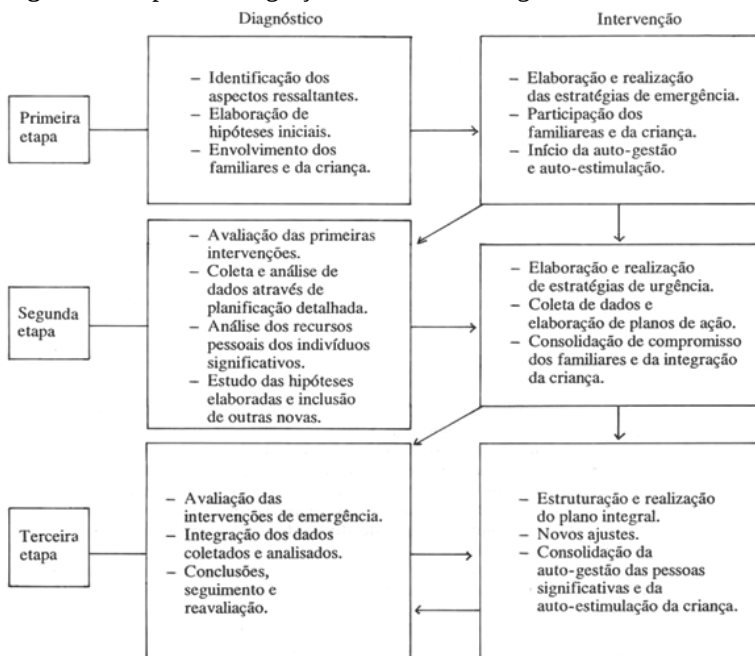
O foco principal da intervenção psicológica é o abandono escolar, o absentismo, o insucesso, e a indisciplina, como também a violência no cotidiano da sala de aula. Outros eixos de intervenção são as áreas de desenvolvimento pessoal como: organização individual, aptidões de aprendizagem escolar, conceitos pessoais, autoconfiança, estrutura e equilíbrio emocional, organização mental, cognitiva, e sociais, como relacionamentos interpessoais e aptidões, socioafetiva.

Segundo Bronfenbrenner (1997), no fim da década de oitenta, isto ocorre devido muitas vezes à elevada carência afetiva do aprendente por parte dos familiares, como também a fraca estimulação socioeducativa. Outros fatores que interferem, são as condições econômicas, ou mesmo a

incapacidade social em lidar com o exterior, ou mesmo a acomodação progressiva entre o sujeito e o ambiente.

A atuação interventiva do agente psicossocial visa facilitação de uma abordagem multidimensional dos problemas humanos; valorização da relação interpessoal, simultaneamente como contexto e estratégia da intervenção; aumento da possibilidade da discussão das questões éticas e ideológicas; ênfase no seu caráter emancipatório relativamente aos dois termos da colaboração e melhoria da eficácia. Finalmente, analisa-se a importância da multidisciplinaridade e flexibilidade na constituição das equipes de trabalho integrando psicólogos e outros profissionais da escola. (COIMBRA, 1991, p.21). É de extrema relevância analisar a figura 1 que destaca como são feitas as etapas de diagnóstico e intervenção.

Figura 1: Etapas de integração do Processo Diagnóstico-Interventivo



Fonte: pepsic.bvsalud.org

O processo de intervenção da Psicologia contemporânea é feita por meio de duas estratégias de aplicação:

*Intervenção coletiva (socioafetiva e aptidões de aprendizagem);

*Intervenção individual com acompanhamento terapêutico pessoal.

Os níveis de intervenção são:

*Fatores cognitivos e emocionais da personalidade;

*Competência de independência emocional;

- *Autoconceito e autoestima;
- *Gestão de frustração;
- *Autonomia e confiança;
- *Desenvolvimento de aptidões e de interação socioafetiva, assertiva;
- *Impulsividade.

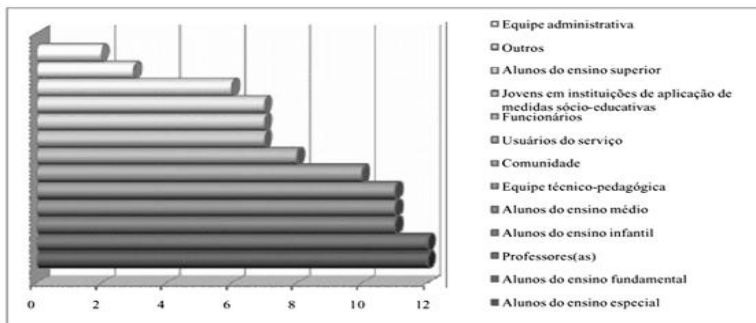
Todos estes fatores interferem na socialização do docente/aprendente no cotidiano da sala de aula. Percebe-se assim que, estes níveis acima destacados têm crescido muito nos últimos tempos em vista das condições adversas que sobrevêm ao ambiente escolar, necessitando de uma intervenção da Psicologia Social.

O psicólogo tem um papel de extrema relevância em promover a utilização de instrumento adequado para melhor aproveitamento acadêmico do aluno, a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade. A participação da equipe multiprofissional é de fundamental importância, junto com conhecimento científico, ao tomar decisões interventivas por meio de conteúdos programáticos, ou mesmo no manejo de uma turma, com o apoio do professor, na promoção de um trabalho com a heterogeneidade presente na sala de aula, desenvolvendo técnicas inclusivas para aprendentes, com dificuldades de aprendizagem ou comportamentos inadequados, promovendo programas de habilidades sociais relevantes no dia a dia da escola, nos quais os fatores psicológicos têm um papel preponderante e solúvel, mudando assim o quadro em que se encontram tanto os docentes como os aprendentes.

Diante disso, o agente psicossocial deverá desenvolver atividades direcionadas aos alunos, professores e funcionários, usando o processo de intervenção, atuando com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os discentes fora do ambiente escolar. A partir de uma visão sistêmica, age de forma preventiva, o que requer ajuste ou mudanças. Desta maneira, contribui para o desenvolvimento cognitivo humano e social de toda a comunidade escolar.

Outro aspecto fundamental, no processo de intervenção, segundo Andrada (2003) é ouvir o que os alunos pensam sobre a escola e sua turma. Isto pode ser feito através de desenhos, entrevistas ou mesmo através da escrita, a fim de que expressem o que pensam, sentem, como percebem sua turma e sua escola. Desta forma, ao usar instrumentos interventivos adequados com a realidade dos aprendentes na escola, haverá uma probabilidade imensa de que a intervenção psicológica tenha um efeito positivo sobre o docente/aprendente. A figura 2 enfatiza quem pode usufruir os serviços da Psicologia na educação.

Figura 2 - Quem usufrui de seus serviços como psicólogo educacional?



Fonte: scielo.br

A Psicologia contemporânea tem sido o esteio para o desenvolvimento global do aprendente, através de ações com diretores, professores, orientadores e os pais dos mesmos nesta ação preventiva e interventiva. Segundo o C.F.P. (Conselho Federal de Psicologia), 9,2% dos psicólogos têm atuado na educação desde 2004.

De acordo com Cassins (2007), a escola é o espaço, por excelência, para propiciar o desenvolvimento integral do ser humano através de propostas concretas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social. Alguns de seus propósitos:

- *Incentivar os educadores (incluindo os próprios psicólogos) para tomada de posições políticas em relação aos problemas sociais que afligem a todos;

- *Estimular a escolha deliberada e conscientemente assumida de uma atuação profissional sustentada por teorias psicológicas, cuja visão contemple o homem em suas múltiplas determinações e relações histórico-sociais;

- *Assessorar a escola no desenvolvimento de uma concepção de educação, na compreensão e amplitude de seu papel, em seus limites e possibilidades, utilizando os conhecimentos da Psicologia;

- *Desenvolver uma concepção de Psicologia voltada a um compromisso social;

- *Propor uma concepção do fracasso escolar não como um processo individual;

- *Mediar os processos de reflexão sobre as ações educativas a partir da atuação com os diversos profissionais da educação;

*Propor e apoiar a construção de novas alternativas sociais para auxiliar na administração de possíveis deficiências escolares;

*Compreender e elucidar os processos de desenvolvimento biopsicossocial dos envolvidos com a escola;

*Compreender e elucidar os processos diferenciados de desenvolvimento da aprendizagem (aprender a aprender) de cada aluno e de cada professor;

*Compreender e clarificar a construção da subjetividade (construção do Eu) em cada ambiente educacional;

*Assessorar a escola na busca da humanização do sujeito, através do encontro da cognição com a motricidade, os afetos e as emoções na educação;

*Cultivar o enfoque preventivo: trabalhar as relações interpessoais na escola, visando à reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos envolvidos;

*Buscar ser o mediador do processo reflexivo e não o solucionador de problemas;

*Conscientizar o indivíduo da importância de sua participação e responsabilidade nos grupos em que está inserido, como a família, a escola, o trabalho e a sociedade.

Atividades Interventivas do Psicólogo Social:

*Assessorar a escola na construção do Projeto Político-Pedagógico;

*Apoiar a escola em seu trabalho de resgate do valor e da autonomia do professor;

*Assessorar o professor na articulação entre a teoria de aprendizagem adotada e a prática pedagógica;

*Trabalhar com políticas públicas;

*Conscientizar pais e professores sobre necessidades básicas de crianças e adolescentes;

*Mobilizar a comunidade educacional em torno de propostas de intervenção com utilização de recursos da comunidade;

*Pesquisar, desenvolver, aplicar e divulgar os conhecimentos relacionados com Psicologia Social/Educacional.

Transcorre Cassins (2007), para se colocar definitivamente no mercado de trabalho da educação, é imprescindível que o psicólogo, além de atuar dentro de um padrão de excelência profissional, procure ampliar as informações disponíveis a respeito do impacto deste trabalho dentro das escolas. Conscientização e vontade política precisam andar juntas para que as mudanças propostas sejam efetivadas. Que há problemas a serem resolvidos na educação brasileira, todos são sabedores, porém, tais problemas precisam ser tratados de forma mais digna, e que isto nos sirva de bandeira para um empenho contínuo dentro e fora das escolas. Os resultados obtidos precisam ser documentados e divulgados, atingindo não só a classe profissional como também a população que desconhece estas informações.

CONCLUSÃO

A transmutação social e educacional de nossa sociedade é constante, provocando dessa forma, interferência nas relações dos sujeitos, que são as rupturas sociais, antropológicas e éticas. Devido a isto, o psicólogo (social), procura buscar meios e práticas pedagógicas, que diagnostiquem e previnam ações que corroborem no processo de intervenção no cognitivo do docente/discente.

Nesta mesma vertente, são perceptíveis uma gama de atribuições delegadas pela sociedade às agências educacionais modernas, elevando as condições socioeducativas ao caos, provocando profundas reflexões nos atores educacionais na busca de alternativas, junto a Psicologia Contemporânea, e na Ciências Humanas para enfrentar os desafios todos os dias na sala de aula, devido ao contexto educacional brasileiro ser heterogêneo.

Notamos então as interferências sociais e políticas no sistema educacional que são: baixos salários, a falta de apoio das instâncias governamentais, turmas superlotadas, escassez de recursos materiais, uso inadequado do espaço físico, pouco tempo para desenvolver os conteúdos programáticos, por dado considerável extensão dos currículos e programas, falta de tempo e recursos para frequentar os cursos que lhes são oferecidos, alunos desmotivados, indisciplinados, que não sabem ler, provenientes de famílias omissas, ausentes, desestruturadas, e além de tudo isso, a falta de comprometimento de alguns colegas de profissão que se deixam sucumbir entre os

escombros destas avalanches de problemas, e a própria capacidade criativa.

Cassins (2007) transcorreu várias atividades criativas e interventivas, capazes de mudar as deficiências postuladas por Cury (2017) mas, para isso é necessário que não só o psicólogo (social) promova subsídios que interfiram diretamente no cognitivo do docente/aprendente ao transformar o dia a dia na escola, mas os docentes e discentes precisam estar dispostos e motivados a mudar. Porém, faz-se necessário que o mediador mobiliza-se nesta transformação, vencendo os obstáculos das dificuldades de aprendizagem, o desânimo, a indisciplina, e o preconceito dos aprendentes, ensinando-os a administrar as diferenças de personalidades existentes no contexto educacional, mudando dessa forma, as discrepâncias existentes nas inter-relações psicossociais.

O psicólogo social deve servir como um agente securizante para ajudar os professores a progressivamente modificar, melhorar, manter ou apenas a refletir a respeito de uma melhor adequação das suas práticas, tendo por base as teorias da aprendizagem e modelos de ensino eficazes, também por desenvolver seu papel junto ao mediador do saber, e outros que compõem a equipe de multiprofissionais. Ao promover a colaboração dos atores envolvidos, a educação deixa o discurso demagógico de lado, e entra na prática educativa, na promoção dos interesses de toda comunidade socioemocional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, Edla. Família, Escola, e a Dificuldade de Aprendizagem: Intervindo Sistematicamente. **Psicologia Escolar e Educação**, Vol. 7 nº 2 pp. 171-178, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2001.
- BRONFENBRENER, Urie. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Editora Paidós, Ibérico, Barcelona, 1997.
- _____. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**-Tornando os seres humanos mais humanos. Bronfenbrenner,Urie. Editora Artmed, 2011.
- CASSINS, Ana Maria. **Manual de Psicologia Escolar-Educacional**. Curitiba, Editora Unificado, 2007.
- COIMBRA, Joaquim Luiz. O Psicólogo Face aos Outros Profissionais da Educação: Reflexões Sobre a Consultadoria Psicológica. **Cadernos de Consulta Psicológica**, n.º 21/26, 1991.
- CURY, Augusto. **O Código da Inteligência**- Inteligência Socioemocional aplicada. Editora Sextante, Botafogo-RJ, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz &Terra, Rio de Janeiro, 2017.

- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 20011.
- _____. **Foco-** Atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2017
- RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2015.
- SILVA, Maria da Glória Silva e. **Psicologia da Educação I**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.
- PINTO, Fausto Eduardo Menon. **Quais são os novos desafios da Psicologia neste século?** Campinas – SP, 2010.
- TUMOLO, Ligia Maria Soufer. **Psicologia da Educação II**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

CAPÍTULO II

DIVERGÊNCIAS CONFLITIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA HUMANÍSTICA

*Divergências de opinião jamais deve ser motivo
para hostilidade.*

Mahatma Gandhi

O ser humano é um ser social desde o seu nascimento. A vida social promove diferentes níveis de comunicação e divergências, entre os indivíduos que interagem em sociedade. Essa construção histórica dos sujeitos em sociedade acontece paulatinamente através de diversos elementos do ambiente social, fundamentalmente mediada pelo outro, que é capaz de regular sua conduta, e mudar sua maneira de pensar. A partir daí há uma apropriação da cultura que fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo autônomo. Porém, é nesse momento de diálogo de interação social entre educador/educando, que ocorre a gênese da consciência ou sua maturação orgânica, e os equívocos de interpretação do ouvinte pelo receptor e vice-versa, que é chamado de DIVERGÊNCIAS.

As divergências no ensino/aprendizagem fazem parte do dia a dia dos seres cognoscentes desde os primórdios da humanidade. Entretanto, a sua existência não é prejudicial, ao contrário, promove o desenvolvimento e crescimento dos

sujeitos em seu processo de interação social. A sua anulação ou mesmo inexistência, não seria benéfica para a sociedade contemporânea, que não conseguiria viver sem interagir socialmente. É nesse momento que advém os equívocos de interpretação que a priori, consiste em entender a dimensão sócio-histórica enquanto determinismo cultural. O segundo equívoco se refere a confusão entre a importância da linguagem e a cultura do verbalismo. E o terceiro equívoco interpretativo reside em não acreditar que existe uma estrutura biológica que seja capaz de transformar as práticas culturais (FREITAS, 2012).

O problema do estudo propõe-se a investigar se a mediação pedagógica humanística pode ser benéfica ou nociva, para o materialismo histórico do aprendente. O objetivo geral sugere: Analisar se as divergências conflitivas são provocadas pela verbalização cultural, ou pela dimensão sócio-histórica do docente. Seus objetivos específicos são: 1. Identificar se a diversidade de interesses, intenções e impressões, desencadeiam as divergências conflitivas entre docente/discente; 2. Refletir se as propostas defendidas pelos teóricos podem auxiliar o docente a um trabalho mais cognitivo e afetivo; 3. Avaliar como a mediação pedagógica humanística pode minimizar os desconexos das relações professor/aluno. A metodologia aplicada nessa investigação tem caráter teórico/bibliográfico orientada por um estudo qualitativo tendo como pressupostos epistemológicos o materialismo histórico.

2.1 O fenômeno das divergências no ambiente educacional

Segundo Leite (2012), cada vez mais os conflitos se configuram como o grande entrave no ambiente escolar. A forma como os mesmos são trabalhados pode prejudicar todo o processo, seja quando não se estabelece um objetivo claro no qual se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo e a descrença dos professores na equipe pedagógica, pois, na maioria das vezes, acreditam que os pedagogos podem, como num passe de mágica, encontrar soluções para todos os problemas da escola. Uma das habilidades mais importantes na condução de um processo de resolução de conflitos é saber formular um objetivo claro do que se espera do processo de discussão. Este deve ser mantido como foco principal em todas as etapas previstas do procedimento que visa solucionar o impasse.

Na realidade, os interesses conflitantes em sala de aula no Ensino Fundamental, são vistos como algo ruim e há um esforço de evitar, prevenir e contê-los o mais rápido possível. Podemos observar que tais estratégias visam esquivar-se de conflitos, quando o docente procura enfrentar a bagunça, as brigas ou os furtos, por meio do diálogo. Nesse contexto, as situações de atrito e desrespeito são compreendidas como situações problemas que apenas atrapalham a disciplina da sala de aula e da escola. A proposta geral é preencher todo o tempo dos discentes com

atividades, deveres, coisas para copiar, para que não ocorram comportamentos indisciplinares (TOGNETTA, 2009).

“O termo conflito é normalmente usado para caracterizar forças contrárias ou divergentes; pode ser intrapessoal, interno do ser, ou interpessoal, com mais de um protagonista. Existem três tipos de resolução de conflitos interpessoais não usando violência. São eles: agressivo, assertivo e submisso:

Agressivo caracterizado pelo enfrentamento do conflito, apelando pelas formas de coerção e pode ser caracterizado ainda em dois tipos:

1. agressão instrumental: é aquela que o objetivo é só obter recompensa sem causar dano ao outro.
2. agressão hostil: é aquela que o objetivo é causar prejuízo e dano ao outro.

Assertivo: caracterizado pelo enfrentamento do conflito levando em conta o sentimento e direito dos envolvidos, como: elogiar, concordar com atitudes e opiniões (esse mais parecido com o pensamento construtivista). Esse ainda é subdividido em cinco subcategorias:

1. Assertivo básica: quando as pessoas afirmam seus direitos pessoais, crenças e opiniões.
2. Assertão empática: ocorre quando a pessoa, antes de colocar sua afirmação, coloca o sentimento do outro.
3. Assertão crescente: ocorre quando a pessoa busca inicialmente resposta assertiva mínima e vai aumentando o grau se as anteriores não funcionarem.
4. Assertão de confronto: ocorre quando o outro se comportou diferente do que foi prometido.
5. Assertão do uso: normalmente quando se usa eu ou nós para descrever o próprio comportamento.

Submissão: caracterizado pelo não enfrentamento de uma situação, por meio da fuga ou da esquivia. Esse tipo de resolução de

conflito privilegia o outro em detrimento de si mesmo, muitas vezes justificando que não se expressar não lhe causa qualquer dano” (SILVA, 2016, p. 5, 6).

Discorre Leite (2012), o processo de construção de uma proposta de intervenção para a resolução de conflitos na escola, se traduz como ferramenta fundamental para que o conflito não seja tratado como um item em si mesmo e que se tenha cuidado para não o transformar em uma luta de gladiadores, em que de um lado estão os professores, que não se sentem respeitados como profissionais da educação, e de outro lado, os alunos, ou até mesmo os pais, que esperam da escola e, conseqüentemente, dos professores, soluções para todos os problemas. Situações como a descrita tendem a aparecer com frequência no âmbito escolar, e os professores vivenciam, diante delas, as mais diversas emoções, indo da raiva à tristeza e frustração, gerando insatisfação com o seu papel de educador.

De acordo com Tognetta (2009), a resolução de conflito de maneira satisfatória, requer do educador, um trabalho cognitivo e afetivo em função da reciprocidade. Sabendo desse papel, o educador pode utilizar estratégias indiretas, que não ocorrem no momento do conflito, entendendo que trabalhar a resolução do conflito é um processo diário que requer situações cotidianas e usando recursos como filmes e desenhos animados, histórias fictícias ou jogos que trabalhem o reconhecimento de sentimentos que possibilitem a prática de assembleias para reflexões acerca de conceitos de valor e moral com alunos.

Algumas medidas sugeridas por Vinha (2003), que deveriam ser aplicadas pelo educador, poderiam ser usadas como estratégias diretas e básicas em relação aos conflitos como por exemplo:

Oferecer oportunidades para que trabalhem sentimentos e conflitos. Compreender o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem dos sujeitos. Procurar não intervir ou tomar atitudes de improviso. Cuidar da segurança física dos alunos, para que não sejam resolvidos por meio de agressões. Ser direto e objetivo e, quando impor uma limitação ser firme e sem gritos. Reconhecer e aceitar os sentimentos de todos envolvidos. Ajudar o aluno a verbalizar e a escutar a opinião do outro. Não subestimar a capacidade do aluno para resolver o conflito. Elevar o valor do acordo mútuo. Mediar a conscientização de suas responsabilidades em uma situação de conflito. Deixar que o aluno vivencie as consequências de seus atos. Oferecer a oportunidade para o aluno compreender e reparar seus atos. Mediar a situação conflituosa de forma que o aluno possa restaurar o relacionamento. Encorajar o aluno a sempre resolver seus próprios conflitos por si mesmo. Ao perceber que ambas as crianças já se entenderam, resolveram o problema ou perderam o interesse em um conflito, abandone-o (VINHA, 2003, p. 75, 76).

Enfatiza Leite (2012), nem sempre os professores estão ou se sentem instrumentalizados para transformar os conflitos e divergências em oportunidades para o crescimento. Talvez até por falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da adolescência, há professores que respondem a determinadas atitudes dos educandos como

se fossem afrontas pessoais, quando na verdade podem estar sinalizando uma etapa do processo de desenvolvimento dos mesmos. Parece que, para uma solução produtiva do conflito, a ênfase não deve incidir no problema em si, mas, sim, na análise do processo. O que fará a diferença é a forma como os problemas serão enfrentados. Se o professor tiver recursos para fazer uma análise, mais imparcial possível das situações- problemas ocorridos no espaço escolar terá maiores condições de construir procedimentos eficazes de intervenção diante da problemática.

Algumas outras considerações que são importantes e devem ser levadas em consideração pelo docente ao lidar com os conflitos com os seus alunos aplicando o pensamento construtivista, por exemplo: 1. Manter-se calmo e controlar suas reações. 2. Reconhecer que o conflito pertence à criança. 3. Acreditar na capacidade delas para solucionar não é aceitar qualquer alternativa de resolução, lembrando que não é fazer pouco do conflito para o aluno como, por exemplo: o conflito é de vocês ou eu não tenho nada a ver com isso (VINHA, 2003).

Segundo Silva (2016), o ensino numa perspectiva construtivista, compreende o conflito como fenômeno social, inerente à convivência humana e sempre estará presente na escola e nas relações em geral e que nem sempre poderão ser resolvidas. A partir desta concepção, todas as partes envolvidas no conflito, o professor e o aluno ou grupos de alunos, são convidados a refletirem juntos sobre uma solução adequada. Se o professor transfere o problema, ele tira a

oportunidade dele e das crianças ou adolescentes a pensarem juntos sobre seus próprios conflitos e aprender com eles.

2.2 O diálogo entre a inteligência emocional e a competência social

A comunicação é um traço marcante na vida do ser humano, e, é essencial na troca de sapiências entre comunicador e receptor. O diálogo entre a inteligência emocional e a competência social despertará no docente saberes inconscientes e inimagináveis, buscando equipar os mesmos para futuros desafios em seus tratos sociais. Para a compreensão do diálogo entre a inteligência emocional e a competência social, se faz necessário primeiro entender o que é Inteligência Emocional e depois, o que é Competência Social. A princípio serão examinadas as teorias de Goleman (2001) e em seguida avaliaremos as teorias de Rehfeldt (2003), para uma melhor compreensão desse diálogo interativo entre ambas as teorias, na promoção de uma intervenção psicopedagógica e aprimoramento de suas práticas didáticas/metodológicas em benefício dos educandos.

2.3 Inteligência emocional

Os parâmetros do mercado de trabalho estão mudando. Os docentes estão sendo avaliados por novos critérios. Já não importa apenas o quanto são inteligentes, nem a sua formação ou seu grau de especialização, nem também a maneira como lidam consigo mesmo e com os

outros. Esses parâmetros têm pouco a ver com o que era considerado importante na universidade. Por esses critérios, o conhecimento acadêmico é praticamente irrelevante, já que eles pressupõem que os docentes tenham suficiente capacidade intelectual e conhecimento técnico para desempenhar o seu trabalho (GOLEMAN, 2001).

A inteligência emocional não significa simplesmente ser simpático. Aliás, momentos estratégicos podem existir confrontar alguém com uma verdade desconfortável, mas significativa, que esta pessoa esteja evitando. Em segundo lugar, inteligência emocional não quer dizer liberar sentimentos, “botar tudo para fora”. Por último, nosso nível de inteligência emocional não está fixado geneticamente nem se desenvolve apenas no começo da infância (GOLEMAN, 2001, p. 19, 20).

A inteligência emocional determina o potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, auto-regulação, empatia e aptidão social para os relacionamentos. Nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial traduzido para capacidade no trabalho. Por exemplo, ser bom no serviço aos clientes é uma competência emocional baseada na empatia. Analogicamente, ser merecedor de confiança é uma competência baseada na auto-regulação, ou em lidar bem com impulsos e emoções. Tanto o serviço aos clientes como merecedores de confiança são competências que fazem com que as pessoas se destaquem no seu trabalho (GOLEMAN, 2001). Serão analisadas agora, cada uma das

cinco potencialidades da inteligência emocional que se faz necessário o docente aplicar, vejamos abaixo:

1. Autopercepção: Conhecer os próprios estados inferiores, preferências, recursos e intuições;

- **Percepção emocional:** Reconhecer as próprias emoções;

- **Autoavaliação precisa:** Conhecer os próprios pontos fortes e limitações;

- **Autoconfiança:** Certeza do próprio valor e capacidade.

2. Auto-regulação: Lidar com os próprios estados interiores, impulsos e recursos;

- **Autocontrole:** Lidar com emoções perturbadoras e impulsos;

- **Merecer confiança:** Manter padrões de honestidade e integridade;

- **Ser consciencioso:** Assumir a responsabilidade pelo desempenho pessoal;

- **Adaptabilidade:** Flexibilidade para lidar com as mudanças;

- **Inovação:** Sentir-se à vontade e aberto diante de novas ideias, enfoques e novas informações.

3. Motivação: Tendência emocionais que guiam ou facilitam o alcance de metas;

- **Vontade de realização:** Esforçar-se para melhorar ou satisfazer um padrão de excelência;

- **Dedicação:** Alinhar-se com metas do grupo ou organização;

- **Iniciativa:** Estar pronto para agir diante de oportunidades;

- **Otimismo:** Persistência na perseguição das metas a despeito de obstáculos e reveses.

4. Empatia: Percepção dos sentimentos, necessidades e preocupação dos demais;

- **Compreender os outros:** Pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações;

- **Orientação para o serviço:** Antever, reconhecer e satisfazer as necessidades dos clientes;

- **Alavancamento da diversidade:** Cultivar oportunidades através de diferentes tipos de pessoas;

- **Percepção política:** Ler as correntes emocionais e os relacionamentos de poder de um grupo.

5. Aptidão emocional: Aptidão natural para induzir nos outros as respostas desejáveis;

- **Influência:** Implementar táticas eficazes de persuasão;

- **Comunicação:** Emitir mensagens claras e convincentes;

- **Liderança:** Inspirar e guiar grupos e pessoas;

- **Catalisador de mudanças:** Iniciar ou administrar as mudanças;

- **Gerenciamento de conflitos:** Negociar e solucionar desacordos;

- **Formação de vínculos:** Estimular os relacionamentos produtivos;

- **Colaboração e cooperação:** Trabalhar com outros, rumo às metas compartilhadas;

- **Capacidade de equipe:** Criar uma sinergia de grupos, buscando atingir metas coletivas (GOLEMAN, 2001, p. 41,42).

Enfim, ao aplicar todas essas habilidades, o docente poderá conduzir melhor a sua inter-relação social, seguindo assim regras de condutas que poderão ministrar melhor seu intercâmbio social, e conseqüentemente o processo ensino/aprendizagem, por desenvolver laços de afetividade com seus educandos.

2.4 Competência social

Discorre Rehfeldt (2003), as competências sociais são solicitadas, exigidas, desafiadas e colocadas à prova diariamente e em todos os planos da nossa vida social, ativa ou passiva: na família, no trabalho, no lazer, e nas relações fortuitas, eventuais e espontâneas com outras pessoas, que talvez só encontremos uma vez na vida. Desta maneira, problemas de competência social também podem manifestar-se a partir de déficits de inteligência social mais decorrentes de condições congênitas da pessoa, ou de déficits de responsabilidade social, a partir da falta (em grau variável) de habilidades sociais ou inobservância de preceitos socais, ou ainda de uma combinação de ambas.

Prossegue Rehfeldt (2003), as deficiências registradas residem, portanto, não na própria situação social, mas na maneira como esta é recebida, compreendida e trabalhada, resultando numa resposta inadequada, senão errada. Por exemplo, uma pessoa, que interpreta toda crítica que lhe é feita por um colega de trabalho como ofensa ou

agressão, provoca situações conflituosas desnecessárias e desgastantes entre ambos, além de construir para si um repertório situacional que pode extrapolar seus controles, desencadeando novos desdobramentos de sua incompetência social. Respostas ou reações inadequadas desta natureza resumem-se nas seguintes categorias: percepção e interpretação incorreta (ou desajustada) do outro ou da situação social, e antecipação desfavorável das próprias perspectivas de sucesso.

A vida social coloca-nos em circunstâncias e diante de situações em que precisamos agir, ou seja, a competência social reside no próprio ato, e a omissão representa incompetência social (o exercício da cidadania através do cumprimento de deveres e a reivindicação de direitos civis). Mas também em situações de cunho pessoal específicas podem optar pela omissão na forma de evitar comportamento observa-se com mais frequência em pessoas tímidas ou que criaram temores em relação a determinadas decisões em decorrência de anteriores experiências malsucedidas ou outros condicionamentos adquiridos. No caso do enfrentamento de uma situação social espera-se das pessoas uma postura socialmente competente, o que significa um procedimento adequado a cada situação específica e nas circunstâncias particulares em que se apresenta (REHFELDT, 2003, p. 35).

Toda competência social é uma aptidão de empregar solução coerente para diversos e complexos comportamentos conflitantes. Dessa forma é preciso desdobrar cada tarefa em seus componentes básicos, necessários para possibilitar abordagens adequadas visando uma solução eficaz. O termo

social caracteriza um desses componentes e requer algumas considerações contextuais. Em primeiro lugar, uma afirmação essencial: você, eu, e todas as pessoas ao nosso redor e com as quais lidamos direta ou indiretamente são seres extraordinários. Em segundo, as pessoas não mudam na sua essência. Isso não significa que elas se comportam em determinadas situações de maneira estereotipada, mas dificilmente modificarão sua estrutura básica, ou seja, sua estrutura de caráter. Em terceiro, ninguém é uma ilha e cada um encontra-se inserido na interdependência social com seus próximos nos mais diversos planos vivenciais, que começam no contexto familiar, estendendo-se posteriormente, ao ambiente escolar, e passam gradativamente para toda uma teia de contatos e convivências que se processam no cotidiano do adulto, envolvendo seu mundo privado e profissional (REHFELDT, 2003).

Por outro lado, cada indivíduo desenvolve nos diversos planos de interação social convicções e posturas de convívio pessoais de acordo com suas experiências e suas capacidades intelectuais, principalmente de percepção. Se puder, o homem tenta escolher seus interatores e seu ambiente, e procura adaptar-se a eles da melhor maneira possível, mas também tenta conseguir que estes aceitem sua presença e se ajustem a ele.

Vemos, portanto, que a inteligência social consiste na capacidade de entender-se com outras pessoas a partir da consciência de fatos sociais e do reconhecimento do ambiente ou do clima social. Em outras palavras, da inteligência social faz parte a compreensão e o julgamento adequado dos outros no cotidiano. A

inteligência social possibilita localizar e identificar as capacidades dos outros, entender seus valores e sentimentos, e compreender os processos interação grupal (REHFELDT, 2003, p. 21).

Na prática docente, entretanto costuma-se encontrar combinações variáveis de inteligência social e responsabilidade social, das quais resultam relações que se situam num leque que cobre desde a perfeita harmonia, constituída pela aceitação e valorização conscientes das diferenças inerentes às partes, até a total discórdia, resultante do egoísmo de ambos os lados e da resistência à qualquer tipo de compreensão e compromisso.

2.5 instrumentos pedagógicos de mediação humanística

A vida socioeducativa exige sempre do docente, instrumentos técnicos/metodológicos e signos que possibilitam, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para assumir a função de mediação pedagógica humanística. Esses instrumentos técnicos/metodológicos auxiliam e enriquecem a qualidade da interatividade social, que denota certo nível de cognição que diferencia a qualidade do ensino/aprendizagem ministrado da inteligência emocional, que resulta na competência social. Os signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, que agem como elemento de atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e dessa forma orientando os educandos e sua construção social autônoma

na promoção do materialismo histórico-dialético (SILVA, 2014).

O termo *médios* do latim aponta para o que está no meio, no centro, conciliando elementos contrários. Neste caso, o elemento mediador se apresenta como uma ponte, ocupando uma função intermediária. Partindo dessa ideia, designa que o ato de mediar indica uma relação entre indivíduos e objetos, pressupondo uma atividade própria de um agente mediador. No plano discursivo, a mediação já foi objeto de estudo de vários filósofos, quando tiveram necessidade de encontrar um modo de relacionar dois elementos distintos (SILVA, 2014, p. 59).

Para Meier (2011), o homem tem utilizado ao longo de sua história, signos como instrumentos psicológicos em diversas situações, como naquela que exigem memória e atenção, em que os signos são interpretáveis como representações da realidade e se referem a elementos do espaço e do tempo presentes. Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objetivo do conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar e transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem que o mediado aprenda por si só.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico

te uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTRIN, 2006, p. 31).

Segundo Vygotsky (2007), mediação não só acontece quando há a presença física do outro, ou seja, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediada, mas a mediação ocorre por meio dos signos, da palavra, e da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura. A mediação pelos signos, pelas diferentes formas de semiotização, que permite a comunicação entre pessoas e passagem da totalidade às partes e vice-versa. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo-instrumentos, signos e todos do ambiente humano carregado de significado cultural são fornecidos pelas relações entre os homens.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para

o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Enfatiza Silva (2014), os instrumentos são elementos externos à pessoa, cujo a função é modificar a natureza ou interagir com ela. Já os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de significados sociais. Eles agem no controle do próprio indivíduo. Em síntese, podemos dizer que a atividade humana opera em uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica, o homem transforma a natureza com o auxílio de instrumentos físicos. Já a mediação semiótica permite conferir significado àquilo que faz. Os mediadores semióticos operam na relação do homem com o mundo físico e social por meio da sinalização e da representação. No âmbito da educação, escolariza as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas, e concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o intercâmbio entre o ensinar e o aprender; entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Quando o professor muda seu tom de voz, a atenção do aluno retorna. Repentinamente falar

mais baixo ou mais alto muda o ciclo de apresentação dos conteúdos e faz o aluno prestar atenção no que vem em seguida; repetir a explicação do conceito significa ter respeito pela dificuldade do aluno em processar informações recém-ouvidas. A repetição é necessária para o processamento auditivo. Desenhar, mostrar figuras, apresentar pedaços de filme, mapas, gráficos, tabelas, palavras-chave etc, são recursos que aumentam a capacidade de compreender, pois a internalização deixa de ser apenas auditiva para tornar-se também visual. Duas fontes de estímulos ambientais (auditiva e visual) ampliam a possibilidade de compreensão. O ponto visual é necessário para o processamento auditivo (MEIER, 2012, p. 145).

Freire (2011) sustenta que a práxis docente deve ser permeada por ações que estimulem a criticidade do aluno. O educador deve estar atento às inquietações e questionamentos dos estudantes sem se acomodar perante as suas tarefas em sala de aula. Além disso, conforme alerta, comunicar sobre a própria visão de mundo ou impô-la às pessoas não é papel do professor. O importante não é transmitir conteúdo específicos, mas despertar uma forma de relação com experiências vividas.

CONCLUSÃO

As interferências políticas, sociais e tecnológicas, advindas da crise civilizatória mundial provocam a transmutação social nos atores educacionais, desencadeando rupturas sociais, antropológicas e éticas. Sem dúvida, constitui um grande desafio para o docente, atuar diante das divergências conflitivas. Nessa mesma vertente são perceptíveis, uma gama de atribuições delegadas ao docente atuante, deixando o mesmo exausto, sem saber que direção tomar. Outros aspectos a considerar é a falta de apoio das instâncias governamentais, e espaços físicos inadequados, além de escassez de recursos materiais, pouco tempo para desenvolver os conteúdos programáticos, turmas superlotadas, com alunos desmotivados e indisciplinados, provenientes de famílias desestruturadas e omissas, além de baixos salários oferecidos aos docentes. Toda essa avalanche de problemas, somadas a falta de corporativismo dos colegas de profissão, desmotivam a própria capacidade criativa do docente. Enfim, como administrar todas essas questões educacionais mencionadas acima? Onde encontrar subsídios para minimizar essa avalanche de problemas?

Pensando exatamente nessas questões supracitadas, foram explicitadas nessa pesquisa bibliográfica qualitativa, teorias conceituadas para gerenciar e minimizar as intempéries das inter-relações interativas educacionais, na promoção da paz e harmonia, promovendo uma relação mais afetiva entre o docente/discente. Essa temática enfatizou que as divergências conflitivas promovem entraves, porém, por

outro lado, os conflitos podem ser administrados e trabalhados, desde que sejam usados instrumentos adequados na resolução de cada situação-problema, usando a competência social e a inteligência emocional, não como uma receita pronta, mas aproveitando a ocasião a fim de desenvolver a autopercepção, o autocontrole, a empatia e a motivação de instrumentalizar o grupo para atingir a sinergia da comunidade educativa.

Espera-se que essa pesquisa possa ser útil para o aprimoramento das práticas docentes, visando melhor trabalhar os conflitos advindo da crise civilizatória mundial, na promoção de uma educação de qualidade para o interesse de todos os envolvidos, com o propósito de que haja mais afetividade nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Flávio Luiz de Castro. **PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA CRÍTICA HISTÓRICO-PSICOLÓGICA**: um comentário à teoria das emoções de Vygotsky. Universidade Federal do Maranhão- UFM, Maranhão, 2012.
- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.
- LEITE, Célio Rodrigues. **Conflitos professor-aluno**: uma proposta de intervenção. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.12, n.36, p.575-590, maio/ago, 2012.
- MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem** na Educação Especial. Editora IBPEX, 1º edição. São Paulo-SP, 2012.
- _____. **Mediação da Aprendizagem** -Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Editora Meier, Curitiba, 2007.
- REHFELDT, Klaus H. G. **Competência Social** no trabalho do futuro e no futuro do trabalhado-caminho natural para liderança. Editora Edifurb, Blumenau-SC, 2003.

SILVA, Antonio Zaquiel B. da. **As Relações de Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Um diálogo entre Vygotsky e Paulo Freire.** Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luiz, 2014.

SILVA, Helena Barros da. **Conflitos Interpessoais em Sala de Aula: O que fazem os professores?** Universidade de Brasília-UB, Planaltina, 2016.

VINHA, T. P. **O Processo de Resolução dos Conflitos Interpessoais na Escola Autocrática e Democrática,** 2004. Disponível: <http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/7> acesso: 13/02/2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a Autonomia Moral na Escola:** os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, 9(28), 525-540, 2009. Disponível: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=831&dd99=view&d d 98=pb> acesso em: 10/02/2018.

CAPÍTULO III

CYBERCULTURALISMO NOMOFÓBICO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tornou-se chocantemente óbvio que a nossa tecnologia excedeu a nossa humanidade.

Albert Einstein

O século XXI tem sido marcado por processos científicos, tecnológicos e econômicos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, que provocaram profundas mudanças ideológicas, culturais, sociais e políticas. Não há como negar que, comportamentos e hábitos da sociedade hodierna sofreram alterações em função do desenvolvimento tecnológico. Esses impactos profundos são perceptíveis nas sociedades contemporâneas. O mundo moderno não vive mais sem estar conectado à rede mundial de computadores. Estar conectado à Internet, já faz parte do contexto social-cultural de toda a sociedade, nos mais diferentes segmentos do mundo globalizado, como por exemplo, no sistema governamental político e judiciário, no ambiente acadêmico, nas empresas privadas, nas organizações não governamentais e inclusive no ambiente educacional.

Esse empoderamento tecnológico tem provocado mudanças sociais, culturais e comportamentais nos discentes hodiernos. Esse novo alvorecer conectivo e competitivo, tem desafiado os docentes atuais na busca de novas metodologias

capazes de interferir e equilibrar essa desigualdade, entre as novas tecnologias e o paradigma tradicional de ministrar aulas didáticas a quarta geração digital (4G). Diante dessa problemática acima, alude-se o seguinte objetivo geral: Que instrumentos pedagógicos serão capazes de mudar a conjuntura autofágica e narcísica dos discentes ao idolatrar o matrix das novas tecnologias? Essa reflexão profunda promove os seguintes objetivos específicos: 1. Explicar quais são os efeitos do empoderamento da *cybercultura* no comportamento dos discentes hodiernos; 2. Examinar que rupturas psicológicas e sociais têm sido provocadas nos aprendentes, ao estarem conectados ao matrix tecnológico 24 horas por dia; 3. Intervir com instrumentos psicopedagógicos e multidisciplinares para minimizar o efeito da síndrome da nomofobia nos educandos. O desenho metodológico dessa pesquisa tem aporte bibliográfico com revisão de literatura de renomados teóricos que vão e voltam a fim de esclarecer a natureza qualitativa dessa investigação.

Justamente pensando, nesse desvelo educacional que inquieta os docentes modernos, e devido às rupturas provocadas nas relações entre docente/discente, que resultam em comportamentos psicopatológicos e psicossomáticos de ansiedade e estresse, despertou em mim o desejo de investigar como intervir e minimizar essas intempéries na comunidade educacional. É lamentável que, esse empoderamento da *cybercultura* venha provocando essa crise civilizatória entre os atores educacionais no momento de interação social no ambiente educacional, duramente ameaçado pelo uso imoderado do smartphone pelos seus alunos. Nesse contexto pretende-se a priori, explicar como o

empoderamento da *cybercultura* viciante tem provocado alterações comportamentais nos discentes.

3.1 O multiculturalismo educacional e o empoderamento da *cybercultura*

Devido ao advento do intenso desenvolvimento das novas tecnologias contemporâneas penetrando nas dobras sociais, percebe-se mudanças de relacionamento na sociedade multicultural produzidas pelo empoderamento da lógica digital. Tudo isso, devido à criação de espaços de valores e representações culturais dependentes de recursos respaldados na disseminação de uma *CYBERCULTURA* podendo ser entendida como a forma sociocultural de uma relação de trocas entre a sociedade à culturada, e as novas tecnologias, surgidas na década de 70, graças à convergência das telecomunicações com a informática, que determina o empoderamento das configurações inéditas nas inter-relações entre os sujeitos educacionais.

Todo esse determinismo advém do capitalismo contemporâneo em consequência da ciência versus tecnologia, que tem contribuído para o surgimento do fenômeno da globalização, acelerando mudanças nos processos de estruturação social, gerando um mundo sem fronteiras e se desvinculando da grafia enunciada do passado. Esse processo tecnológico e histórico da *cybercultura* tem provocado preocupações na sociedade moderna digital, trazidas pelos recursos globais, somadas às demandas flexivas advindas de outras culturas transformando a multicultura brasileira em uma miscelânea

de padrões comportamentais, e estabilizando a sua identidade abalroada em mudanças de valores provocando rupturas sociais entre seus semelhantes.

Segundo Rojo (2012), no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças, e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada. Para a autora, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção,” sobretudo a partir das novas tecnologias.

Tomemos educação como o processo de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o bem de uma formação social. A preparação do indivíduo para assimilação dessa forma constitui, em níveis diferenciados, a educação, que não se confunde com instrução pura e simples (o ensino ou capacitação para o exercício de funções específicas) nem com a cultura, tradicionalmente entendida como modo de produção de sentido para a totalidade social. Educar é socializar, individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual como adulto (SODRÉ, 2012, p. 15,16).

Nesse processo civilizatório da sociedade multicultural brasileira em sala de aula, é perceptível o empoderamento da cybercultura, porém, há um descompasso em seu letramento digital (o mau uso das ferramentas

tecnológicas), em todo esse processo de sociabilidade nas inter-relações, pois, muitos discentes, mesmo sabendo digitalizar suas ferramentas tecnológicas, seja no sistema *Android*, ou no sistema *Windows*, ainda desconhecem a legislação, e por isso, fazem mau uso dessas ferramentas tecnológicas, podendo dessa forma ocasionar violação da legislação federal, como *bullying* (agressões intencionais, verbais ou físicas) *cyberbullying* e *Sexting* (mensagens sexualmente explícitas, intimidadora ou depreciativa, mau uso das imagens de outros, ou mesmo violação dessas imagens para uso impróprio) nas redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e etc) na sua relação sociocultural digital no cotidiano educacional.

A Lei 13.185/15 considera-se sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Da mesma forma o *cyberbullying* quando a internet for utilizada para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar constrangimento psicossociais (QUENTES, 2015).

Nesse processo de crise civilizatória, está o polivalente da educação que além de mediador cognitivo do saber, agora necessita ser um capazório das novas tecnologias para minimizar as intempéries nas inter-relações entre os discentes educacionais no processo da *cybercultura* no contexto sala de aula. De sobremaneira que o educador tem o papel de subsidiar mudanças no cenário educacional.

Então, propõe que se deve reconhecer que as tecnologias têm um papel apenas instrumental, e que seu caráter é de complementariedade nas ações pedagógicas. Ao pesquisador da área, “a que cabe subsidiar certas mudanças no cenário educacional”, coloca-se o desafio de refletir e “... desvencilhar-se das amarras de uma dependência de soluções importantes o que, de maneira alguma significaria isolacionismo no campo do conhecimento científico (PINTO, 2007, p27).

Segundo Filloux (2010), um sistema educacional é formado por duas espécies de elementos. De um lado, há todo um conjunto de disposições definidas e estáveis, de métodos estabelecidos, ou seja, em uma palavra, de instituições; mas, ao mesmo tempo, dentro da máquina assim constituída, há ideais que trabalham e que a solicitam para que mude. Em outras palavras, o ensino educacional secundário, se apresenta como um conjunto de estabelecimento de organização material e moral que determina e abriga ao mesmo tempo, as aspirações do indivíduo em busca de algo. A escola desincumbe esse papel, não somente como lugar de educação moral, mas também como um lugar de instrução e de aquisição de saberes, no qual promove-se a perspectiva sociocultural educacional.

Pode-se assim dizer que a *cybercultura* contemporânea tem um papel preponderante nas camadas sociais subsidiadas pela educação, e dessa forma estão cada vez mais próximas. Em outras palavras adquirindo e sendo herdado pelas novas gerações do cultivo do bom gosto, do estilo, e do talento, quando utilizada em benefício da sociedade aculturada. Permeando ideologicamente o devido

dom, acreditando na transmissão quase osmótica do capital cultural, e transformando as desigualdades sociais em desigualdades de dons ou méritos. Embora a aprendizagem passe por uma divisão especializada de quem ensina, e de quem aprende esse processo, pois o mesmo não é efetivamente universal. Assim, o mundo hoje encontra-se em meio há intensas transformações. Desde a integração econômica, e cultural, superação de fronteiras com criação de grandes blocos de tendência hegemônica, como a União Europeia, o Mercosul e outros. Outro aspecto a considerar é o resultado de todo esse contexto sociocultural; a inerte sociedade corolariana nomofóbica educacional.

3.2 A inerte sociedade corolariana nomofóbica educacional

O processo educacional de ensino-aprendizagem tem sido marcado pelas condições inertes da sociedade corolariana da nomofobia, entre os discentes nas suas relações biopsicossociais no contexto da sala de aula. A nomofobia (é a fobia causada pelo desconforto ou angústia resultante da incapacidade de acesso à comunicação através de aparelhos celulares ou computadores ou ficar *off-line*) a dependência do *smartphone* na sociedade moderna é tão grande que não consegue mais, se desgrudar desse hábito que pode trazer consequências físicas e psicológicas. Esse termo é uma abreviação do inglês (*no-mobile-phone, phobia*) criado no Reino Unido para descrever o pavor de estar sem o *smartphone online* na *web* (YONG, 2015).

Desde a entrada dos primeiros computadores e telefones celulares na vida dos indivíduos, começamos a perceber também o surgimento de mudanças significativas nos hábitos, costumes, comportamentos, emoções e nas relações pessoais e sociais resultantes nessa interatividade. Com isso, surgiu a necessidade de se buscar compreender a dimensão, os aspectos e consequências dessas alterações em relação aos benefícios, prejuízos, ganhos ou perdas relacionadas com o uso ou abuso dessas novas tecnologias. A adoção de novas tecnologias digitais e a massificação do acesso da população à *Internet*, *smartphones* e redes sociais, estão mudando o modo de vida das pessoas e criando uma nova dinâmica social. Vivemos na era da informação: tudo é rápido, acessível e volúvel. Muito sabemos sobre os avanços das tecnologias no setor econômico, mas quase nada se discute sobre os efeitos no comportamento humano. Se o telefone celular serve para aproximar pessoas distantes, por vezes, atualmente também percebemos que distancia pessoas mais próximas. O uso abusivo das tecnologias ganha novos adeptos diariamente de maneira silenciosa e preocupante. Pela primeira vez no Brasil, um livro aborda de forma estruturada e científica um problema tão moderno, mas pouco debatido dentro das famílias, empresas e sociedade (KING, 2015, p.1).

Borges enfatiza (2016), percebemos que a concepção sobre o uso do celular para muitos ainda é considerado algo corriqueiro. Além disso, apesar das pesquisas documentarem que se trata de um problema crescente de atendimento à saúde que é tratada com terapias e até medicamentos, o entendimento científico do problema ainda está em evolução. Para sanar as dúvidas sobre o assunto, o artigo foi

elaborado para informar aos leitores sobre os males causados está síndrome, objetivando analisar nomofobia entre os alunos do CCSA-UFRN, buscando, desta forma, dados que evidenciem a faixa mais afetada e quais sintomas são mais presentes entre os entrevistados. Além disso, apontaremos quais os principais sintomas que desencadeiam esse tipo de síndrome psicológica.

O primeiro estudo sobre dependência em internet aconteceu no ano 1996 pela Dra. Kimberly Yong nos Estados Unidos da América. No estudo realizado, ela apresentou seus achados sobre 600 sujeitos que satisfaziam uma versão modificada dos critérios considerados para os viciados em jogos de azar. Seu artigo “*Internet Addiction: The emergence of new disorder*” no início provocou controvérsias, mas depois as pesquisas sobre a dependência nessa área só aumentaram com o passar dos anos. Em 1999, a maior pesquisa feita sobre o assunto foi realizada com 17.000 pessoas detectando a dependência presente em 6% da população entrevistada nos Estados Unidos (YONG, 1996, p.240).

Segundo Borges (2016), a sociedade vive no tempo das incertezas e mudanças. O laço humano poderia ser duradouro, seja em relacionamentos afetivos ou profissionais, mas são descartáveis como objetos. É o que acontece no mundo virtual, tudo é consumido e descartado com facilidade. Bauman, na juventude, conheceu o sentido das palavras laço e comunidade e é por isso que ele desconfia dessa conectividade toda das redes sociais. A *Internet* é tão fácil de conectar, mas o maior atrativo é quando você

consegue se desconectar e romper as relações. O indivíduo experimenta uma sensação de conforto e prazer quando está na Internet, em razão de estar conectado, pois nesse meio o indivíduo não pode ser julgado ou criticado. Quando se desconecta, sente uma sensação de angústia, de estar sozinho fora da rede. Muitos não sabem, mas isso está atribuído ao Transtorno de Nomofobia, e esse transtorno muitas vezes interfere na vida, nos costumes, no comportamento e nos hábitos do indivíduo.

Com o uso de celulares como instrumento de comunicação indispensável, a configuração das relações interpessoais mudou drasticamente. A nova construção social se baseia em relações sem grandes intimidades, mas, virtualmente, as pessoas se relacionam de maneira ilimitada. “É um contexto paradoxal, ao mesmo tempo em que não há um contato com o outro, há um contato com o mundo consequentemente o outro.” (PSICOQUE, 2013). As reportagens e notícias sobre a nomofobia é caso frequente atualmente nas diversas mídias de comunicação. O vício digital que antes era associado apenas ao uso do computador, atualmente é voltado para a utilização exacerbada do telefone móvel (BORGES, 2006, p.1).

No ambiente educacional não é diferente, os discentes no contexto sala de aula, muitas vezes se desconecta das aulas que estão sendo ministradas pelo professor, seja qual for a disciplina, para estar conectado no *smartphone* nas redes sociais ou ouvindo áudios musicais por meio do seu aparelho celular. Esse comportamento interdisciplinar muitas vezes interfere no processo de ensino-

aprendizagem, necessitando muitas vezes que o profissional da educação interfira e chame a atenção do aprendente ou pedir que este guarde o aparelho celular, ou muitas vezes o próprio profissional da educação acabar por confiscar o aparelho.

A adoção de novas tecnologias digitais e a massificação do acesso da população a *internet*, *smartphones* e redes sociais estão mudando o modo de vida das pessoas e criando uma nova dinâmica social. Vivemos na era da informação: tudo é rápido, acessível e volúvel. Muito sabemos sobre os avanços das tecnologias no setor econômico, mas quase nada se discute sobre os efeitos no comportamento humano. Se o telefone celular serve para aproximar pessoas distantes, por vezes, atualmente também percebemos que distancia pessoas mais próximas. O uso abusivo das tecnologias ganha novos adeptos diariamente de maneira silenciosa e preocupante. Pela primeira vez no Brasil, um livro aborda de forma estruturada e científica um problema tão moderno, mas pouco debatido dentro das famílias, empresas e sociedade (KING, 2016, p. 1).

Isso ocorre devido ao nível neurobiológico chamado de sistema de recompensa cerebral (SRC) que tem a função de estimular comportamentos que corroboram com a manutenção da vida. Quando o Sistema de Recompensa Cerebral é ativado, é liberado para os neurotransmissores a dopamina, resultando em imediato as sensações de prazer e satisfação. Essa dependência do smartphone provoca hiperatividade constante, resultando na nomofobia, que poderá no futuro provocar transtornos psiquiátricos, como ansiedade, depressão, impulsividade, fadiga, patologia

ocular, dores musculares, tendinites, cefaleia, distúrbios do sono e sedentarismo (CRIPPA, 2017).

O grande problema em questão é que todos os dispositivos que os *smartphones* e *tablets* oferecem é o de proporcionar prazer e recompensa. Através desta lógica, se algo nos proporciona prazer (ou dopamina no cérebro) a estratégia ou recurso mais eficaz, é substituir o prazer ocasionado pelo uso do celular, por outros reforçadores que podemos encontrar no nosso ambiente: Um amor real, atividades esportivas e interativas, a companhia de amigos em uma festa, tentar resgatar hábitos positivos e mantenedores de relacionamentos reais com amigos e principalmente com a família, e assim resgatar o afeto, o carinho, o toque e o “olho no olho”. Em outras palavras, resgatar as nossas vivências reais (TRAZZI, 2016, p.3).

Use as regras dos 45 minutos, a primeira coisa que você deve fazer ao acordar; você deve se preparar para o dia a dia que terá pela frente, ir ao banheiro, preparar o café da manhã, se alongar, se vestir e arrumar. Se for casado (a, beije seu parceiro (a). Não cheque o celular antes disso. Ao dirigir desligue o celular, para evitar acidentes, por proteger você e os outros motoristas e pedestre. Se a pessoa apresenta diversos sinais e sintomas muito parecidos com a dependência de drogas: como fissuras a usar o telefone célula para se sentir melhor, quando está pra baixo, isso é indício que você está com a síndrome da nomofobia, procure ajuda profissional de um psicólogo (CRIPPA, 2017).

Entre as soluções para a síndrome, pode ser citada a prática de exercícios, clínicas de

desintoxicação e a ingestão de medicamentos. (INSTITUTO DELETE, 2015). Aguirre 2013, afirma que: Especialistas explicam que esta é uma dependência emocional e o que deve ser feito para enfrentar o exercício de desconexão não apenas o telefone, mas tudo isso significa que produz hábito: *Facebook, Twitter, Chat*, etc. Eles apontam que para os seres humanos é o contato físico necessário e essencial com seus pares em preferência àqueles que outro virtual. (CRIPPA, 2017).

Para tentar afastar a inercia do aprendente, se faz necessário que o professor opte, por estudos interdisciplinares e multidisciplinares, para tentar minimizar esse comportamento nomofóbico, ajudando o aluno a sair da matrix por desligar o celular ou desconectar-se das redes sociais. Ficando *off-line*, o aluno poderá concentrar sua atenção nas aulas que estão sendo ministradas no contexto de sala de aula, dando atenção aos que estão em sua volta, e que desejam o seu bem-estar. O mediador pedagógico despertará o alvorecer científico, a formação de uma cidadania consciente, o fortalecimento da solidariedade social, e acima de tudo uma autonomia pedagógica, evitando assim, o triunfo da mediocridade ou mesmo da melancolia, pelo mau uso do *smartphone*.

3.3 Instrumentos de intervenção pedagógica no cognitivo do aprendente

Escolarizar um indivíduo não é uma tarefa fácil, espera-se que o pedagogo tenha uma visão holística para uma compreensão mais aprimorada do perfil de seu aprendente,

além de uma enorme responsabilidade e reflexão em torno das decisões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, muita negociação e o apoio da família para a mediação interventiva no cognitivo do aprendente, a fim de que o mesmo tenha autonomia pedagógica. Portanto, faz-se necessário construir, desconstruir e reconstruir sempre novas metodologias em busca de uma escolarização de qualidade removendo os entraves no cotidiano da escola necessitando repensar as práticas pedagógicas para mediar o discente nomofóbico que fica estressado ao se ver privado de sua conectividade interativa nas redes sociais, ou mesmo, quando é imposto os limites no uso de seu *smartphone*.

A mediação é necessária para o desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito, entretanto, tão importante quanto beneficiar-se das ações mediadas provenientes do mediador, o sujeito precisa também desenvolver sua própria autonomia na busca da aprendizagem e da construção do conhecimento de forma independente. O processo de aprender a aprender depende desse desenvolvimento, dessa autonomia na busca pelo crescimento, pela maturidade (MEIER, 2011, p,73, 740).

Assim, compreendemos a importância do diálogo constante para edificar as relações docente/discente a fim de delinear compromisso por parte do aprendente firmando acordos na coparticipação da formação de um cidadão autônomo e crítico na promoção de seu papel socioeducacional. Para tanto, o educador deve estar atento para diagnosticar e intervir positivamente no desempenho de seu aluno limitando o uso inadequado do *smartphone* no

ambiente educacional. Nesse contexto, o docente precisa estar fundamentado em uma abordagem dialógica que possibilite a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais para prática socialmente contextualizada.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro e consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde, e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2017, p.109, 113)

Nesse processo dialógico entre professor/alunos faz-se necessário a cooperação mutua entre ambas as partes envolvidas na construção de uma pedagogia humanística que vise beneficiar o desenvolvimento cognitivo, educacional e social dos aprendentes, na promoção de uma escolarização de qualidade e não, quantitativa utópica, para provar para o gestor administrativo sua competência social. A parceria da família é outro instrumento que contribui para o bem-estar nas inter-relações docente/discentes justamente por se colocar no lugar do outro e não apenas na troca de opiniões

ou serviços educativos, mas a colaboração participativa dos pais em melhor gerir e contribuir eficazmente na educação de seus filhos, promovendo ganhos para uma escolarização de qualidade.

Para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Para o educador humanista ou revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores (FREIRE, 2017, p.116, 117).

Gerir, administrar, e mediar comportamentos indisciplinados, discrepâncias no uso inadequado do *smartphone* não é uma tarefa fácil para o docente no ambiente educacional, necessitando sempre da cooperação da equipe multidisciplinar para auxiliar na harmonização das relações socioeducativas entre docente/aprendentes. Nesse contexto o papel da escola é estabelecer respeito pelos conhecimentos e valores de morais estabelecidos pela sociedade, impedindo qualquer tipo de autoritarismo, preconceitos e desrespeito por parte da comunidade, professor, gestor e alunos, a fim de manter o equilíbrio social.

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão” cultural” sempre (FREIRE, 2017, p. 119).

Como vimos, as instituições escola e família se complementam, pois perseguem o mesmo objetivo em aprimorar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Um não poderia viver sem o apoio do outra, na promoção do bem-estar da autonomia pedagógica do aluno, se ambas trabalhassem juntas (escola e família) na formação com responsabilidade visando sempre as estruturas sociais e educacionais da comunidade para o bem eterno de seus filhos e alunos. Assim sendo, todos esses instrumentos acima mencionados, ajudaram muito, o pleno desenvolvimento perceptivo, cognitivo e educativo, e por que não dizer social de nossos jovens.

CONCLUSÃO

A empoderada sociedade multicultural brasileira, se formou da fusão de culturas europeias, africanas, indígenas e asiáticas, enquanto a população se formou pela mescla física dos povos que trouxeram essas culturas, a população atual vive momentos de instabilidade nas suas inter-relações chamadas de crise civilizatória educacional. Essa formação cultural se deu por meio do processo de incorporação intelectual, afetiva e tecnológica, entre indivíduos que interagem no ambiente socioeducacional brasileiro, para o equilíbrio econômico, político e ético da comunidade humana, para a preservação dos sujeitos socioculturais. Justamente na relação entre o ensino e aprendizagem no ambiente educacional, há um terreno fértil para discernir esses comportamentos antissociais que são perceptíveis pelo docente ao ministrar suas aulas.

A *cybercultura* trouxe expansão tecnológica para dizimar as desigualdades sociais, desde que, toda a sociedade esteja conectada ao mundo virtual e habilitada para o mercado em expansão tecnológica, sabendo usar as ferramentas digitais a seu favor. Esse mundo sem fronteiras, conectado virtualmente exprime uma ressalva desafiadora; a crise civilizatória e a nomofobia que têm afetado os mais diversos seguimentos da sociedade contemporânea, vê na educação digital o único caminho para mudar o contexto sociocultural do sujeito no eixo do tecnocentrismo. Assim se faz necessário colocar em discussão não só os efeitos das

inovações da tecnociência, mas também, dos seus efeitos psicológicos advindos dessa modernidade em expansão.

Evidentemente que a educação tecnológica contemporânea tem o grande desafio em transformar o mau uso dos *smartphones* pela sociedade nomofóbica em um ambiente educacional, com ferramentas tecnológicas que visem a interação cultural dos atores educacionais, na promoção de suas conectividades para o crescimento cultural e a aproximação dos sujeitos no processo sociointeracionista para uma autonomia pedagógica cognoscente do seu papel social criticista, que promova harmonia nas suas interações e sapiência no uso das tecnologias para o benefício do sujeito no seu entorno.

O espaço educacional multicultural tecnológico deve ser priorizado por alternativas que visem superar as barreiras de isolamento entre os sujeitos e de doenças psíquicas, propulsionando um ambiente de aproximação cultural numa diversidade consciente que só, por meio da aprendizagem tecnológica e do processo sociointeracionista é que o sujeito adquirirá sua autonomia pedagógica e crescimento humanista e que chegaram a resolução dos conflitos socioculturais e suas diferenças socioeconômica.

Partindo dessa premissa, se faz necessário que toda a sociedade contemporânea educacional, se conscientize e busque firmar um compromisso de mudar esse cenário educacional antissocial e de isolamento que vive os sujeitos nomofóbicos no processo sociointeracionista, num cenário de uso consciente das ferramentas tecnológicas, que visam aproximar os sujeitos em pessoas mais humanas, menos egoístas, que se preocupa com o bem-estar do outro, e que

usam as suas conectividades ao buscar resoluções problemas sociais, econômicos, culturais e tecnológicos, em ações favoráveis para a sociedade da *cybercultura*.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Luana. **NOMOFOBIA**: uma síndrome no século XXI. Artigo científico, Rio Grande do Norte-RN, 2016.
- CRIPPA, José Alexandre. **Nomofobia**: a dependência do telefone celular. Este é o seu caso? Editora Veja, São Paulo, 2017.
- ECO, Umberto. **Como Se Faz Uma Tese**. Editora Perspectiva, São Paulo-SP, 2002.
- FILLOUXE, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Coleção Educadores. Editora Massangana, Recife-PE, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz & Terra, São Paulo-SP, 2017.
- INSTITUTO DELETE. **Uso Consciente**. Disponível em: <<http://www.institutodelete.com/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- KING, Anna Lucia Spear. **Nomofobia**: Dependência do Computador, Internet, Redes Sociais? Dependência do Telefone Celular? Editora Atheneu, 1ª ed. Lebron-RJ, 2015.
- MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem**- Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Gráfica Pallotti, Curitiba, 2007.

NOVAS, Joana de Vilhena. **Do Homem-Máquina ao Corpo Descarnado: Sujeito, Corpo e Agenciamentos Culturais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ, nº 35, p. 119-127, 2010.

PÁDUA, Elizabete Matallo M. de. **Metodologia da Pesquisa**-Abordagem Teórico-Prática. Editora Papirus, 13ª ed. Campinas-SP, 2004.

PINTO, Anamelea de Campos. **Formação do Pesquisador em Educação: Questões Contemporâneas**. EDUFAL-Editora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, 2007.

PRADO, Edna Cristina do. **Múltiplos Olhares sobre Pesquisa em Educação**. EDUFAL-Editora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, 2009.

QUENTES, Migalhas. **Lei institui Programa de Combate ao Bullying**. www.migalhas.com.br › migalhas quentes, 2015.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**-Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Editora Loyola, São Paulo-SP, 2005.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na Escola**. Editora Parábola, São Paulo-SP, 2010

_____. As Teorias da Cibercultura: Perspectivas, Questões e Autores. Resenhas Culturas Midiáticas. **Revista do Programa de Pós-Graduação de Comunicação da**

Universidade Federal da Paraíba. Porto Alegre-RS, nº 8p. 1-10, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando A Educação-** Diversidade, descolonização e redes. Editora Vozes, 2. ed, Petrópolis-RJ, 2012.

TRAZZI, Rafael Manias. **O uso excessivo dos smartphones.** Artigo científico, 2016.

YONG, Kimberly. Internet Addiction: The emergence of new disorder. **Cyber Psychology and Behaviour**, Estados unidos, v. 1, n. 3, p. 237-244, ago.1996. Disponível em: <<http://chabad4israel.org/tznius4israel/newdisorder.pdf>>. acesso em 10/02/2018.

CAPÍTULO IV

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAR O SURDO: UMA PROPOSTA BILÍNGUE

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar.*

Paulo Freire

A multiculturalidade é um traço marcante na formação socioeducacional do povo brasileiro, desafiando cada vez mais o docente a ressignificar suas práticas educacionais, diante da heterogeneidade de uma sala de aula. A atual conjuntura educacional tem sido marcada pelo processo de incluir discentes com transtornos de aprendizagem (conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança), dificuldades de aprendizagem (aquelas crianças que apresentam deficiências cognitivas de aprender, necessitando da intervenção do docente), e a surdez (origem congênita, crianças que tem dificuldade na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação).

Essas discussões nos permitem fortalecer conceitos e compreender a dinâmica da inclusão educacional que estarão norteando o leitor desse trabalho sob a perspectiva da valorização da Língua de Sinais enquanto língua natural dos surdos. Neste percurso, essa pesquisa permite a constituição

de um olhar para si mesmo a partir da perspectiva de quem é o outro, de suas singularidades, e que por sua vez permitirá refletir sobre ressignificação das práticas educacionais de letrar o surdo no universo ouvinte. Sabendo quão desafiador é para o docente que já tem muitos anos de experiência com a diversidade de uma sala de aula, imagine para o docente recém-formado.

As agências educacionais e os profissionais da educação devem levar em consideração a idade, a experiência de vida acumulada e a especificidade da surdez. O deficiente auditivo manifesta-se no processo de letramento com uma capacidade de perceber e apropriar-se da leitura e da escrita, considerando as possibilidades do corpo surdo. Essa compreensão deve levar o educador a refletir qual é sua concepção sobre a surdez. Se ele vê a surdez como condição limitante que dificulta ou impede o desenvolvimento ou se vê como condição sociocultural que reúne um conjunto de condições adequadas para a expressão das capacidades humanas de forma criativa e completamente diferente daquilo que costuma-se chamar de normal.

A comunicação humana é um processo de intercâmbio, de troca de informação, que faz parte do contexto social. Para o surdo, comunicar-se com a comunidade ouvinte é extremamente difícil, tendo em vista que o mesmo, não sabe português, dessa forma necessitando do mediador, o intérprete, para criar uma ponte para minimizar o abismo entre as duas comunidades. Diante dessa prerrogativa: O problema proposto é: Discernir se o condicionamento linguístico de alfabetizar o surdo, dar-se por métodos convencionais ou através de sistema de

apreensão dos códigos da escrita. O objetivo geral dessa investigação propõe: Diante da dificuldade do surdo em aprender a ler e escrever, é possível letrar o surdo com proficiência na segunda língua? Os objetivos específicos que envolvem essa pesquisa são: 1. Identificar e compreender o universo da surdez para evitar a segregação do surdo na comunidade ouvinte; 2. Explicar a importância da inclusão do surdo no universo ouvinte para garantir sua habilidade social; 3. Examinar se as práticas docentes facilitam o processo de alfabetização do surdo socializando-o interativamente. Os caminhos metodológicos dessa investigação são de caráter descritivo, e propõe uma revisão de literatura bibliográfica de natureza qualitativa.

Pensando nas necessidades de uma educação para todos, despertou-me o interesse de pesquisar o processo de alfabetização do surdo, e qual o caminho para minimizar a discrepância que há entre as comunidades surdas e ouvintes, necessitando dessa maneira de uma intervenção docente para aproximar as duas comunidades. A primeira parte retrata o mundo sem língua, que enfatiza como identificar um indivíduo com surdez e suas dificuldades de se relacionar socialmente e trabalhar no universo da comunidade de língua portuguesa. A segunda proposta nos faz refletir sobre o processo de incluir o surdo no universo dos ouvintes por meio do sociointeracionismo para que o mesmo tenha habilidades sociais. E por fim, iremos examinar o desafio de letrar o surdo, situação a qual o docente deve refletir ao ministrar suas aulas direcionadas a esse público, e aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para poder comunicar-se com o surdo.

Nessa concepção sociocultural, a resignificação do planejamento docente é uma necessidade básica, diante do precipício que há entre as comunidades ouvinte e surda. Essa compreensão despertará no docente a motivação de conhecer o universo da surdez, sua condição limitante, sua implicação em não está apto para o desenvolvimento sociocultural. É importante que o docente tenha uma visão holística em torno desse público, para habilitá-lo a ter autonomia pedagógica usando a Língua Portuguesa como uma segunda língua para o universo da comunicação. Agora, se faz necessário compreender o mundo sem língua.

4.1 Um mundo sem língua

A surdez tem sido polemizada e incompreendida desde os primórdios da humanidade. Mesmo no mundo atual, a deficiência auditiva tem se constituído em um grande desafio tanto para educadores, linguistas e profissionais da área médica, como para a própria família do surdo. Essa incompreensão tem sido marcada pela história, que já a considerou como maldição, loucura e patologia. No Brasil, ainda existem diversas pessoas surdas sem escolarização, vivendo em um mundo restrito no qual a interação se dá com um número muito pequeno de interlocutores que utilizam um conjunto de gestos criados no âmbito doméstico para atender às necessidades básicas de comunicação. Em Maceió/AL, há 120 mil surdos que têm enfrentado muitos desafios ao interagir com a comunidade ouvinte.

Em audiência pública na Assembleia Legislativa de Alagoas em 12/06/15, estavam presentes os deputados: Jó

Pereira (DEM) e o deputado Rodrigo Cunha (PSDB), representantes da Associação de Surdos de Alagoas e do Sindicato de Intérpretes, discutindo sobre as dificuldades da comunidade surda, Rodrigo Cunha afirmou: “Entre as dificuldades, acredito que a educação seja a principal delas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. É preciso, urgentemente, que as escolas tenham intérpretes para atender a comunidade surda, principalmente nos serviços básicos como saúde, educação e lazer, por exemplo. O surdo não pode ser excluído, mas incluído em todos os campos da sociedade” (SURDOSOL, 2015).

O censo demográfico brasileiro (IBGE, 2000) dá conta de um percentual de 3,8% de pessoas com deficiência auditiva no conjunto da população brasileira. Esse número, apesar de nos trazer uma informação relevante não é capaz de revelar a diversidade que caracteriza o universo de nossa população surda. Em primeiro lugar, porque o IBGE contou a população deficiente auditiva a partir de três grandes grupos: o incapaz de ouvir, o que apresenta grande dificuldade permanente de ouvir e o que tem alguma dificuldade permanente de ouvir. A atual investigação, autodeclaratória de acordo com critério funcional (IBGE, 2010), já apresentou um avanço na contagem, mas ainda não é capaz de revelar as diferentes especificidades linguísticas propiciadas pela condição de surdez e pelo contexto em que vivem as pessoas surdas, uma vez que as grandes especificidades da população surda não se caracterizam pelo tanto que ouvem, mas, pelo modo como falam (ORRÚ, 2012, p117).

As imensas dificuldades de desenvolvimento cultural dos surdos em razão de sua marginalização da vida coletiva, acarretam danos ao desenvolvimento linguístico. Para Vygotsky (1997), a surdez não representa um obstáculo ao desenvolvimento biológico, mas é uma enorme barreira ao desenvolvimento social. A ausência da fala humana, e a impossibilidade de dominar a linguagem, engendram uma das complicações mais penosas de todo o desenvolvimento cultural. A deficiência, por suas características biológicas, não tem o poder de definir a trajetória do desenvolvimento da pessoa, mas as condições proporcionadas pelo meio, como o status que a deficiência adquire na sociedade, podem construir um grande obstáculo ao alcance de objetivos que são colocados ao conjunto dos membros de uma comunidade (VYGOTSKY, 1997, p.27).

Na realidade, tanto o surdo, quanto o ouvinte, alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente. Assim, a existência precede a linguagem, como dizia Sartre, tanto na modalidade oral-auditiva, quanto na visual-espacial. Em ambos os casos, a linguagem está no mundo como uma alegoria das primeiras formas de expressão e registro da humanidade. A priori, o sujeito surdo é esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las (ALMEIDA, 2015).

4.2 Como entender a surdez

Segundo o Dr. Maia (2011), a deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora com padrões estabelecidos pelo *American National Standards Institute*. O zero audiométrico (0 dB N. A) refere-se aos valores de níveis de audição que correspondem à média de detecção de sons em várias frequências, por exemplo: 500Hz, 1000Hz, 2000Hz etc. Considera-se em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N. A (decibéis, nível de audição).

As deficiências auditivas neurosensoriais se originam de lesões no ouvido interno e vias auditivas. Podem ser de origem, hereditária; provocadas por infecções na gravidez (rubéola, citomegalovírus, sífilis, herpes, toxoplasmose); por drogas ototóxicas durante e depois da gravidez, incluindo o alcoolismo materno; irradiações; doenças maternas ao longo da gravidez (hipertensão grave, diabetes); prematuridade e/ou baixo peso ao nascimento; trauma de parto; meningites e encefalites, caxumba e sarampo; perda auditiva induzida por ruído e traumas físicos ao córtex auditivo. (MAIA, 2011, p.57).

Existem dois tipos de problemas auditivos, O primeiro afeta, o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutivas, normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo e chama-se surdez neurosensorial. A surdez

neurossensorial pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão muito sensível e vulnerável aos fatores genéticos, às doenças infantis, aos sons muito altos e a alguns medicamentos. Um parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, pode causar surdez neurossensorial. Ao nascer, a criança está sujeita a icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar a perda de audição (SILVA, 2008, p. 5).

Podemos definir alguns tipos de problemas auditivos: **hipoacusia**: refere-se a uma redução na sensibilidade da audição, sem qualquer alteração da qualidade de audição. O aumento da intensidade da fonte sonora possibilita uma audição bastante adequada; **disacusia**: refere-se a um distúrbio na audição, expresso em qualidade e não em intensidade sonora. O aumento da intensidade da fonte sonora não garante o perfeito entendimento do significado das palavras; **deficiência auditiva condutiva**: qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (cóclea). A orelha interna tem capacidade de funcionamento normal, mas não é estimulada pela vibração sonora. Essa estimulação poderá ocorrer com o aumento da intensidade do estímulo sonoro, **deficiência auditiva neurossensorial**: ocorre quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. A diferenciação entre as lesões das células ciliadas da cóclea e do nervo auditivo só pode ser feita por meio de métodos especiais de avaliação auditiva. Esse tipo de deficiência auditiva é irreversível; **deficiência auditiva mista**: ocorre quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial

associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo; **deficiência auditiva central (surdez central)**: esse tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade de compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral ou córtex auditivo (MAIA, 2011, p. 55, 56).

Segundo SILVA (2008, p. 9 apud PENA, 1992), as consequências da surdez no desenvolvimento da linguagem variam em função da importância da perda e da idade do surgimento da mesma:

4.3 Surdez pré-verbal

Em caso de perda leve, não aparecem problemas importantes. Podem aparecer algumas dislalias por insuficiente discriminação de certos traços fonéticos, problemas de atenção em classe e dificuldade para perceber a baixa intensidade de voz. Muitas vezes estes passam despercebidos pela família. Nas perdas médias, há o aparecimento natural da linguagem, mas com atrasos e sérias dificuldades, mas com prótese adequada e uma capacitação fonoaudiológica durante a infância, podem desenvolver uma linguagem normal e frequentar uma escola comum. Apresentarão dificuldades de compreensão em ambientes ruidosos:

Acima de 70 dB de perda, é o grupo que era chamado de “surdo-mudo”. Não se observa desenvolvimento espontâneo da linguagem, a

audição residual não é funcional (ainda que esteja amplificada), e a aprendizagem oral é difícil, lenta e as vezes, muito limitada. Na surdez severa, um trabalho intenso e precoce pode permitir que a criança consiga uma voz articulada bastante inteligível, e o aproveitamento de seus resíduos auditivos, unidos a leitura labial, costumam proporcionar uma compreensão satisfatória. Na surdez profunda, toda a compreensão verbal da criança depende da leitura labial. Salvo exceções, a voz e a pronúncia são muito alteradas e a aquisição da linguagem oral é difícil (SILVA, 2008, p.9).

4.4 Surdez pós-verbal

A surdez adquirida depois de um primeiro processo de aprendizagem da linguagem oral tem evidentemente menos repercussões sobre o desenvolvimento dos aspectos fonéticos, léxicos e morfossintáticos. Porém as consequências na compreensão são idênticas e proporcionais a importância da perda, apesar de terem uma melhor leitura labial devido ao conhecimento da linguagem. Produzem também consequências afetivas e sociais (isolamento, regressões, etc.) podendo afetar o desenvolvimento pessoal e a integração social.

Se a surdez surgir durante os anos de aprendizagem básica da linguagem entre 3 e 6 anos, precisará de capacitação fonoaudiológica para conseguir níveis de aquisição normais. Se ocorrer mais tarde, a capacitação mudará o foco para aprendizagem da leitura labial e manutenção das qualidades vocais e articulatórias da criança, que poderão piorar

gravemente por falta de retorno auditivo permanentemente. (SILVA, 2008, p. 9).

Essas condições desvelam uma realidade triste em relação ao respeito à subjetividade dos mesmos. Eles chegarão aonde suas famílias acreditavam que eles poderiam chegar. Nada existia em sua condição biológica que apontasse para essa situação ou que predissesse o seu futuro. As famílias ainda mantêm os mesmos sistemas de comunicação, apesar desses surdos estarem aprendendo LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na escola e procurarem utilizar essa língua na comunidade doméstica. A resistência no âmbito doméstico demonstra acomodação da família ao desenvolvimento atual e baixa expectativa em relação ao futuro, muito embora percebam as iniciativas dos surdos em modificar seu comportamento em casa, em razão das novas habilidades desenvolvidas na escola (ORRÚ, 2012, p. 121).

Muitos questionam se LIBRAS é ou não sua linguagem natural. De acordo com Quadros (2004), pode-se dizer que a língua natural é uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases, e, além disso, permite a comunicação entre os seus usuários.

Para o surdo, LIBRAS é a primeira língua natural, no seu modelo social. Quadro (2004) rejeita a visão clínica de surdez congênita ou adquirida por se diferenciar, por negar a língua de sinais, seguindo assim o modelo cultural “ouvintista” (por influência da família ou do médico, pois seu modelo cultural é a pessoa ouvinte) e por se comunicar

através da leitura orofacial e viver sob a ótica da deficiência. Dessa maneira formam uma organização social autêntica, com vários atributos culturais inter-relacionados, nos quais prevalecem as construções significativas de uma comunidade minoritária devido à mudança de paradigma da deficiência para a minoria linguística e cultural (SILVA, 2003, p.58).

O próximo subtema preconiza o quanto é importante que o surdo esteja interagindo com a comunidade ouvinte, para que ambos possam socializar e interagir com os instrumentos sociolinguísticos e psicolinguísticos para minimizar as discrepâncias que segregam essas duas comunidades que vive em fronteiras distintas, necessitando de uma ponte para aproximá-las e estimulá-las à aprendizagem.

4.5 Inclusão do educando surdo

Segundo Cavalcante (2016,) em todo o mundo, a partir da década de 90, começa a disseminação de novas formas de pensar a educação visando atender as novas demandas do mundo contemporâneo. A Educação Inclusiva consolida-se a partir da Conferência de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, tendo como foco a criação de mecanismos que pudessem contemplar a todos, sem distinção. A Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, foi outro marco importante na história da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando, sem distinção, a inclusão de todas as crianças

no ensino regular, tenham elas necessidades educativas especiais ou não.

Dentro deste panorama histórico, a inclusão chega ao Brasil tendo como eixo central a Constituição Federal de 1988 a qual fala que todos têm direito a educação (Brasil, 1988) e com a criação da lei nº 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação garantindo que o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais aconteçam preferencialmente nas redes do ensino regular (CAVALCANTE, 2016, p.2).

Deduz-se que a falta de comunicação na vida de um indivíduo, traz consequências negativas para sua formação social e educacional. Tal negativismo se perpetua no meio social oralista, quando o sujeito não aprende e não desenvolve a linguagem oral, havendo portanto, uma exclusão por parte da sociedade ouvinte. Compreende-se que desta maneira, a surdez traz implicações na vida do sujeito, que passa do estado físico para o estado psicológico, formando-se assim uma grande lacuna na comunicação entre o indivíduo surdo e o cidadão ouvinte, nas trocas de informações por meio do processo fonoarticulatório, provocando uma perda de interação, levando o deficiente auditivo ao isolamento, solidão e perda do convívio social, trazendo-lhe limitações. Nesse respeito, as agências educacionais entram em ação, tentando minimizar esses comportamentos por promover o letramento na forma de linguagem escrita, linguagem visogestual e linguagem visoespacial, como meio de interação do mesmo com a comunidade ouvinte.

Ao pensar na inclusão do surdo no universo do ensino regular, cabe refletir, se é apenas para agregar ou para incluir, a fim de atender suas reais necessidades. Carvalho (2010), discorre ao dizer:

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2010, p.27).

A comunidade educacional ouvinte deve levar em consideração que, para ocorrer a inclusão do surdo é necessário que a Língua Portuguesa seja acessível ao mesmo, na modalidade oral, no qual acontece o processo da grafia, não podendo assim ser desconsiderado como um registro da oralidade, que se baseia, muitas vezes, em métodos fônicos. O ensino da escrita deve considerar que o sujeito surdo se apoia no processo visual de aquisição dos conceitos, sendo a Língua de Sinais e, neste caso específico, também a utilização dos gestos que proporcionaram o conhecimento de mundo e a construção de significados. Nesse processo de inclusão do educando é necessário que o docente compreenda que, mesmo que o aluno não aprenda na modalidade escrita da língua, ainda assim ele aprende pela modalidade visogestual.

Essas condições desvelam uma visão holística em prol de uma Educação Inclusiva comprometida em garantir

que as agências educacionais estejam preparadas para atender e oferecer a esses educandos uma inclusão mais participativa e ativa para satisfazer suas reais necessidades. Nesse sentido, se faz necessário que as escolas públicas de Maceió/Alagoas, organizem-se e planejem ações capazes de atender as diferentes formas de aprendizagem objetivando melhor habilitar o surdo, a fim que estes possam ter suas garantias e direitos preservados nas escolas públicas. O próprio Ministério da Educação reconhece que incluir não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educativas especiais na classe comum, ignorando as suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o apoio necessário a sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

Pensando nisso, preconiza a seguinte reflexão: a educação é o caminho para superar a segregação do surdo, dando possibilidade para o desenvolvimento do mesmo, em aprender a Língua Português com a comunidade majoritária ouvinte, em especial na modalidade escrita, sabendo que esse desenvolvimento linguístico é paulatinamente acompanhado pelo ganho de habilidades psicolinguística e sociolinguística, que produzem um intercâmbio de aproximação com LIBRAS, e as formas convencionais e alternativas de instrumentos multiculturais para uma comunicação entre o receptor e o ouvinte.

4.6 O desafio educacional de letrar o surdo

As práticas docentes de letrar é uma construção paulatina que favorecem o processo de aquisição e os

aspectos da linguagem escrita. Ao alargar a aprendizagem do código escrito para além do espaço educacional, defende-se a hipótese de explorar o próprio educando, dando a possibilidade de LETRAR. Nessa esteira dimensional focalizada na competência linguística, o aprendente é estimulado no desempenho do discurso interpretativo das linguagens. Dentro desse mesmo contexto, possibilita-se aos surdos letrados, serem compreendidos pela sociedade grafada, como letrados no mundo dos saberes.

O letramento é, antes de tudo, um práxis social, a inter-relação do sujeito com o mundo, para significar os múltiplos aspectos, subjetivos e objetivo, que estão diante dele, e exercer um impacto direto na sociedade com seu comportamento social, pois “o letramento é definido como um conjunto de prática de habilidades necessários para funcionar adequadamente em práticas sociais nas quais e leitura e escrita são exigidas” (SOARES, 2003, p.74).

A proposta do letramento vai-se configurar, em geral, nas práticas individuais e sociais do uso e exercício da leitura e escrita, da fala e do discurso, das interpretações e diálogos competentes com interlocutores, ultrapassando, assim, o âmbito escolar e de aprendizagem de reprodução gráfica e a leitura (sem interpretação) de textos. A significação de uso social do saber ler e escrever caracteriza um dos pontos culminantes da discrepância entre o letramento com a alfabetização tradicional. A alfabetização convencional limita-se à institucionalização da escrita e leitura fragmentadas, descontextualizadas e desapropriadas da sua

utilização, já o letramento propicia a interpretabilidade de leituras de mundo/saberes e a possibilidade de interagir com seus distintos interlocutores, com um percurso comprometido com a prática social e as interferências do mundo no sujeito, o sujeito no mundo e o mundo do sujeito. Nesses caminhos, compreender-se esse fazer educacional como a instrumentalização pragmática da competência e desempenho de linguagens do alunado (BRITO, 2015, p.12).

São dois prelúdios que caracterizam e assinalam a sociedade surda. Em primeiro lugar, uso da língua grafada, devendo ser deferido como um povo pré-letrado, não em vista da falta de sapiência, todavia, porque sua língua não possui a língua escrita (LAKATO, 1982). Há, assim, a necessidade de um projeto pedagógico na educação do mesmo, pois sem esta percepção na alfabetização dos surdos, reverterá aos objetivos específicos de sempre: adquirir códigos alfabéticos e numéricos na competência individual, e não alcançando, assim, a função social institucional da grafia do surdo. Uma via contrária a essa recepção é observada e salientada por Tfouni:

Dessa forma, busca-se entender o “como?” ensinar a escrita do português para o surdo (a interação do ponto interrogativo posto após o pronome serve para acentuar as profundas dúvidas e questionamentos dos professores); uma aprendizagem não com o intento de fossilizar o domínio da escrita a um sistema gráfico e a capacidade de codificar os signos escritos, porém ao saber fazer uso frequente e competente da leitura e escrita individual ou socialmente (TFOUNI, 2004, p. 25).

O segundo prelúdio da sociedade surda é agregar a sua essência à ideologia cultural que a surdez não é deficiência. Partindo dessa pressuposição, a sociedade ouvinte deve mudar essa ideologia de recusar o deficiente auditivo, mas, sinalizar com uma política de significado, fazendo valer uma participação de modelos linguísticos no contexto escolar e um letramento compatível com a sua condição humana, tornando o discente letrado e consciente de seu dever na sociedade contemporânea.

Constitui-se necessário refletir sobre as práticas de oralismo (leitura labial) na educação dos surdos comumente usados por pedagogos, com a finalidade de educar o mesmo, causando urdir em muitos educadores e familiares, e até mesmo nos próprios aprendentes. Devido aos surdos terem adquirido na sua formação educacional, a LIBRAS, não garantindo a eles a segunda modalidade, a língua portuguesa grafada, esta outra vertente não é nada fácil, não só para os deficientes auditivos, como também para a comunidade ouvinte, por causa das dificuldades destes em transcrever signos orais no seu idioma, pois, a oralidade e a grafia são díspares, causando, assim, contratempo entre ambos. A educação de surdos continua sendo polêmica e exigindo dos profissionais da área uma constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações do professor no contexto escolar (SILVA, 2003, p. 147).

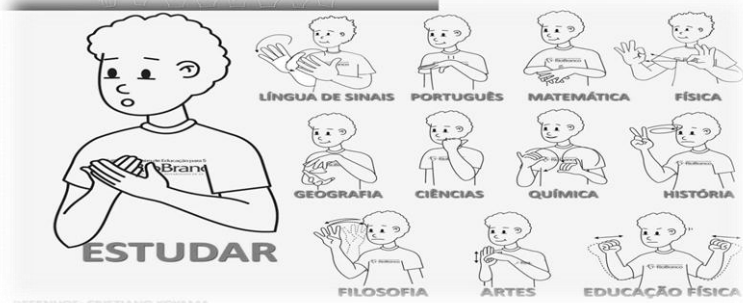
Percebe-se assim outro entrave na educação de letrar o surdo que são transcritos por Orrú (2012, p. 116), “os gestos, a datilologia, os sinais e as palavras são recursos linguísticos que entram na composição narrativa dos surdos, por meios de significados constituídos apoiam-se em pontos

mais ou menos estáveis, constituídos sob a relação dialógica ou mesmo pelas possibilidades da língua, causando dentro do universo cosmológico, acontecimentos que constituem o substrato da interação dos falantes que estão socialmente organizados”.



Fonte: <http://librasufrn.blogspot.com.br/2013/10/datilologia.html>.

As regras gramaticais de linguagem visogestual (LIBRAS) constituem outro desafio para o letramento do surdo, em vista da ausência de artigos definidos e indefinidos, chamados por Fernandes (2003) de “sinteticismo”. Os signos linguísticos visogestuais fazem parte do processo de letramento para educar o deficiente auditivo. A essa modalidade da linguagem visual, Fernando (2006) denomina de universo de signos articulados pelos esmos, que são diferenciados da língua oral, difundido pela modalidade visoespacial e sua percepção articulatória de sinais.



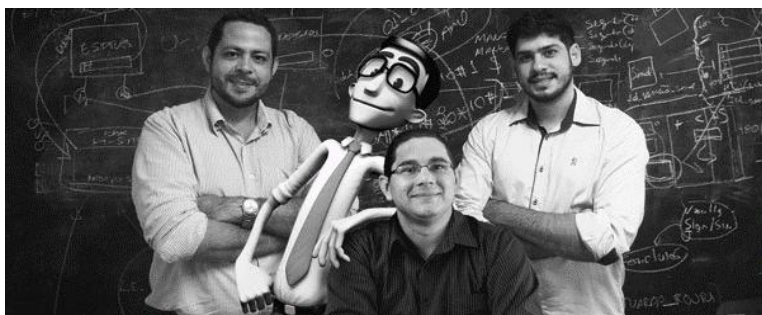
Fonte: <https://br.pinterest.com/lucieneluciene9/esp%C3%A7o-educar-libras/>

Os alagoanos, Ronaldo Tenório, Carlos Wanderlan e Tadeu Luz, estão de parabéns, pois foram premiados pela ONU (Organização das Nações Unidas) pela criação do software brasileiro que traduz de forma simultânea a comunicação da Língua portuguesa com o mundo digital para surdos, o programa chama-se “Mãos que Falam”, que traduz sons, textos e até fotos para Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). O objetivo é atingir o público alvo, que são pessoas com deficiência auditiva que não entendem bem a língua portuguesa ou são analfabetos.



Fonte: <http://educativafm.com.br/novo/tecnologia-ajuda-deficientes-auditivos-a-melhorar-comunicacao-com-o-mundo/>.

Esse *software* é sensacional pois, reconhece as palavras de uma mensagem de texto, e o personagem Hugo interpreta o significado em Libras. O projeto está na segunda etapa de aperfeiçoamento dos códigos que funcionam com o cérebro do avatar. Segundo os idealizadores, quanto mais o programa for usado, mais haverá necessidade de tradução. O acesso ao programa é gratuito. Hugo ajuda a interpretar as imagens, quer tenham textos quer, não como a capa de um jornal (EBEL, 2013).



Fonte: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=268369>

CONCLUSÃO

Com o advento da tecnologia, o mundo globalizado perpassa por mudanças e interpelações sem precedentes na sociedade contemporânea, alterando as práticas sociais e educacionais continuamente na comunidade de Língua Portuguesa e na comunidade de Língua de Sinais. Nesse respeito, a necessidade de ressignificar as práticas docentes de letrar o surdo como proposta bilíngue, são imprescindíveis, porque esse processo abre espaço para novos rumos, levando o surdo ao desenvolvimento de práticas individuais e sociais no mundo moderno. Para isso as agências educacionais devem inserir um projeto que leve o educando a outros horizontes em leitura e injunções discrepantes e, desta forma, contextualizando sua aprendizagem. Quando o sistema educacional colocar em prática a alfabetização dos surdos, desenvolverá nesses a competência e desempenho tanto nas práticas de grafia como nas de leitura.

A construção de um surdo letrado é possível, desde que haja interlocuções entre a Língua portuguesa sinalizadora por meio de intérpretes que possam fazer essa ponte, sobre interfaces, que vai logrando o português como a segunda língua (LIBRAS). Essa educação do bilinguismo aproxima o surdo da segunda língua, o português grafado, com a apresentação de textos diversos: leituras múltiplas, leitura de mundo e o mundo da leitura, reconhecendo, assim, os aspectos da interlinguagem, visando à autonomia do aprendente na escrita e na leitura. Outro

campo de desenvolvimento do educando é a *Internet*, em vista dos *softwares* desenvolvidos pela sociedade ouvinte, que servem de interlocutores entre o surdo e a comunidade letrada ouvinte. Esse intercâmbio tem aproximado ambas as práticas sociais ao perceber qual é o seu papel na sociedade capitalista dominante.

Tais práticas educacionais fazem do processo de letrar e incluir os surdos, algo deveras possível, promovendo dessa forma o sociointeracionismo entre as comunidades ouvinte e surda, como também à mobilidade social e à autonomia pedagógica ao surdo, e uma educação sem preconceito, que valoriza as diferenças, no qual todos fazem parte do contexto sociocultural e percebe qual o seu lugar na sociedade globalizada. Para que essa interação seja possível, é necessário que todos os atores que fazem parte desta conexão educacional desenvolvam seus papéis na promoção de uma educação de qualidade, com igualdade de direitos e respeito às diferenças, possibilitando a valorização das reais potencialidades e capacidades de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de Surdos:** formação, estratégia e prática docente. Scielo Book, Salvador-BA, 2015.
- BRASIL, Constituição da República Federativa. Artigo 208. https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.../art_208_.asp. Acesso em 01/01/2018
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 01/01/2014.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares:** estratégias de ensino para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.
- BRITO, Rafaela da Silva. **O professor e o Processo de Alfabetização do Aluno Surdo.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Campus de Caicó, RN, 2015.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos-Ideologias e Práticas Pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARVALHO, Castelar. **Para Compreender SAUSSURE- Fundamentos e Visão Crítica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Inclusão do Surdo no Ensino Regular: Entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano escolar**. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, 2016.

EBEL, Ivana. **ONU- Premia Software Brasileiro que Traduz Mundo Digital para Surdo. Notícias/Ciência e Tecnologia**. -2013
<http://www.dw.de/onu-premia-software-brasileiro-que-traduz-mundo-digital-para-surdo/a-16628495>. Acesso em 03/01/2014., 2

ECO, Umberto. **Como Se Faz Uma Tese**. Editora Perspectiva. São Paulo-SP, 2002.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

FERNANDES, Sueli. Bons Sinais: Nova lei torna a LIBRAS- língua dos surdos brasileiro-disciplinas nos cursos de magistério. **Discutindo Língua Portuguesa**. Edição nº 4, outubro, 2006.

IBGE. Guia do Censo 2010 para jornalismo. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/homepresidencia/noticia/pdf/Guia do censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/homepresidencia/noticia/pdf/Guia_do_censo2010.pdf). Acesso em 28/12/2013.

- LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MAIA, Heber. (Org.) **Necessidades Educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011 (Coleção Neuroeducação-V,3).
- MARQUES, Rodrigo Rosso. **Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo**. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. Estudos Surdos II. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- ORRÚ, Silva Ester. (org.) **Estudantes com Necessidades Especiais**- singularidade e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PÁDUA, Elizabete Matallo M. de. **Metodologia da Pesquisa**- Abordagem Teórico-Prática. Editora Papyrus, 13ª ed. Campinas-SP, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- SANTOS, Jessamine. **Digitalizando a Acessibilidade**- Social Plataforma Alagoana Vem Trazendo Acessibilidade ao Fazer Traduções Automáticas para a Libras. <http://educativafm.com.br/novo/tecnologia-ajuda-deficientes-auditivos-a-melhorar-comunicacao-com-o-mundo>. Maceió/Al, 2015. Acessado em 03/05/2015.

SANTOS, Paulo Roberto de Assis. **LIBRAS UFRN**.
<http://librasufrn.blogspot.com.br/> Acesso em
03/01/2014.

SILVA, Ivani Rodrigues. (org.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Lúcia Palú da. **Manual de Orientação de Práticas Interventivas no Contexto Educacional para Professores do Ensino Fundamental**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Mandirituba, 2008.

SURDOSOL, **Surdos On-Line é o portal da comunidade surda. ALE debate desafios enfrentados pelos 120 mil surdos de Alagoas**, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões de Nossa Época, 6-Edição, Vol. 47).

TORRES, Mike. **Tecnologia ajuda deficientes auditivos a melhorar comunicação com o mundo**.
<http://educativafm.com.br/novo/tecnologia-ajuda-deficientes-auditivos-a-melhorar-comunicacao-com-o-mundo/>. São Paulo- Acesso em 05/06/2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Madrid: Visor, 1983.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

CAPÍTULO V

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESPECIFICIDADES E IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A verdadeira deficiência consiste em não enxergar e compreender a necessidade do outro, agindo de forma preconceituosa, desprezando o seu direito de desenvolver-se cognitivamente.

Sandro Moretti

Há mais de uma década, têm-se discutido muito a problemática do modelo educativo para uma educação que atenda às necessidades de todos os educandos, e, inclusive, àqueles que têm necessidades educacionais especiais temporárias ou definitivas. Pode-se observar o crescente avanço em todos os seguimentos da sociedade contemporânea. Devido às novas tecnologias, o mundo tem ficado cada vez mais próximo, mudando assim seus conceitos, seguindo as novas tendências, e margeado pelo mundo globalizado.

O ponto fulcral dessa temática reside no enfoque da Deficiência Intelectual, e suas especificidades e implicações, além de compreender a necessidade específica de cada educando, para melhor intervir. Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber:

deficiência, incapacidade e desvantagem social. As manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grandes grupos: deficiência física, deficiência sensorial e a deficiência intelectual, a qual propõe-se a discutir (NASCIMENTO, 2013).

A Convenção de Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3956/01, no seu artigo 1º define deficiência como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. De fato, a deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedade de abordagem do mesmo (GOMES, 2007).

A deficiência intelectual é classificada por dois modelos de compreensão: o modelo médico e o modelo social. Para o primeiro modelo, a incapacidade é um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. O segundo modelo, por sua vez, compreende a incapacidade como um problema social permanentemente relacionado à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive (TÉDDE, 2012).

A problemática em torno dessa alteração envolve como compreender as suas especificações e classificações que implicará na avaliação e no Atendimento Educacional e Especializado. Suas classificações e especificações é o ponto focal da compreensão para o profissional dessa área, para poder dar um atendimento adequado para cada tipo de deficiência intelectual. O objetivo geral dessa pesquisa visa compreender os parâmetros de suas especificações para poder atender e intervir na necessidade de cada aluno com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: 1. Analisar cada especificidade da deficiência intelectual para melhor intervir; 2. Compreender a necessidade de cada aluno com deficiência intelectual; 3. Intervir pedagogicamente usando provas operativas para minimizar a incapacidade e desvantagem social. 4. Avaliar de forma eficiente aproveitando melhor as habilidades e competências de cada aprendente. Os caminhos metodológicos dessa pesquisa são de caráter bibliográfico, embasado nos teóricos renomados, que vão e voltam, com enfoque qualitativo.

Justamente pensando nessas reflexões acima esplanadas, é que se pensou em pesquisar sobre essa temática específica. Existe uma vasta gama de especificações da deficiência intelectual na atualidade, que provocam nos profissionais da área, muitas reflexões e inquietações, para melhor intervir e aprimorar o atendimento. É sabido que a ciência tem avançado muito no que diz respeito à deficiência intelectual, porém faz-se necessário que o docente instrumentalize-se nessa área, conhecendo os parâmetros conceituais e classificações, para dar um Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos aprendentes com

deficiência intelectual. Pensando nisso, é primordial a compreensão dos parâmetros conceituais e classificatórios da deficiência intelectual, para perceber quão pouco sabe-se a respeito das várias especificidades e classificações da Deficiência Intelectual, a fim de adequar às reais necessidades de cada educando com DI.

5.1 Os parâmetros conceituais e classificatórios da deficiência intelectual

A palavra deficiência vem do latim (*deficientia*) que sugere, falhas, imperfeições, ausência, disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Já a palavra intelectual, vem do latim *tardio* (*intellectualis*), que indica aquilo que, em Filosofia, diz respeito ao intelecto na sua atividade teórica, ou seja, separado da experiência sensível, é considerada como grau cognitivo inferior. A construção conceitual de deficiência intelectual, ultrapassam dimensões semióticas e ideológicas na sua estrutura significante. Tomado por base, a demanda de conhecimentos sobre a sua construção histórico-cultural, dos conceitos de critérios científicos e concepções vigentes na compreensão de sua dimensão (TÉDDE, 2012).

A deficiência intelectual ou atraso mental é o termo que se usa quando a criança apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal, relacionamento social, habilidades acadêmicas, etc. Essas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O atraso em seu desenvolvimento cognitivo

necessita de mais tempo para aprender a falar, a caminha, e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia (SANTOS, 2012).

Segundo a CIDID (1989), Classificação Internacional de Deficiência Incapacidade e Desvantagens:

Deficiência — perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas, a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade — restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagens — prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma capacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Muitos estudos têm sido realizados para averiguar a prevalência de DI em todo o mundo, com estimativas que variam de 1% a 3% (Harris, 2006). A prevalência é maior no sexo masculino, tanto nas populações de adultos quanto de crianças e adolescentes. Entre os adultos, a proporção do sexo feminino para o masculino varia entre 0,7: 1 e 0,9: 1, enquanto que entre as crianças e adolescentes, varia entre 0,4: 1 e 1:1. As taxas variam conforme a renda; a maior prevalência ocorre em países de baixa e média renda nos quais as taxas são quase duas vezes maiores que nos países de alta renda (MAULIK, 2011).

Segundo Silva (2015), a etiologia da DI é heterogênea. Lesões, infecções e toxinas tornaram-se causas menos frequentes por causa da melhoria dos cuidados pré-natais, enquanto que fatores genéticos têm se tornado mais proeminentes. Nenhuma etiologia específica pode ser encontrada em até 40% dos casos, particularmente na DI leve. Influências ambientais (por exemplo, desnutrição, e experiências de privação emocional e social, por exemplo, em orfanatos mal administrados) podem também causar ou agravar a DI. Compreender a etiologia da DI levanta a possibilidade de tratamento ou prevenção em alguns casos, enquanto que em outros pode permitir prever dificuldades específicas.

Segundo Coll (2010), costuma-se dividir a etiologia da deficiência em duas grandes categoriais: a deficiência de origem biológica e a de origem ambiental, psicossocial. Também havia a distinção entre causas, antes, em torno ou depois do nascimento, contudo, são distinções que não correspondem plenamente aos casos reais. Estudos

epidemiológicos revelam que mais da metade dos casos se devem a mais de um fator. Por outro lado, a deficiência mental muitas vezes decorre da interação e/ ou da acumulação de vários fatores, biológicos ou psicossociais. Algumas causas, enfim, podem estar na origem da deficiência mental, mas também de outros déficits ou transtornos, geralmente associados à deficiência mental nos casos de plurideficiência, que serão justamente os mais complexos na intervenção profissional e na atividade escolar.

Segundo Santos (2012) o atraso no desenvolvimento dos portadores de DI pode se dar em nível neuropsicomotor, quando então a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar. Pode ainda dar-se em nível de aprendizado escolar. Mas, é preciso que haja vários sinais para que se suspeite de DI e, de modo geral, um único aspecto não pode ser considerado indicativo de qualquer deficiência.

Percebe-se que cada classificação não configura apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundos distintos. Cada expressão traz em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfase na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência. Tais terminologias expressam a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema. A partir da era moderna, o discurso científico passa igualmente a ter papel preponderante na construção dessas concepções e normas

algumas circunstanciais e outras mais duráveis, de acordo com as necessidades, as possibilidades e as condições de desenvolvimento de cada cultura, nas diferentes épocas (DIAS, 2013).

A criança com DI merece um olhar holístico levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração o conhecimento empírico que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia pedagógica. Todas as crianças são dotadas de capacidades cognitivas sejam elas com ou sem DI. Necessitam apenas de atendimento educacional especializado, adequações metodológicas pedagógicas, e intervenções eficientes capazes de ampliar a sua capacidade cognitiva, para o aprimoramento de sua autonomia pedagógica. Diante do exposto acima, é vital conhecer as suas especificidades e implicações para poder compreender melhor o deficiente intelectual no ambiente educacional.

5.2 As especificidades e implicações em compreender o deficiente intelectual no contexto educacional

A psicometria ou medição da inteligência, desde o início do século XX acompanhou o enfoque médico, inclusive chegou a suplantá-lo, não contribuiu para aumentar as esperanças quanto a melhoras e a condição da deficiência intelectual. A psicometria nasceu estreitamente associada à escolarização dessas pessoas (COLL, 2010). As manifestações da DI são principalmente atraso de desenvolvimento na função intelectual e déficits no

funcionamento adaptativo social. De acordo com a gravidade do atraso no funcionamento intelectual, déficits na função adaptativa sociais e de Quociente inteligência, as classificações psiquiátricas descrevem quatro níveis de gravidade: Leve, moderado, grave e profundo (SILVA, 2015).

Leve, QI é geralmente entre 50 e 69 e são responsáveis por cerca de 80 % de todos os casos. O desenvolvimento durante o início da vida é mais lento do que em crianças normais e os marcos de desenvolvimento estão atrasados. No entanto, eles são capazes de se comunicar e aprender habilidades básicas. Sua capacidade de usar conceitos abstratos, analisar e sintetizar é prejudicada, mas podem adquirir habilidades de leitura e informática que graduam do nível 3 ao 6.

Moderado, QI é geralmente entre 35-49, representando cerca de 12% de todos os casos. Eles são lentos em atender marcos intelectuais do desenvolvimento; sua capacidade de aprender e pensar logicamente é prejudicada, mas são capazes de comunicar e cuidar de si mesmos com algum apoio.

Grave, QI, é geralmente entre 20 e 34; deficiência mental grave responde por 3% a 4% de todos os casos. Cada aspecto de seu desenvolvimento nos primeiros anos é distintamente atrasado; eles têm dificuldade de pronunciar palavras e tem um vocabulário muito limitado. Através de considerável prática e tempo, eles podem ganhar habilidades básicas de autoajuda, mas ainda precisam de apoio na escola, em casa e na comunidade.

Profundo, QI, geralmente inferior a 20; deficiência intelectual profunda responde por 1% a 2% de todos os casos. Esses indivíduos não podem cuidar de si mesmos e não têm linguagem. Sua capacidade de expressar emoções é limitada e pouco compreendida. Convulsões, deficiência físicas, e expectativas de vida reduzida são comuns (SILVA, 2015, p. 5 ,6).

Segundo Nascimento (2013), a Organização Mundial de Saúde (OMS) a deficiência intelectual pode variar e são complexas como: fatores genéticos como a Síndrome de Down; ambientais, como decorrente de infecções e uso de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuramente meningite e traumas cranianos. Esses fatores causam limitações intelectuais no sujeito, assim como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), nos quais se inserem o Autismo, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtornos de Déficit de Atenção (TDA). A pessoa com deficiência intelectual não apresenta comprometimento da mente como um todo, e sim limitações intelectuais. Porém, ao ser estimulada, com diversificados recursos, esta pessoa pode adquirir excelentes desempenhos, tanto adaptativos, como os que dizem respeito aos saberes escolares, valorizados pela sociedade.

Discorre, Honora & Frizanco (2008) as causas da DI, são desconhecidas de 30 a 50% dos casos. Estas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-Frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

Algumas especificações clínicas de crianças com DI:

1. Comprometimento da fala

As crianças com deficiência intelectual, geralmente desenvolve atraso na linguagem e dificuldades para falar ou se expressar. Vai depender do grau de severidade de acordo com o nível de comprometimento da capacidade intelectual. Comumente os casos leves podem atingir habilidades linguísticas que são apenas um pouco mais pobres do que as crianças na faixa normal de desenvolvimento. Já nos casos mais graves ou profundos não podem se comunicar plenamente ou falar apenas algumas palavras.

2. Percepção visual

Crianças com DI são lentas em reagir e perceber estímulos ambientais. Elas têm dificuldades de distinguir pequenas diferenças nas formas, tamanhos e cores.

3. Capacidade cognitiva comprometida

A capacidade de analisar, raciocinar, compreender e calcular, para o pensamento abstrato é muitas vezes prejudicada em maior ou menor grau de acordo com a gravidade. Crianças com DI leve são capazes de alcançar as habilidades de leitura e matemática aproximadamente ao nível de uma criança típica com idade entre 9 e 12 anos.

Indivíduos com DI severa ou profunda não têm capacidade de ler, calcular ou mesmo entender o que os outros dizem.

4. Concentração e memória

A capacidade de concentração é baixa e estreita. De um modo geral, a memória é fraca e eles são lentos em lembrar, embora haja exceções (por exemplo, instruídos). Eles têm dificuldade para recordar e suas memórias são muitas vezes imprecisas.

5. Inteligência emocional comprometida

As emoções são muitas vezes ingênuas e imaturas, mas podem melhorar com a idade. A capacidade de autocontrole é pobre e o comportamento impulsivo e agressivo não é incomum. Alguns são tímidos, arredios e retraídos.

6. Comportamento e movimentos estereotipados

Crianças com DI muitas vezes possuem falta de coordenação, podem ser desajeitadas ou mostrar movimentação excessiva. Movimentos sem sentido ou estereotipados (por exemplo, balançar, bater a cabeça, bater os dentes, gritar, rasgar roupas, puxar o cabelo, brincar com os órgãos genitais) são frequentes em DI grave. Comportamentos destrutivos, agressivos ou violentos também podem ser observados. Comportamento

autodestrutivo (por exemplo, se auto-golpear ou se morder) pode ocorrer em DI moderada e grave (SILVA, 2015, p.6,7).

Todas essas especificações explanadas acima, implicam no convívio social na interação indivíduo-meio promovendo assim, situações de dificuldades que impelem a diáde de novos caminhos. Outras implicações relacionam-se na avaliação tendo em vista, que cada tipo de deficiência intelectual elabora suas próprias dificuldades singulares ao seu desenvolvimento cognitivo, porém, há processos compensatórios diferentes que dependem dos estímulos ministrados à criança, do grau da deficiência intelectual ou da educação recebida. Portanto, é um processo lento que poderá ter um desfecho favorável ou desfavorável, depende do grau de comprometimento intelectual de cada criança, se é leve, moderado ou severo. Porém, quanto maiores forem as barreiras, maiores serão as possibilidades qualitativas de compreensão da criança com DI.

Assim sendo, há implicações em atender crianças com DI, na sala de recursos multifuncionais, tendo em vista que, a avaliação pedagógica depende muito de uma dimensão biomédica, psicológica, social e do desenvolvimento cognitivo de cada discente. Além disso, a deficiência e a incapacidade são determinadas pelo contexto do meio ambiente físico, social, e as percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, como também pela disponibilidade de serviços legislativos (FARIAS, 2005, p.190).

Segundo DIAS (2013), não se pode negar os avanços na concepção sobre a deficiência intelectual devido à *AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION*,

que inclui as funções adaptativas e enfatiza o uso de sistemas de apoio. Entretanto, esse entendimento não diminui a ênfase dada à necessidade de mediação do aspecto intelectual, em especial quando destaca que o funcionamento intelectual deve ser mensurado usando-se testes psicológicos padronizados, individualmente administrados e que indique uma faixa de pontuação de QI para o diagnóstico de deficiência. Ainda que a possibilidade de erro na mensuração seja prevista, mantém no modelo a correlação entre o score no teste e funcionamento intelectual.

Outras implicações são os sistemas de classificação (CID, DSM e CIF) que deveriam funcionar de uma forma integradora na busca de uma visão mais ampla da saúde. Tendo em vista que, as duas primeiras classificações tratam das condições físicas e mentais, incluindo a etiologia da deficiência mental, já a terceira, enfatiza os aspectos funcionais dos indivíduos com deficiência, observando seus contextos específicos de vida e desenvolvimento. Entretanto, ainda leva-se em conta disseminadamente, a exigência de um laudo médico especificando a deficiência que vem representada na forma do número de CID, sem evidências das características subjetivas e desenvolvimentais do discente avaliado (FARIAS, 2005).

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende-se que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize apropriação da cultura histórica e

socialmente construída, para melhor possibilidade de desenvolvimento.

Segundo Coll (2010), a educação se define concretamente pelo currículo, que é o conjunto de experiências potencialmente educativas que a escola oferece, ou, em outras palavras, o conjunto das oportunidades de aprender dos alunos. Será que as crianças e os adolescentes com deficiência necessitam de um currículo especial, diferente dos colegas? Há quem defenda isso. Não é possível, na prática, porém, planejar um currículo que, por um lado, seja especial, diferente do comum, mas, por outro lado, comum a todos os alunos com deficiência. Ao contrário, medidas curriculares específicas, além de individuais, são possíveis e necessárias. São as adaptações curriculares.

Sabendo que não existem receitas prontas para atendê-los, cada discente com DI é único, e cada um tem suas potencialidades e possibilidades, vai depender dos estímulos adequados. Portanto, é de vital importância que o profissional da sala de recursos multifuncionais, adeque o currículo as suas reais necessidades individuais, a fim de que eles tenham, um desenvolvimento cognitivo e uma melhor qualidade de vida. Neste respeito, é basilar discutir como dar-se esse atendimento interventivo.

5.3 Atendimento educacional especializado inter-ventivo ao deficiente intelectual

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão

escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. O AEE para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais. Lembrando que, não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém é preciso estar atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber (GOMES, 2007).

A criança com DI, apresenta dificuldade em assimilar conteúdos abstrato, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento. Os jogos e brincadeiras são estratégias metodológicas, pois eles proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, no qual a criança cria, reflete, analisa e interage com seus colegas e com o psicopedagogo (SANTOS, 2012).

O traço mais visível nessas pessoas é a rigidez comportamental. Os sujeitos com deficiência são capazes de estar e de persistir muito mais tempo que outras em uma determinada tarefa, por mais repetitiva que seja. Os familiares e os profissionais que trabalham com eles sabem disso: costuma-se dizer, e com razão, que eles gostam da repetição, da rotina. A novidade deve ser introduzida em dose razoáveis, que possam ser aceitas por um indivíduo concreto sem perturbar seu equilíbrio emocional (COLL, 2010, p. 197).

O processo de construção do conhecimento, no Atendimento Educacional Especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma sequência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído. Portanto, os dois: escola comum e o Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar de forma linear e sequencial, como se acreditava antes (GOMES, 2007).

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola. Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na

escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

Na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro, seja ele o professor, pais, autoridades escolares, exames e avaliações institucionais. Enfim, propósito do atendimento educacional especializado o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. (BATISTA, 2006)

Diante dessas prerrogativas, é importante saber como avalia-se o aluno com DI, e como é feito o processo de intervenção pelo profissional da sala de recursos multifuncionais.

5.4 Avaliação e intervenção psicopedagógica ao deficiente intelectual

Segundo Coll (2010), a avaliação já não se refere à identificação ou à definição, à natureza, aos graus, à etiologia e às características da deficiência intelectual como tal, em sua generalidade, mas à sua identificação, à sua gravidade, aos traços e ao perfil de um sujeito concreto. Há uma dupla máxima geral que vale para o tratamento e a educação das pessoas com deficiência: nenhuma intervenção será acertada

sem a oportuna avaliação; nenhuma avaliação tem sentido se não estiver relacionada a uma intervenção. A avaliação, por sua vez, deve referir-se não apenas à(s) pessoa(s) com a(s) qual(is) se intervém, mas à própria atividade, ao processo e aos resultados da intervenção.

A avaliação é feita através de registros diários e relatórios trimestrais, para analisar se a criança atingiu as metas estabelecidas. No geral a principal dificuldade é a resistência do aluno em realizar as tarefas. O seu humor instável, que muitas vezes atrapalha na sequenciação das atividades. Outro aspecto do aluno com DI, são atenção e concentração, iniciam uma atividade e, logo em seguida, diz que não quer mais continuar realizando-a. O segundo desafio é, leitura e escrita, justamente por escrever frases sem sentido com palavras aglutinadas, não obedecendo o limite estabelecido para escrita (linha). O terceiro é o autocuidado, muitos não ligam para higiene pessoal, tornando assim, um desafio para o psicopedagogo (SANTOS, 2012).

Alguns profissionais que intervêm junto a pessoas com DI, seguramente teriam preferência por provas projetadas com atenção especial à déficits e disfunções cognitivas que aparecem na deficiência mental. É o caso da prova PASS (Planejamento, Atenção, Processamento Simultâneo e Sucessivo), elaborada por Das e colaboradores, de acordo com seu modelo das funções deficitárias nas pessoas com DI. A intervenção em pessoas com Deficiência Intelectual deve ter lugar em âmbitos variados. Muitas vezes, é necessária em funções de motricidade ou de articulação física da linguagem. Por outro lado, a educação escolar também é um modo de intervenção. Um esquema possível

de hábitos de autonomia é proposto em uma tripla ordem de círculos cada vez mais amplos: 1. O que se refere ao cuidado consigo mesmo, com o próprio corpo e com os próprios pertences, na autonomia para lavar-se, vestir-se e despir-se sozinho, comer sem ajuda, controlar os esfíncteres, manter seu quarto limpo. 2. O que se refere à autonomia e relativa independência na vida diária dentro de casa, sendo capaz de realizar operações com aparelhos adequados, os mais simples ou não perigosos (manejar o rádio e a televisão, pegar alimentos na geladeira), ou, em outro nível, os mais complexos ou também perigosos (preparar sua comida em um fogão a gás). 3. O da independência para deslocar-se e realizar fora de casa, no bairro ou na cidade, nos trajetos habituais, no uso do transporte público (ir à escola, o trabalho, ao cinema, à quadra de esporte, etc.) (COLL, 2010, p. 203,205).

Ao avaliá-los deve lembrar-se desses pormenores que são: 1. As pessoas com DI não devem ser tratadas como se fossem crianças. Elas devem, ser tratadas conforme sua faixa etária, respeitando-se sua capacidade de compreensão e de interação social. 2. Não encarar o aluno que tem DI, como uma doença, também não faz sentido procurar ou esperar uma cura para a Deficiência Intelectual. Até o momento, a ciência ainda não encontrou remédios que possam curar a deficiência. Porém, com os suportes adequados, uma pessoa com Deficiência Intelectual pode evoluir e se desenvolver, tendo uma boa qualidade de vida. 3. A família da pessoa com deficiência intelectual também deve receber apoio integral, um princípio básico é o acolhimento de sua família, pois esta será requerida em diversos momentos, seja para a redefinição

de papéis, seja para mudanças de atitudes, valores e novos estilos de vida. A família terá que lidar não somente com as pressões internas, mas também com aquelas exercidas pelas forças sociais externas. a família passa por várias fases neste processo de compreensão/adaptação/aceitação do filho com deficiência e, a partir do momento em que começa a perceber as necessidades da criança, inicia uma busca por informações, esclarecimentos e orientações. e é nesse momento que a família precisa dos profissionais de diversas áreas, os quais precisam deter o maior número possível de informações para orientar essa família (CAVALHEIRO, 2012).

Diante das informações acima citadas, percebe-se a importância de formar parcerias com multiprofissionais da área da saúde, e com os da educação, para promover uma melhor qualidade de vida ao aluno com DI, a fim de que os mesmos possam vir a ter uma autonomia pedagógica.

CONCLUSÃO

Atualmente, quando se pensa em atender o aluno com DI, pensa-se em Atendimento Educacional Especializado. É basilar refletir em todo o contexto de uma educabilidade que atenda e beneficie a todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, independentemente de sua condição social, cultural, intelectual ou mesmo física, sabendo que esse atendimento não discrimina ninguém. Portanto, as barreiras da Deficiência Intelectual diferem muito das demais deficiências. Trata-se das barreiras referentes a como interagir e atender na sala de recurso multifuncionais os alunos com DI, para que os mesmos possam desenvolver sua capacidade cognitiva. Esse Atendimento Educacional Especializado está centrado na dimensão subjetiva do processo do conhecimento chamado de projeto de ações práticas do pensamento. Sabendo-se que, esse processo cognitivo é natural nas pessoas que não tem deficiência intelectual. Daí a importância de estimular e provocar o aluno com DI, para que consigam interiorizar o conhecimento e saber como fazer uso dele, oportunamente.

Lembrando que, os alunos com DI, necessitam de atendimentos extraescolares como, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, neuropediatras e psiquiatras. Além disso, necessitam de terapias ocupacionais para estimular outras habilidades cognitivas, para que os mesmos venham a desenvolver autonomia pedagógica, e até uma melhor qualidade de vida social, física e intelectual. Ademais, os alunos com DI, necessitam de uma interação do

professor da sala de recursos multifuncionais com o cuidador, para auxiliá-lo em tempo integral nas suas necessidades básicas diárias.

Vale ressaltar que, o psicopedagogo ao atender o aluno com DI na sala de recursos multifuncionais, deve ter um olhar holístico, acolhedor e ser um facilitador, e deverá estar em consonância com a equipe de multiprofissionais, na qual a adaptação ou acomodação se constrói com critérios que são direcionados através dos diagnósticos pré-estabelecidos, na promoção de uma melhor intervenção ao aluno com DI, reforçando que, se cada um da equipe fizer sua parte, os mesmos se sentirão acolhidos e respeitados em seus direitos.

REFERÊNCIAS

- AAMR, AMERICAN ASSOCIATION ON RETARDATION. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Editora Artemed, Porto Alegre, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. MEC/SESP, 2. Edição, Brasília/DF, 2006.
- CAVALHEIROS, Esper Abraão. **Erros Inatos do Metabolismo e Deficiência Intelectual**. Revista de Deficiência Intelectual. ISSN 2238-4618, nº2, janeiro/julho, 2012.
- COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**- Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, volume 3, 2º edição- Porto Alegre, 2004.
- DIAS, Sueli de Souza. **Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural**: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. Revista Brasileira, Edição Especial, v.19, n, 2 p. 169-182, 2013.
- FARIAS, Norma. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde**: Conceitos, Usos e

Perspectivas. Revista Brasileira de Epidemiologia. V.8, n. 2, p. 187-193, São Paulo, 2005.

GOMES, Adriana L. Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC, Brasília/DF, 2007.

HARRIS, JC. **Intellectual Disability**: Understanding its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment. New York, NY: Oxford University Press, pp42-98, 2006.

HONORO M. & FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as Deficiências**: Aspecto Teóricos e Práticos para Contribuir com uma Sociedade Inclusiva. Editora Ciranda, Cultural, 2008.

MAULIK, PK, Mascarenhas MN, Mathers CD et al. **Prevalence of Intellectual Disability**: a meta-analysis of population-based studies. Research in Developmental Disabilities, 32:419-436, 2011.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. **Deficiência Mental ou Intellectual?** Implicações no uso das nomenclaturas. EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Jeane Oliveira dos. **Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Intellectual**. Secretaria Municipal de Educação, São Cristóvão-RJ, 2012.

SILVA, Flávio Dias. **Deficiência Intellectual**: Transtorno do Desenvolvimento- Xiaoyan Ke & Jing Liu. IACAPAP, Genebra, 2015.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com Deficiência Intelectual:**
a aprendizagem e a inclusão. Centro Universitário
Salesiano, Americana, São Paulo, 2012.

VIGOTSKI. Lev. Semenovitch. **Obras Escogidas V.**
Fundamentos de Defectologia. Madrid: Vison,
1997.