ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

I CONIEN 2017

ÁREA:

Ensino de Ciências Humanas/Educação III

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A DIVERSIDADE:

UM ENSAIO TEÓRICO-REFLEXIVO

Flaviane Pelloso Molina Freitas[1]

Roberta Negrão de Araújo[2]

Marília Bazan Blanco[3]

Resumo

A escola, na atualidade, encontra-se democratizada; logo, é do acesso de todos. Todavia ainda tem como meta a aprendizagem de todos os que a ela têm acesso. Diante desse contexto, em muitos momentos, frente à grande diversidade desta conjuntura, alguns ficam de fora de tal meta, sobretudo no aspecto estatístico, no qual são encontrados altos índices de repetência, evasão e exclusão. Por meio deste texto apresenta-se um ensaio teórico-reflexivo sobre a escola na e para a diversidade. Tendo como base a problemática: É possível uma escola na e para a diversidade? O que é necessário para sua efetivação, e o que atrapalha? Buscando responder a este questionamento objetivou-se refletir teoricamente sobre a escola, a inclusão, a diversidade e o desenho universal. Tem como base as reflexões de referências que abordam a temática, almejando alimentar o desejo de uma educação por meio de uma escola na e para a diversidade, refletindo na sua relevância frente à realidade atual da educação e escola. Com isso busca-se possibilitar um novo olhar, para a escola, sua diversidade e inclusão, pautando nos princípios do desenho universal, como uma possibilidade para a efetivação desta realidade, pois uma escola que segue os princípios do desenho universal apresenta-se com uma escola preparada para ser uma escola na e para a diversidade.

Palavras-Chave: Inclusão. Escola. Diversidade. Desenho Universal

[1] UENP. flavianefreitas@uenp.edu.br.
[2] UENP. robertanegrao@uenp.edu.br
[3] UENP. marilia.bazan@gmail.com

Introdução

Expõe-se aqui um ensaio reflexivo sobre a escola na e para a diversidade. Norteia essa reflexão os questionamentos: É possível uma escola na e para a diversidade? O que é necessário para sua efetivação, e o que atrapalha?

Buscando responder a essas inquietações o presente texto tem como objetivo refletir teoricamente sobre a escola, a inclusão, a diversidade e o desenho universal.

Tem como base as reflexões de Rendo e Vega (2006), bem como o atrelamento a outras referências lidas para embasar e complementar a reflexão (COIMBRA, 1989; MENDES, 2006; PARO, 2008; GLAT, BLANCO, 2007).

Didaticamente o texto está organizado em tópicos para embasar as discussões teóricas. O primeiro intitulado "A escola" traz uma reflexão sobre a origem da escola, suas características e modelo vigente. No segundo tópico "Inclusão escolar" apresenta-se o movimento de inclusão focando na escola e sua relação com a diversidade. No terceiro e último tópico "A diversidade e o Desenho Universal" reflete-se sobre a Diversidade relacionada e contemplada no Desenho Universal e vinculada com a realidade escolar na e para a diversidade.

Acredita-se na possibilidade de por meio deste ensaio teórico-reflexivo poder contribuir para alimentar no leitor o desejo de uma educação por meio de uma escola na e para a diversidade.

A escola

Ao pensar escola emerge a imagem de um prédio, com salas separadas, com carteiras, quadro, giz, pátio e quadro. Interessante é que, na maioria das vezes, pensa-se a escola como algo que sempre foi assim, como uma abstração, imutável e como se nela não estivesse presente relações de força e poder, de escolha e de acordos sociais e culturais (COIMBRA, 1989).

Contudo a escola nos moldes que a conhecemos na atualidade não foi sempre assim. Houve momentos da história da humanidade que a escola não existiu, e "durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou
do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-la" (ARIÉS, 1978, p.3).

No período histórico da Idade Média, mais especificamente na Europa, é que a educação passa a ser um objeto da escola e um conjunto de pessoas selecionadas. "É a partir do século XVII que vemos a Escola surgindo como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente" (COIMBRA, 1989, p.15).

E por um bom período de tempo na história da humanidade, a escola cumpriu o papel a ela instituído. Uma escola criada pela elite para educar os filhos dessa elite. (COIMBRA, 1989).

Mas o surgimento do movimento de democratização da escola para todos, exigiu um repensar "[...] a respeito da necessidade de um novo objetivo para escola pública, já que nova é a sua população usuária" (PARO, 2008, p.87). Contudo, ao invés de mudança, o que se pode presenciar na escola atual

é a utilização de "[...] praticamente os mesmos currículos, os mesmos programas, os mesmos métodos e conteúdos" (PARO, 2008, p. 87), utilizados quando era uma escola para elitizada.

Esse fato acarretou um antagonismo, pois a escola para todos acabou por deixar muitos de fora. As estatísticas atuais demonstram isso, pois em 2010 ainda encontra-se um total de 11,6% de abandono escolar (IBGE, Séries estatísticas). Em 2015 os dados revelam que 1,6 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola (VEJA, 2016), e também apresenta 8% da população brasileira analfabeta o que corresponde a um pouco mais de 16 milhões de pessoas (IBGE, Brasil em Síntese).

Somada a essa realidade de uma escola que ainda deixa para o lado de fora de seus muros milhões de pessoas, encontra-se a existência da nossa sociedade midiática e informacional**.** Nesse sentido Coimbra (1989) menciona que com a existência da internet e as tecnologias digitais nasce um novo paradigma social, tido como sociedade da informação ou do conhecimento. Por meio destas ferramentas, ocorre um transito imenso de informações, em mudança permanente, ocasionando uma desterritorização dos povos e ausência de barreia em tempo e espaço para a comunicação.

Nesta perspectiva, surgem novas e múltiplas formas de aprendizagem, para além do espaço físico escolar, o que ocasiona o surgimento de um novo desafio para a escola "[...] o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã [...]" (COUTINHO e LISBOA, 2011, p.5).

Alimentando essas discussões "O desafio para este terceiro milênio que se alega é a construção de uma sociedade, e em particular de uma educação e uma escola, em que as diferenças no

sejam um delito, mas sim uma possibilidade de desenvolvimento e enriquecimento" (RENDO E VEGA, 2006, p.16).

Inclusão Escolar

Visível é que as diferenças imperam hoje em nossa sociedade, e que é preciso saber alimenta-las com a possibilidade de um enriquecimento social pela sua presença. Mas o diferente, o diverso, nem sempre é bem visto e há muito tempo. Historicamente, a educação inclusiva, iniciou o seu delinear no século XVI, na forma de educação especial, e com um viés de atendimento privado e segregacionista, mas já rompendo com a descrença de incapacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, até então tidos como ineducáveis, que passaram a ser atendidos por médicos e pedagogos de forma particular e tutorial.

Posteriormente, no final no mesmo século, inicia-se um trabalho de cuidado institucional em asilos e manicômios, onde esta segregação se justificava pela intenção de serem atendidos com melhor qualidade, se protegidos em ambientes separados e especializados. No início do século XX, surgiu a alternativa educacional institucionalizada, iniciando na forma de classes especiais em escolas regulares. Portanto, a educação especial se constituiu na forma de sistema paralelo ao sistema educacional, para que num dado momento da história, mais precisamente depois da década de sessenta, se inicie medidas de unificação (MENDES, 2006).

A educação inclusiva é um conceito que vai além de incluir alunos com deficiência no ensino regular, até então segregados em um sistema educacional especial à parte. Trata-se de uma nova organização escolar, uma nova escola, para novos alunos, alunos com necessidades educacionais especiais. A grande maioria dos alunos não aprende, não porque a dificuldade está inerente a alguma condição física ou intelectual, mas por encontrarem dificuldade de aprender da forma como está sendo ensinado (GLAT, BLANCO, 2007). Essa diversidade na forma de aprendizagem é um reflexo da diversidade humana.

A legislação vigente na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza a inclusão e cita o público alvo da educação especial como aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mas os questionamentos permanecem: e os que simplesmente não aprendem, ou são mais lentos ou são feios? Estes provavelmente são parte das estatísticas de repetência, exclusão e analfabetismo. Nesta perspectiva as salas de recursos multifuncionais (SRM) foram criadas para atender as crianças com deficiência intelectual, auditiva, visual e também aquelas com transtornos globais e altas habilidades/superdotação. O intuito da SRM foi criar um espaço inclusivo dentro da escola regular, que não é uma classe especial, para atender o público alvo da Educação Especial, com um plano individual. Mas sabe-se que a realidade para o público alvo da superdotação impera a ausência de materiais para um trabalho que prime pelo seu desenvolvimento. Mas as orientações do Ministério da Educação são para que as SRM foquem no atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de cada aluno, transformando as atitudes que impedem o acesso às classes comuns do ensino regular em tornado escolas mais acessíveis. Mas uma vez surgem questionamentos: mas e os alunos

que não são público alvo da educação especial, mas apresentam NEE e não estão nas SRM? Como falar de escola inclusiva nesse caso?

Nesse sentindo "Não se exclui o diferente por uma questão de genes ou de instintos, senão pelas relações de poder e de privilégio que existem dentro de uma sociedade. Temos que dar espaço para todos mas sempre os mesmos detêm o poder" (RENDO; VEGA, 2006, p. 78). De acordo com Paro (1987, p. 52), "se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí". Nessa perspectiva, se queremos a inclusão escolar é preciso que a escola se torne inclusiva, e esse é um trabalho não só do professor que está diretamente com o aluno incluído, mas sim do gestor, equipe de gestão e de toda a equipe escolar, e porque não dizer de toda uma sociedade.

A Diversidade e o Desenho Universal

Percebe-se que a escola organizada historicamente, e atualmente mesmo sendo declarada inclusiva, ainda não atende a diversidade. O que se vê são diferenças sendo tratadas de formas diferentes, e ainda algumas diferenças que não se enquadram em atendimento nenhum e ficando excluídas. E o que ainda é pior, o fracasso escolar sendo atribuído à incapacidade do aluno. Desta forma vemos que a diferença preconiza os opostos: os aprovados x os reprovados, os inteligentes x os lentos, os que frequentam a SRM x os que não a frequentam. Já a diversidade não preconiza os opostos e sim a multiplicidade. "A educação na e para a diversidade não é uma ilusão teórica, e sim uma prática

necessária que leva a um processo completo e dificultoso" (RENDO; VEGA, 2006, p.40). Também "Requer não só recursos e meios, mas também uma troca de convicções culturais, sociais e educativas em toda a sociedade. É uma visão crítica da escola e não uma mera adaptação de mudanças institucionais" (RENDO; VEGA, 2006, p.40).

Uma escola na e para diversidade, exige empatia. E para isso:

> A condição básica será, talvez, que todos aceitemos um núcleo de valores universais. E este consiste no desafio de hoje e de amanhã: aceitar que cada um dos seres humanos do planeta tem sua ideias e preferências pessoais e que cada qual, sem negar as suas, pode ser capaz de admitir que as do próximo são respeitáveis. Empenhar-se constantemente por praticar esta "incômoda virtude" e começar verdadeiramente a construir um mundo melhor (RENDO; VEGA, 2006, p.57).

Desta forma uma escola na e para a diversidade precisa viver a diferença como algo genuíno e presente em uma sociedade pluralista e democrática. Assim será uma escola integradora, inclusiva e compreensiva, que se sustenta em uma pedagogia se opõe a seleção hierárquica e ainda propõe um desenvolvimento dos alunos por meio de um clima e contexto escolar que respeita a diversidade pessoal e coletiva (RENDO; VEGA, 2006).

Rendo e Vega (2006) explicitam que a escola na e para a diversidade exige mudanças em vários planos. Mudança no currículo, que merece uma revisão em relação aos critérios de seleção e adequação. O currículo de uma escola na e para a diversidade precisa ter um enquadramento democrático dos conteúdos a serem ensinados, decididos através de consenso e tomadas de decisões coletivas, assim representando o interesse de todos.

Para aplicar o currículo nesta perspectiva, continuam Rendo e Vega (2006), é preciso mudança na estrutura escolar e também outra mentalidade dos atores dessa estrutura como docentes, pais, alunos e inclusive dos funcionários que confeccionam os materiais escolares.

Outra mudança citada por Rendo e Vega (2006) é na metodologia usada pela escola, que precisa registrar avanços para o tratamento das diferenças individuais. Como exemplo a consideração dos processos de ensino e a aprendizagem em situações de heterogeneidade e o trabalho cooperativo. O uso de teorias de aprendizagem que há um aporte amplo de recursos que permitem desenvolver processos de ensino diferenciado sem que classifique os alunos de forma segregadora. Podendo somar a isso os meios de comunicação que são recursos didáticos de grande importância para o trabalho da diversidade por ser uma possibilidade de colocar em contato com diferentes grupos humanos.

A mudança na organização escolar, com o uso de tempo e espaço de forma flexível, podendo superar as limitações de infraestrutura e abrir as portas da escola usando recursos e instalações da comunidade. As próprias dinâmicas internas das escolas precisam ser modificadas, também as relações interpessoais e de conhecimento.

Por fim as autoras mencionam a necessidade de rever as relações de quantidade e qualidade no ensino na escola na e para a diversidade. Esta relação tem diferentes padrões e seguem o contexto histórico da época. É preciso abrir o debate a respeito do que se ensina e quem tem acesso a essa aprendizagem de certos conteúdos. Assim se determina a distribuição do poder e da riqueza. Ao defender que todos os seres humanos são capazes de aprender e que têm direito à educação de qualidade social, defende-se a exigência da democratização do acesso do domínio das competências sociais, culturais e políticas. Assim, parece claro que

> No existe receitas nem raciocínios lineares no campo da diversidade. A concepção de uma educação para a diversidade no coloca de cara com uma nova ruptura epistemológica, numa revolução copernicana, a necessidade de abalar o edifício da certeza tão admirado no discurso pedagógico (RENDO E VEGA, 2006, p.86).

Finalizando as discussões levantadas, acrescenta-se reflexões sobre o desenho universal que se apresenta como uma possibilidade de refletir uma a construção de uma escola na e para a diversidade.

A expressão "Desenho Universal", usada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1985, influenciou o desenvolvimento de projetos urbanos, de arquitetura e design, incluindo também produtos, subsequentes. Explicitando, o Desenho Universal quando aplicado a um projeto proporciona a criação de ambientes e produtos que possam ser usados por todas as pessoas, sem que para esse uso precisasse depender de adaptação ou elaboração de projeto especializado para pessoas com deficiência. Assim o Desenho Universal favorece a biodiversidade humana e proporciona uma melhor ergonomia para todos, excluindo assim a existência de locais alternativos ou reservados para indivíduos com apresentavam algum tipo de limitação de mobilidade, de sentidos ou cognição (SÃO PAULO, 2010).

Uma escola que segue os princípios do desenho universal apresenta-se com uma escola preparada para ser uma escola na e para a diversidade.

Considerações Finais

Refletir sobre a escola na e para a diversidade enriquece a prática docente, bem como, a atuação na educação na atualidade. Nesse sentido, o refletir sugere que alguns conceitos pré-estabelecidos venham a ter suas bases estremecidas, o que apresenta ser uma forma de construção e reconstrução de conhecimento.

Este ensaio reflexivo proporcionou um novo olhar para a escola, que ora trabalhamos para a inclusão, e que muitas vezes, sem nem mesmo perceber, ocasionamos a exclusão.

Parece claro que falar em inclusão escolar se torna preciso passar pelo movimento de uma escola na e para a diversidade, recebendo a todos, e por isso na diversidade, mas também preparada para acolher e para ensinar a todos e, portanto, para a diversidade. Eis o desafio.

Referências

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de

Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:
< http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em 30 de março de 2017.

COUTINHO, Clara. LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5 – 22.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof**. [online]. 1989, vol.9, n.3, p.14-16. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 20 de março de 2017.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**.** In: GLAT, Rosana (orgs). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

IBGE, Brasil em Síntese. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> Acesso em 20 de março de 2017.

IBGE, Séries Estatísticas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15> Acesso em 20 de março de 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**.v.11, n.33, set./dez. 2006. p. 387-405

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 60, fev. 1987. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de março de 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

RENDO, Alicia Devalle de; VEGA, Viviana. **Uma Escuela em y para La Diversidade**: El entramado de La diversidade. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Desenho Universal na Habitação de Interesse Social**. Secretaria de Estado da Habitação/Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência . São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/manual-desenho-universal.pdf> Acesso em 20 de março de 2017.

VEJA. **Mais de 1 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola,** segundo Censo Escolar 2015. 2016. Disponível em:<http://veja.abril.com.br/educacao/mais-de-1-milhao-

de-jovens-de-15-a-17-anos-estao-fora-da-escola-segundo-censo-escolar-2015/> Acesso em 20 de março de 2017.

PROGRAMAS DE INTERVENÇÕES PARA DISLEXIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA.

Marília Bazan Blanco[1]
Isabelle Maichaki Dalla Costa[2]
Letícia Cacciolari Bordini[3]
Roberta Negrão de Araújo[4]

Resumo

A Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de ordem neurobiológica, caracterizada por dificuldades tanto na aquisição de leitura, quanto na escrita e que afeta cerca de 5 a 17% da população. A identificação precoce do transtorno favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura, e quanto antes o professor detectar as dificuldades da criança e encaminha-la para uma avaliação multiprofissional e intervenções específicas, menores serão os impactos causados na aprendizagem da leitura. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de pesquisas referentes a intervenções para dislexia publicados na CAPES, SciELO e BIREME com as palavras-chaves "intervenção" e "dislexia". A partir da busca, foram analisados dez trabalhos. Destes, nove têm intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades fonológicas e destacam a importância da relação letra-som para a aprendizagem da leitura e apenas um foi realizado em ambiente escolar. No entanto, todas as intervenções identificadas são compostas por atividades que podem ser aplicadas em ambiente escolar. Analisando a quantidade de artigos e seus contextos, constatou-se um número reduzido de estudos em português que apresentam proposta de intervenção para indivíduos com dislexia, mais especificamente de intervenções que possam ser trabalhadas no contexto escolar, o que pode dificultar o acesso à informação por parte de professores e outros profissionais interessados no estudo desse transtorno.

Palavras-chave: Intervenção, Dislexia, Transtorno de leitura.

[1] Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: mariliabazan@uenp.edu.br
[2] Graduanda em Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)- Fundação Araucária. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: isabelle.mdc@hotmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: leticiacb_outlook.com
[4] Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: robertanegrao@uenp.edu.br

Introdução

Apesar de não reconhecida por muitos, a dislexia tem uma prevalência de 5 a 17% na população (TEMPLE et al., 2000). De acordo com a International Dyslexia Association, ela é definida como

> [...] um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Acomete pessoas de todas as origens e nível intelectual e caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades são resultado de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas. (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p.87)

Assim, ela é caracterizada por falhas de processamento auditivo e visual decorrentes de dificuldades nas habilidades de decodificação e soletração, que ocorrem independente da inteligência, de ausência de problemas sensoriais (ou neurológicos), de instrução escolar e oportunidades socioculturais adequadas e suficientes (CRITCHLEY, 1985; ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998; FUKUDA,CAPELLINI, 2011).

As dificuldades podem ser encontradas precocemente em escolares, como dificuldades no reconhecimento das letras, na relação letra-som, confusão entre letras com sons parecidos e alterações fonológicas, relacionadas ao reconhecimento e à manipulação dos componentes das palavras, das sílabas ou dos fonemas (FLETCHER; VAUGHN, 2009; LONIGAN *et al.*, 2013, PIASTA; WAGNER, 2010, SILVA; FUKUDA; CAPELLINI, 2011; FUKUDA; FUKUDA, CAPELLINI, 2012).

Apesar dos vários estudos relacionados ao tema, Rodrigues e Ciasca (2016) afirmam ser difícil a identificação do problema e o trabalho com o mesmo no meio escolar, sendo essas dificuldades decorrentes, muitas vezes, da falta de conhecimento e informações sobre o transtorno.

De acordo com Germano, Pinheiro e Capellini (2013), a associação entre atividades de consciência fonológica e leitura de textos melhora a associação entre grafemas e fonemas, sendo considerada benéfica para crianças com dificuldades de leitura. Diante disso, consideramos pertinente a discussão das propostas de intervenção para as dificuldades de leitura, visto que, para que o professor possa ter um papel ativo nesse processo, ele precisa ter acesso as intervenções utilizadas pelos profissionais especializados. Assim, o objetivo desta pesquisa foi de identificar, por meio de uma Revisão Sistemática de literatura, os programas de intervenção em Dislexia, e discutir a aplicabilidade dos mesmos no contexto escolar.

Metodologia

Para elaboração desta pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática, que se caracteriza como:

> [...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.84).

Para compor a revisão, foram realizadas buscas durante os meses de Março e Abril de 2017, no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) (http://www.periodicos.capes.gov.br/), no Scientific Electonic Library Online (**SCIELO**) (http://www.scielo.br) e Portal Regional da BVS – Informação e Conhecimento para a Saúde (**BIREME**) (http://bvsalud.org), a partir da busca avançada, com as palavras-chave “intervenção” e “dislexia”. Após a busca, foram selecionados trabalhos somente com arquivos completos em

português, e que abordassem diretamente estratégias de intervenção na dislexia, tema de interesse da pesquisa.

Tanto no Portal Periódicos da CAPES quanto no SciELO foram encontrados sete trabalhos, enquanto na BIREME foram encontrados 25 referentes ao tema. Estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos e descartados os trabalhos repetidos, foram analisados dez trabalhos que serão apresentados e discutidos a seguir.

Resultados

A partir da leitura do título e resumo, dez artigos foram selecionados, por abordarem especificamente propostas de intervenção para a dislexia, e seguem apresentados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Trabalhos analisados na RSL

TÍTULO	AUTOR/ANO	REVISTA	OBJETIVO
O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção.	Deuschie e Cechella. (2009)	CEFAC	Revisar a literatura especializada em busca de informações que relacionem consciência fonológica e dislexia como forma de aprofundar conhecimentos acadêmicos e profissionais sobre o tema.
Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento.	Oliveira, Lukasova e Macedo, (2010)	PSICO-USF	Verificar a eficácia da intervenção com o *Software* Alfabetização Fônica Computadorizada nas habilidades de consciência fonológica e de correspondências grafofonêmicas em crianças com dislexia do desenvolvimento.
Análise da produção escrita de crianças com dislexia do desenvolvimento submetidas a intervenção fônica computadorizada.	Oliveira, Sacchetto, Ueki, Silva e Macedo, (2011)	PSICOPEDA-GOGIA	Verificar mudanças no padrão de escrita de disléxicos submetidos à intervenção com o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada por meio da análise dos tipos de erros ortográficos cometidos.
Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura.	Martins e Capellini, (2011)	CEFAC	Mapear os artigos publicados sobre intervenção com escolares de risco para a dislexia e analisar descritivamente aspectos específicos dos textos.

Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para a dislexia.	Heinemann e Salgado-Azoni, (2012)	PSICOPEDA-GOGIA	Verificar a eficácia da intervenção psicopedagógica baseada no Método das Boquinhas em crianças com dificuldades de aprendizagem no 1° ano do Ensino Fundamental I.
Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia.	Fukuda e Capellini, (2012)	PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA.	Identificar os escolares com sinais de risco para a dislexia e verificar a eficácia do programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema nessa população.
Desempenho de escolares com dislexia: Programas de intervenção metalinguístico e de leitura.	Germano, Pinheiro e Capellini, (2013)	PSICOLOGIA ARGUMEN-TO	Verificar a eficácia terapêutica do programa de intervenção fonológica, do programa de leitura e do programa de intervenção fonológica e leitura em escolares com dislexia e sua influência no desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas.
Tutoria em leitura e escrita no modelo de RTI – resposta a intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento.	Machado e Capellini (2014)	CEFAC	Analisar e comparar o desempenho em tarefas de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento após tutoria baseada no modelo de resposta à intervenção.
Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia.	Silva e Capellini (2015)	CEFAC	Verificar a eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia.
Dislexia na escola: Identificação e possibilidade de intervenção.	Rodrigues e Ciasca, (2016)	PSICOPEDA-GOGIA	Abordar os principais conceitos relativos à dislexia, sua identificação e algumas possibilidades de intervenção

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com artigo de Deuschle e Cechella (2009), a identificação de sinais de risco para a dislexia já é possível em crianças entre dois e três anos de idade, quando estas começam a apresentar lentidão ou anormalidade no desenvolvimento da linguagem oral. Segundo os autores, com uma intervenção multiprofissional (família, escola e criança) é possível que as dificuldades cognitivo-

linguísticas sejam superadas, sendo importante para o desenvolvimento da leitura eficiente. Destacam ainda que os programas de intervenção são efetivos, tanto no âmbito educativo quando clínico.

O artigo de Oliveira, Lukasova e Macedo (2010) apresenta a importância do uso de programas de intervenção estruturados e de eficácia comprovada para auxiliar nas dificuldades da linguagem escrita, destacando que os métodos que obtém os melhores resultados são aqueles que enfatizam o desenvolvimento do princípio alfabético, por meio das correspondências grafemas-fonemas, por serem estruturados, sequenciais, cumulativos, sistemáticos e multissensoriais. Os autores utilizaram o *Software Alfabetização Fônica Computadorizada* (CAPOVILLA, CAPOVILLA, MACEDO, DIANA, 2005 *apud* OLIVEIRA, LUKASOVA, MACEDO, 2010), que visa estimular ludicamente as habilidades de manipulação de grafemas e fonemas. A utilização do *Software Alfabetização Fônica Computadorizada* mostrou-se eficaz nas habilidades de leitura e compreensão de sentenças escritas e de consciência fonológica, e também demonstrou significativa melhora na velocidade de leitura e escrita de palavras isoladas.

Oliveira *et al* (2011) expõe que as intervenções para dislexia são geralmente baseadas em ensino da escrita juntamente com consciência fonológica, portanto, como proposta de intervenção, realizaram atividades de consciência fonológica e alfabeto. Segundo Oliveira et al (2011), a intervenção resultou em efeitos positivos nas tarefas de leitura e compreensão de texto.

Martins e Capellini (2011) expõem a importância de se realizar a intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização. Segundo os autores, essas intervenções são geralmente baseadas em atividades fonêmicas, silábicas e suprafonêmicas, com a finalidade de desenvolver habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado à leitura e compreensão textual.

Porém, ainda não existe um consenso sobre quais intervenções são realmente eficazes para identificar a dislexia em escolares. Os autores afirmam ainda que a melhor intervenção é a que inclui a participação da família, dos professores e do escolar, e que os programas de intervenção resultam em uma melhora significativa nas habilidades cognitivo-linguísticas, diminuindo o fracasso escolar e o número de escolares considerados maus leitores e de risco.

No artigo de Heinemann e Salgado-Azoni (2012) é evidenciado que um bom desempenho na leitura se relaciona ao conhecimento do alfabeto, nomeação rápida, repetição de pseudopalavras e habilidades de consciência fonológica, sendo que as crianças que tem desempenho inferior ao esperado na avaliação dessas habilidades são consideradas como de risco para a dislexia. A intervenção desta pesquisa foi baseada no método fonovisuoartiulatório, também denominado Método das Boquinhas (JARDINI, 2010 *apud* HEINEMANN; SALGADO-AZONI, 2012), que ocasionou resultados positivos, sendo utilizado com todas as crianças em sala de aula no processo de alfabetização, não só as de risco para a dislexia. Esse método possibilitou o desenvolvimento da consciência fonovisuarticulatória, porque utilizou estratégias fônicas, visuais e articulatórias, as quais são fundamentais para a aquisição segura e tranquila da leitura e da escrita. A intervenção foi eficaz para as crianças com risco para a dislexia porque apresentam melhora nas habilidades cognitivo-linguísticas.

Fukuda e Capellini (2012) descrevem uma intervenção que consistiu em verificar a eficácia de um programa de treinamento das habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema, que resultou em melhoras nas provas fonológicas. Para as autoras, a melhora nas habilidades fonológicas apresentadas aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a metodologia de alfabetização utilizada

em situação de sala de aula, já que existe uma melhora dos alunos após a realização do programa e evidencia que os escolares considerados de risco, em sua maioria, não apresentam o quadro de dislexia.

O artigo de Germano, Pinheiro e Capellini (2013), sugere a importância de uma intervenção precoce baseada em aspectos da consciência fonológica associada à leitura de textos, pois esta é considerada benéfica em escolares com dificuldade em leitura e escrita. Devido à escassez de programas de intervenção em leitura e escrita que enfoquem o desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas, o estudo buscou verificar os efeitos dessa intervenção. Foram comparados três programas de intervenção: intervenção fonológica, o programa de Leitura e Programa de intervenção fonológica e leitura. Segundo os autores os três programas foram eficazes, já que resultaram em diferenças significativas entre pré e pós-testagem. Esses resultados trazem à tona uma reflexão quanto a metodologia de alfabetização utilizada nas salas de aula, já que muitas habilidades aumentam a sensibilidade fonológica, que está relacionada a melhora na compreensão de leitura.

De acordo com o artigo de Machado e Capellini (2014), o RTI (Resposta à intervenção) é um programa instrucional, multinível, que visa a prevenção, identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem, auxiliando na instrução de leitura e escrita dentro ou fora de sala, no qual o tutor oferece um acompanhamento individual ao aluno; assim, os alunos podem beneficiar-se de um ensino mais especializado fornecido dentro de um contexto de educação especial. Em relação aos resultados, foram reveladas diferenças significativas em leitura nas crianças com dislexia que participaram das intervenções, indicando a necessidade de atividades pedagógicas direcionadas para auxiliar no desempenho escolar.

O artigo de Silva e Capellini (2015) aborda a importância de intervenções para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, já que alterações nessas habilidades têm sido apontadas como um dos primeiros sinais de risco para dislexia. Os autores fizeram uso de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia, discutindo que o trabalho abrangendo a relação letra/som irá favorecer a percepção sonora necessária para a aquisição da leitura. Por fim, os autores sugerem eficácia do programa, já que possibilitou o desenvolvimento da consciência fonológica auxiliando na leitura e escrita.

Finalizando, Rodrigues e Ciasca (2016), demonstram a importância de se ter profissionais da educação que saibam reconhecer transtornos precocemente e executar trabalhos interventivos voltados para as dificuldades encontradas, como a dislexia.

As autoras apresentam como algumas intervenções as propostas de Arandiga e Tortosa (2006 apud RODRIGUES; CIASCA, 2016), que abordam: dificuldade na habilidade de decodificação no processamento fonológico e no acesso léxico, dificuldade na habilidade sintática, dificuldade na habilidade semântica, habilidades atencionais, conhecimentos prévios e estratégia de compreensão. Essas intervenções podem ser utilizadas pelo professor no contexto escolar, onde essas habilidades devem ser trabalhadas de forma sistematizadas, já que favorecem alunos com e sem dislexia. Com esses apontamentos, a Resposta à Intervencão (RTI), se mostra cada vez mais eficiente para intervenção da dificuldade no ambiente escolar, já que auxilia na prevenção, identificação e em estratégias de intervenção das dificuldades de aprendizagem. Este estudo mostra que as intervenções para dificuldades de aprendizagem, devem ser realizadas não só pela equipe multidisciplinar fora da sala de aula, mas também deve ser realizada pelo professor durante suas aulas.

A partir da análise dos artigos, destacou-se as propostas de intervenção, assim como os principais resultados obtidos, sendo os mesmos destacados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – propostas de intervenção e resultados obtidos.

AUTOR/ANO	**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**	**RESULTADOS**
Deuschie e Cechella (2009).	De acordo com a revisão, não existe um método mais eficiente para avaliar e intervir, mas a maioria apresenta pontos em comum, como a abordagem multiprofissional, envolvendo a família, a escola e a criança.	A intervenção pode desempenhar um papel importante para o desenvolvimento dos sistemas neurológicos especializados na leitura eficiente.
Oliveira, Lukasova e Macedo (2010).	Foi utilizado o *Software* Alfabetização Fônica Computadorizada (Capovilla, Macedo e Diana, 2005), nas habilidades de consciência fonológica e de correspondências grafofonêmicas.	Promoveu melhora significativa nas habilidades de leitura e compreensão de sentenças escritas e de consciência fonológica. Além disso, interferiu significativamente na velocidade de leitura e escrita de palavras isoladas.
Oliveira, Sacchetto, Ueki, Silva e Macedo (2011).	Intervenção com o *Software* Alfabetização Fônica Computadorizada, de Capovilla *et al* (2005), por meio da análise dos tipos de erros ortográficos.	Promoveu melhora significativa no aumento da velocidade de escrita de palavras e diminuição no número de palavras grafadas incorretamente. Não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos da intervenção na análise dos erros ortográficos pelos disléxicos submetidos à Intervenção.
Martins e Capellini (2011).	Por ser um artigo de revisão, não apresenta uma proposta de intervenção, mas as autoras afirmam que os programas geralmente baseiam-se em atividades fonêmicas, silábicas e suprafonêmicas, para desenvolvimento das habilidades referentes ao processamento fonológico.	Existe uma melhora significante no processamento fonológico relacionado à leitura e compreensão textual quando existe o programa de intervenção em crianças de 4 à 8 anos.
Heinemann Salgado-Azoni (2012).	Metodologia multissensorial concreta, baseada no Método das Boquinhas, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonovisuarticulatória, utilizando estratégias fônicas, visuais e articulatórias.	Resultado positivo em relação as habilidades cognitivo-linguísticas, sendo utilizado com todas as crianças em sala de aula no processo de alfabetização, não só as de risco para a dislexia.
Fukuda e Capellini (2012)	Programa de treinamento das habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema.	Houve um resultado significativo para habilidades cognitivo-linguística, fonológicas, de memória de trabalho e atenção visual, gerando impacto positivo na leitura e velocidade de acesso à informação fonológica.

Germano, Pinheiro e Capellini (2013).	Programa de intervenção fonológica e leitura.	Tanto a intervenção de leitura, a fonológica e a fonológica + leitura resultaram em melhora nas habilidades cognitivo-linguísticas.
Machado e Capellini (2014).	Acompanhamento individual, baseado nas habilidades de leitura e de escrita.	Nas provas de leitura de palavra e livro, houve diferença significativa após a tutoria, tendo um maior desempenho em relação às tarefas analisadas.
Silva e Capellini (2015).	Programa de intervenção fonológica, contendo: identificação dos sons e das letras do alfabeto, identificação dos sons e das letras do alfabeto em ordem aleatória, identificação e produção de rima, produção de rima com frases, identificação e manipulação de palavras, identificação e produção de sílabas, segmentação e análise silábica, identificação e segmentação fonêmica, substituição, síntese, análise e discriminação fonêmica.	A intervenção fonológica auxiliou de forma positiva na consciência fonológica, no processamento auditivo e a velocidade de processamento, já que essas atividades auxiliaram na percepção, identificação, manipulação e segmentação de fonemas e sílabas, sendo essas habilidades preditoras para o processo de alfabetização.
Rodrigues e Ciasca (2016).	Estimulação de consciência fonológica (Adams et al., 2006) e Resposta à Intervenção (RTI) (Arandiga & Tortosa, 2006).	O trabalho com a consciência fonológica tem a sua eficácia comprovada, quando se trata de melhorar a leitura e a escrita de crianças com idade entre 5 a 8 anos. A proposta de Resposta à Intervenção vem se mostrando eficiente para intervenção da dificuldade de aprendizagem no contexto escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destacamos, a partir da revisão realizada, que apenas um trabalho foi realizado especificamente no contexto escolar (HEINEMANN; SALGADO-AZONI, 2012), em uma escola municipal de Campinas – SP com crianças com dificuldade de aprendizagem do 1˚ ano do Ensino Fundamental I., sendo uma intervenção psicopedagógica baseada no Método das Boquinhas (JARDINI, 2010). No entanto, todos os trabalhos apresentam propostas que podem ser utilizadas no ambiente escolar, destacando a importância do desenvolvimento de habilidades fonológicas. Dois trabalhos, apresentaram ainda, a proposta do uso de tecnologias digitais, como o *Software* Alfabetização Fônica

Computadorizada (OLIVEIRA; LUKASOVA; MACEDO, 2010; OLIVEIRA, SACCHETTO, UEKI, SILVA; MACEDO, 2011).

Considerações Finais

A partir da revisão sistemática de literatura, a qual visou identificar as propostas de intervenção para Dislexia no ambiente escolar, nota-se que o tema é abordado tanto na área educacional quanto na área da saúde, principalmente da Fonoaudiologia e Psicopedagogia. Dos trabalhos analisados, seis foram feitos em clínicas, um em ambiente escolar, e os outros três trabalhos tratam-se de revisão de literatura, destacando que o artigo **Dislexia na escola: identificação e possibilidade de intervenção** (CIASCA; RODRIGUES, 2016)**,** apresenta atividades que podem ser realizadas no ambiente escolar.

Constatou-se, ainda, que uma revisão enfatiza a importância da família e escola nas intervenções, e os outros nove abordam habilidades fonológicas, destacando a importância da relação letra-som. Destes, dois utilizam software, um utiliza o método das Boquinhas (HEINEMANN; SALGADO-AZONI, 2012) e dois trabalham com o RTI (CAPELLINI; MACHADO, 2014; RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Destaca-se que são poucos os estudos que apresentam propostas de intervenção para escolares com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Sendo o professor o profissional que trabalha diretamente com crianças disléxicas, este precisa conhecer o transtorno e estar preparado para lidar com ele em sala de aula, desenvolvendo atividades de ensino e aprendizagem que colaborem na intervenção, principalmente aqueles que atuam nas escolas públicas como demonstrado por Capellini e Silva (2015). Outra consideração foi o número reduzido de artigos em Português que discute o tema,

o que pode dificultar o acesso à informação por parte de professores e outros profissionais interessados no estudo desse transtorno.

Referências

ABREU, M. de.; CARDOSO-MARTINS, C. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. Reading and Writing: **An Interdisciplinary Journal**, v.10, n.2, p.85-104. 1998.

CRITCHLEY, M. Specific developmental dyslexia. In J. A. M. Frederiks (Ed.), **Handbook of Neurology,** Amsterdam, The Netherlands: Elsevier, p. 353-364. 1985.

DEUSCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**, Santa Maria (RS), v.11, n.2, p.194-200. 2009.

FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, Malden, MA: **Journal Customer Services John Wiley & Sons Inc**., v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de Intervenção Fonológica Associado à Correspondência Grafema-Fonema em Escolares de Risco para Dislexia. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Marília (SP), v.25, n.4, p.783-790. 2012.

FUKUDA, M. T.; CAPELLINI, S. A. Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.13, n.2, p.227-235, abril. 2011.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia: Programas de intervenção metalinguístico e de leitura. **Revista Psicologia Argumentativa**, Curitiba, v.31, n.72, p.11-22, jan/mar. 2013.

HEINEMANN, I. L.; SALGADO-AZONI, C. A. Intervenção Psicopedagógica com enfoque Fonovisuarticulatório em crianças de risco para dislexia. **Revista Psicopedagogia**, Campinas (SP), v.29. n.88, p.25-37. 2012.

JARDINI, R. S. R. **Alfabetização e Reabilitação pelo Método das Boquinhas: fundamentação teórica: livro 1.** Bauru, SP: R. Jardini, 2010.

LONIGAN C. J., *et al*. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **J Exp Child Psychol**,;114:111- 30. 2013.

MACHADO, A. C.; CAPELLINI, S. A. Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI - Resposta à Intervenção em crianças com Dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, Marília (SP), v.16, n.4, p.1161-1167. Jul-Agos. 2014.

MARTINS, S. A.; CAPELLINI, S. A. Intervenção Precoce em escolares de risco para dislexia: Revisão da Literatura. **Revista CEFAC**, Marília (SP), v.13, n.4, p.749-755, Jul-Ago. 2011.

OLIVEIRA, D. G. *et al*. Análise da produção escrita de crianças com dislexia do desenvolvimento submetidas a intervenção fônica computadorizada. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.28, n.87, p.246-255. 2011.

OLIVEIRA, D. G.; LUKASOVA, K.; MACEDO, E. C. Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento. **Psico- USF**. São Paulo, v. 15, n.3, p.277-286. Set-dez. 2010.

PIASTA S.B.; WAGNER R. K. Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. **J Exp Child Psychol**.,105:324-44. 2010.

RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: Identificação e possibilidades de intervenção. **Revista de Psicopedagogia**. Campinas (SP), v.33, n.100, p.86-97. 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos (SP), v.11, n.1, p.83-89, Jan-fev. 2007.

SILVA, C. da; CAPELLINI, S. A. Eficácia de um programa de intervenção em escolares de risco para dislexia**. Revista CEFAC**, Marília (SP), v.17, n.6, p.1827-1837, Nov-dez. 2015.

SILVA, C.; FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia. In: Capellini S. A., Silva C., Pinheiro F.H., organizadores. **Tópicos em transtornos de aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, p. 90-102. 2011.

TEMPLE, E. *et al*. Disruption of neural response to rapid acoustic stimuli in dyslexia: Evidence from functional MRI. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v.97, n.25, p.13907-13912. 2000.

PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO

Jacqueline Lidiane de Souza Prais[1]

Resumo

Este artigo discute sobre o planejamento de atividades pedagógicas para inclusão a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Parte do problema de pesquisa: de que maneira o planejamento de atividades pedagógicas pode explicitar os princípios da inclusão educacional? Essa questão é relevante, pois quando as intenções inclusivas na educação são sistematizadas, as ações docentes propiciam por meio da organização do ensino para aprendizagem a mediação qualitativa, com o uso de recursos e estratégias adequadas aos alunos. Para tanto, define como objetivos específicos: (i) identificar os elementos necessários no planejamento docente, (ii) apontar os princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem e, (iii) apresentar um material didático para subsidiar o planejamento e análise da atividade pedagógica a partir dos princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem, que correspondem respectivamente as seções deste artigo. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica para subsidiar a produção de um material didático aos docentes para auxiliar no momento do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas para a inclusão educacional. Tem como principais resultados a compreensão de que se o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, transversalidades dos objetivos, adaptabilidades dos recursos e acessibilidade da aprendizagem norteará com caminho mais coeso com a perspectiva inclusiva. Oferece uma contribuição ao campo da prática docente na inclusão educacional diante a organização das atividades pedagógicas empregando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Desenho Universal para a Aprendizagem; Planejamento; Atividade pedagógica.

Introdução

No atual contexto de educação, a perspectiva da inclusão suscita inúmeros desafios para prática docente no ensino regular. Um dos aspectos que impedem sua efetivação é a falta da formação de

[1] Doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com

professores para a prática pedagógica adequada a esse no contexto educacional inclusivo (VITALIANO, 2010; SOARES, 2010).

Além disso, é urgente a necessidade de discutir e considerar que todos os profissionais da educação devem ser formados em e para um paradigma de educação inclusiva (OMOTE, 2003), em especial, o professor que atuará direta e constantemente com os alunos. Dessa maneira, exige dos professores organizar atividades que atendam as necessidades de aprendizagem de seus alunos ampliando a função de meramente burocrática para uma ação e reflexão sobre a prática pedagógica no ato de planejar.

De tal modo, reforçamos a importância do planejamento docente como uma ação indispensável para o exercício da docência, uma atividade de pesquisa e estudo, uma previsão das ações, uma avaliação pedagógica do ensino e da aprendizagem, e uma reflexão sobre o que, para que e como ensinar.

Nessa perspectiva, cabe aos cursos de formação docente, seja inicial e/ou continuada, fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários para implementar a inclusão educacional nas intenções (planejamento) e práticas pedagógica (ação guiada pelo planejamento). Faz-se necessário "criar um ambiente de aprendizagem na qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas" (CRUZ, 2008, p. 17), ao mesmo tempo em que o docente esteja "devidamente instrumentalizado para garantir a consecução dos objetivos relacionados ao programa de educação inclusiva por ele implementado" (CRUZ, 2008, p. 18).

Ressaltamos, assim, a necessidade da formação docente para efetivação de uma educação para todos os alunos, que promova o acesso e a acessibilidade à escola, ao currículo e a aprendizagem.

Cabe explicitar que os termos acessibilidade e acesso, historicamente, foram restringidos a remoção de barreiras arquitetônicas e a adaptações em materiais, objetivos e recursos visando melhorar condições para um maior número de pessoas em sua locomoção, comunicação, informação e conhecimento, denominado de Desenho Universal e desenvolvido pelos profissionais da área da arquitetura (CORREIA; CORREIA, 2005).

Meyer, Rose e Gordon (2002) defendem o conceito ampliado de Desenho Universal voltado para a aprendizagem. Este desenho didático visa melhorar o acesso à aprendizagem e assegurar o direito de todos à educação. Assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

A partir desse contexto, oferecemos neste artigo uma discussão sobre o planejamento de atividades pedagógicas para inclusão a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Temos como questão de investigação e objetivo geral compreender de que maneira o planejamento de atividades pedagógicas podem explicitar os princípios da inclusão educacional. Para tanto, definimos como objetivos específicos: (i) identificar os elementos necessários no planejamento docente, (ii) apontar os princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem e, (iii) apresentar um material didático para subsidiar o planejamento e análise da atividade pedagógica a partir dos princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem, que correspondem respectivamente as seções deste artigo.

Para responder a questão de investigação e atingir aos objetivos elencados, empregamos a pesquisa bibliográfica para subsidiar a produção de um material didático os docentes para auxiliar no momento do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas para a inclusão educacional.

Planejamento docente: reflexões para organização do ensino para inclusão

Nessa seção, identificamos os elementos necessários no planejamento docente para discussão sobre a inclusão educacional. Ferreira (1981) pontua que o planejamento não é sinônimo de improvisação, pois requer objetivo, isto é, uma ação pensada estrategicamente. Portanto, quando há uma intenção se segue um caminho com a clareza e coerência de onde se quer chegar.

O ato de planejar compõe uma ação humana ao modo em se organiza e organiza o meio a sua volta diante seus interesses e objetivos. Bem como, se equivale a um processo, não é pronto e acabado, pois envolve a:

> [...] previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação cientifica da situação original (MARTINEZ; LAHORE, 1977, p. 11).

No que se refere ao aspecto educacional o planejamento resulta em uma bússola que guia e indica o destino que se almeja. Isto é, do ponto de vista escolar, o planejamento é um ato e um compromisso político e pedagógico diante as intenções com o que se pretende desenvolver (FUSARI, 1990; LEAL, 2005).

De acordo com Libâneo (2012, p. 222), o planejamento escolar envolve "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]". Assim, o planejamento é uma ação consciente e

sistematizada que visa por um lado o ensinar (professor) e do outro o aprender (aluno). Nesse sentido, faz parte da docência e articula o que, para que e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar, isto é, o conteúdo, metodologia, objetivos, alunos/turma/etapa e recursos. Esses elementos são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente.

Segundo Libâneo (2012) o planejamento possui três níveis: (i) o plano da escola, (ii) o plano de ensino e (iii) o plano de aula. O primeiro é mais amplo e abrange as orientações gerais da escola diante o Projeto Político-Pedagógico (PPP); o segundo diz respeito a uma previsão mais elaborada de unidades e seus objetivos para um ano ou semestre do trabalho docente, e, por último, o terceiro consiste em um detalhamento do plano de ensino.

Nessa dimensão, delimitamos nossa pesquisa ao plano de aula que constitui uma "previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico" (LIBÂNEO, 2012, p. 225), visto que "a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino" (idem, p. 241). Porém, frisamos que este nível de planejamento representa um recorte do plano da escola e do plano de ensino e, também expressa um PPP, uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e um currículo. Portanto, a aula traz consigo as intencionalidades de um projeto de escola que guia as ações dos professores com os alunos.

Nessa perspectiva, a organização da ação educativa supõe conhecimento de seus elementos constitutivos: objetivos, conteúdo, metodologia e recursos organizativos. Além disso, exige revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, pois está embutido o ato de avaliar o se previu e o que se alcançou. Consequentemente, o plano de aula consiste também em uma atividade de investigação, pois demanda levantar e verificar informações sobre o contexto em que se ensina (LIBÂNEO, 2012).

A partir dessas ações o professor pode tomar decisões relevantes quanto às novas ações a serem desenvolvidas: retroceder ou avançar no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos. Tais decisões permitem que a prática pedagógica some-se aos conhecimentos pedagógicos os conhecimentos da experiência e vivência na docência, ampliando as possibilidades de atingir o objetivo principal. Pois:

> [...] por meio do planejamento o professor toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional. Portanto, o educador não só faz parte desse processo como também é capaz de transformar a realidade a partir do momento que desvela e investiga a sua própria ação dando-lhe um significado novo, onde as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuem para o aprimoramento do exercício da docência (ALVES; ARAÚJO, 2009, p. 396).

Tendo em vista a capacidade docente de transformação educacional atrelada às exigências sociais, podemos articular ao caso da inclusão educacional que necessita de mudanças pedagógicas e parte do imperativo legal de assegurar o direito de todos à educação. Concomitantemente, ao mesmo tempo em que exige competência teórica há a necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa. Tal pressuposto parte do entendimento de que:

> Planejando, executando e avaliando juntos esses professores desenvolvem habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união em nível de decisões conjuntas (TURRA, 1996, p.19).

Perante a afirmativa acima, entendemos que ao modo em que o professor vivencia e amplia as ações pedagógicas, enriquece suas experiências concretas de ensino. Assim, durante as etapas deste processo contínuo e cumulativo adquire conhecimentos que lhe possibilitarão criar e recriar uma didática aprimorada ao contexto em que atua. O planejamento assumirá, nessa ótica, uma oportunidade para reflexão, análise e interpretação de sua própria atuação como docente.

Corroboramos com Mittler (2003, p. 183) que a inclusão educacional, além de "uma meta que pode ser alcançada" consiste em uma jornada com um determinado propósito. E, desse modo, durante esse percurso os professores constituem e ampliam seus conhecimentos para o ensino que alcance todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

Para tanto, a capacitação docente para ensinar a todos os alunos deve ser um das prioridades capazes de qualificar as possibilidades de efetivação da inclusão educacional. Nesse sentido, em pose de subsídios teóricos e práticos para a organização da atividade de ensino fortalecerá a concretude e consolidação no contexto regular de educação. É nessa expectativa que acreditamos que os princípios orientadores do DUA representam "as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos" (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições para o planejamento para inclusão

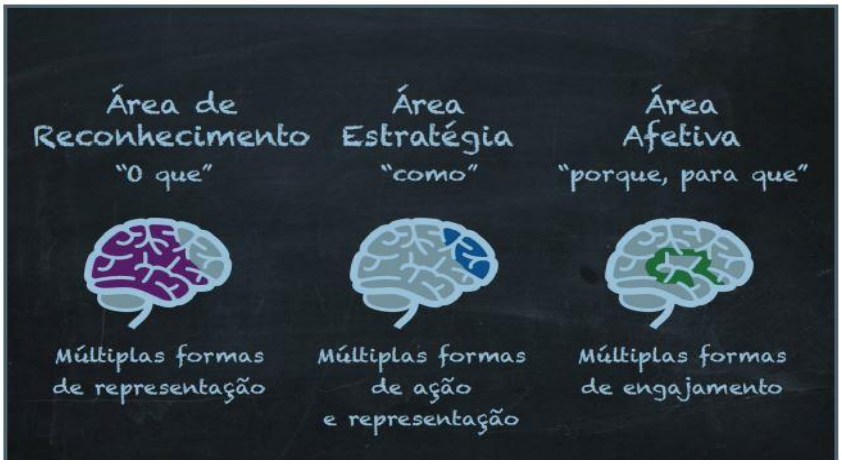
Pautados nas inquietações sobre organização do ensino para inclusão, a partir da década de 1990, Anne Meyer e David Rose, somado a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do CAST

(*Center for Applied Special Technology*), começaram a difundir a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)[2] visando melhorar o ensino e aprendizagem.

Os princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta.

Juntamente com Gordon, Meyer e Rose (2002, 2014), com base em estudos da neurociência, apontaram contribuições para a aprendizagem e práticas pedagógicas. Primeiramente, representaram (ver Imagem 1) o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e efetiva. Sendo que estas áreas estão correlacionadas ao que, o como e o porque/para que aprendemos determinado conhecimento, respectivamente.

Imagem 1: O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

[2] Em inglês: *Universal Design for Learning* (UDL).

Os mesmos autores salientam que a partir da ativação dessas áreas assegurará a afetiva aprendizagem, e para tanto a organização do ensino exige múltiplas formas de representação relacionada aos conteúdos que se irá ensinar, múltiplas formas de ação e representação articulado ao como se irá ensinar, e múltiplas formas de engajamento atrelado ao porque e para que ensinar, consequentemente para a aprendizagem pelo aluno. Estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce para investigação do ensino organizado para aprendizagem de todos pautados na perspectiva da flexibilidade e acessibilidade no processo de ensino.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2011, on line).

De tal modo, o DUA incide na constituição de princípios que devem nortear a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas que subjazem as intenções inclusivas no contexto do ensino regular, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade planejar e avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 133) a perspectiva do DUA é, também, uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”. Para que haja essa transição de um

currículo e um ato educativo inacessível para o acessível exige o desenvolvimento destes conhecimentos junto aos docentes em seu processo formativo

Quando traduzidos em objetivos, os princípios do DUA dão suporte ao docente na consecução do planejamento docente para inclusão. O processo de ensino e de aprendizagem (ver Imagem 2) passam a ser guiados com finalidades claras e coerentes visando: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).

Imagem 2: Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a Aprendizagem

Fonte: Cast (2011)

Depreendemos que este desenho didático e pedagógico para subsidiar a elaboração e construção do planejamento e de atividades condizentes com os modos diversos de aprendizagem apresentados pelos alunos em uma sala de aula.

Neste artigo, nosso enfoque é apontar que na medida em que o planejamento docente está permeado por princípios inclusivos, ampliará as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atenda as necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Portanto, a partir de uma perspectiva, reconhecimentos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o DUA fortalece o processo de mudança significativa no sistema educacional que almeja ser inclusivo.

Material didático: ficha para avaliação das atividades

Tendo em vista o referencial teórico adotado e o levantamento bibliográfico referente ao planejamento docente, em especial, o plano de aula e a perspectiva da inclusão educacional, produzimos um material didático denominado de “Ficha de avaliação das atividades”. Este instrumento serve para subsidiar o planejamento das aulas e análise das atividades pedagógicas a partir dos princípios e objetivos que norteiam o DUA.

Esta ficha ainda não foi testada na prática, pois se constitui com uma proposta posterior de aplicação e análise em um curso de extensão visando formação docente para inclusão no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas inclusivas com graduandos de um curso de Pedagogia. Dessa forma, poderemos verificar sua utilidade e contribuição para planejamento de aulas, logo, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O material didático a ser apresentado, parte inicialmente da proposta de "Avaliação de Objetos de Aprendizagem" desenvolvido por Mussoi, Flores e Behar (2010) após avaliarem os critérios de avaliação produzidos pelos pesquisadores do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Diante isso, adaptamos este material (ver no **Quadro 1**) para que sejam aferidos os princípios do DUA no planejamento docente e na atividade pedagógica em um contexto inclusivo contendo a avaliação dos aspectos pedagógicos, aspectos técnicos, ferramentas de apoio ao professor, ferramentas de apoio ao aluno.

Quadro 1: Ficha para Avaliação das atividades subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem

Ficha para Avaliação das atividades						
Após a apresentação das atividades, analise e avalie a proposta utilizando a tabela abaixo com critérios para os objetos de aprendizagem. Você irá atribuir de 1 a 5 pontos, e caso haja aspecto sem possibilidade de avaliação preencher (SO) sem opinião.						
	Critérios para avaliação					
	ASPECTOS PEDAGÓGICOS					
1	**Área de reconhecimento – Modos Múltiplos de Apresentação**					
Proporciona opções para a percepção	SO	1	2	3	4	5
Oferece meios de personalização na apresentação da Informação	SO	1	2	3	4	5
Oferece alternativas à informação auditiva	SO	1	2	3	4	5
Oferece alternativas à informação visual	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos	SO	1	2	3	4	5
Esclarece terminologias e símbolos	SO	1	2	3	4	5
Esclarece a sintaxe e a estrutura	SO	1	2	3	4	5
Apoia a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos	SO	1	2	3	4	5

Promove a compreensão em diversas línguas	SO	1	2	3	4	5
Ilustra com exemplos usando diferentes media	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para compreensão	SO	1	2	3	4	5
Ativa ou providencia conhecimentos de base	SO	1	2	3	4	5
Evidencia interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões	SO	1	2	3	4	5
Orienta o processamento da informação, a visualização e a manipulação	SO	1	2	3	4	5
Maximiza o transferir e o generalizar	SO	1	2	3	4	5
2 Área de estratégia - Múltiplos modos múltiplos de ação e expressão						
Proporciona opções para a atividade física	SO	1	2	3	4	5
Diversifica os métodos de resposta e o percurso	SO	1	2	3	4	5
Otimiza o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para a expressão e a comunicação	SO	1	2	3	4	5
Usa meios mediáticos múltiplos para a comunicação	SO	1	2	3	4	5
Usa instrumentos múltiplos para a construção e composição	SO	1	2	3	4	5
Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática a ao desempenho	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para as funções executivas	SO	1	2	3	4	5
Orienta o estabelecimento de metas adequadas	SO	1	2	3	4	5
Apoia o estabelecimento de matas adequadas	SO	1	2	3	4	5
Intercede na gerência da informação e dos recursos	SO	1	2	3	4	5
Potencializa a capacidade de monitorar o progresso	SO	1	2	3	4	5
3 Área afetiva – Modos Múltiplos de Autoenvolvimento						
Proporciona opções para incentivar o interesse	SO	1	2	3	4	5
Otimiza a escolha individual e autonomia	SO	1	2	3	4	5
Otimiza a relevância, o valor e autenticidade	SO	1	2	3	4	5
Minimiza a insegurança e a ansiedade	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para o suporte ao esforço e à persistência	SO	1	2	3	4	5
Eleva a relevância das metas e objetivos	SO	1	2	3	4	5
Varia as exigências e os recursos para otimizar os desafios	SO	1	2	3	4	5
Promove a colaboração e o sentido de comunidade	SO	1	2	3	4	5
Eleva o reforço ao saber adquirido	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para a autorregulação	SO	1	2	3	4	5
Promove expectativas e antecipações que otimizem a motivação	SO	1	2	3	4	5
Facilita a capacidade individual de superar dificuldades	SO	1	2	3	4	5
Desenvolve a autoavaliação e a reflexão	SO	1	2	3	4	5
FERRAMENTAS DE APOIO AO PROFESSOR						
Suporte ao planejamento de atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Suporte à confecção de atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Monitoramento das atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Suporte ao progresso do aluno.	SO	1	2	3	4	5
Facilidades multimídias para a apresentação da atividade educacional.	SO	1	2	3	4	5
Apoio para propostas de trabalhos em grupo.	SO	1	2	3	4	5
Importação de recursos didáticos.	SO	1	2	3	4	5
Suporte para desenvolvimento de atividade em diferentes formatos pedagógicos.	SO	1	2	3	4	5

Suporte para desenvolvimento de atividades usando recursos didáticos variados.	SO	1	2	3	4	5
Acompanhamento do progresso do aluno	SO	1	2	3	4	5
FERRAMENTAS DE APOIO AO ALUNO						
Apresenta um conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos pedagógicos específico da área e nível de ensino proposto.	SO	1	2	3	4	5
A abordagem escolhida é bastante atraente e adequada ao público-alvo.	SO	1	2	3	4	5
Apresenta uma carga de conteúdo didaticamente adequada para o tempo previsto no uso da ação didática.	SO	1	2	3	4	5
Oferece grau de interatividade alto para o aluno, permitindo que ele interfira bastante na resolução do problema.	SO	1	2	3	4	5
Combina adequadamente o uso de textos, imagens e animações.	SO	1	2	3	4	5
Mostra instruções claras e de fácil leitura durante toda a atividade.	SO	1	2	3	4	5
Atividade é interessante e desafiadora para o aluno.	SO	1	2	3	4	5
Atividade apresenta feedback e dicas que ajudam o aluno no processo de aprendizagem.	SO	1	2	3	4	5
Contém uma linguagem adequada ao nível de ensino proposto.	SO	1	2	3	4	5
Uso correto da língua portuguesa.	SO	1	2	3	4	5
ASPECTOS TÉCNICOS						
Apresenta facilidades de uso, possibilitando acesso intuitivo por parte de professores e alunos não familiarizados com o manuseio do computador.	SO	1	2	3	4	5
Layout é agradável, claro, bem elaborado com fácil funcionamento e execução na Web.	SO	1	2	3	4	5
Pode ser para acesso via web e multiplataforma.	SO	1	2	3	4	5
Pode ser reutilizado total ou parcial.	SO	1	2	3	4	5

Observação: para os itens em que houve pontuação menor de 3 aponte suas considerações e sugestões para a aplicação desta ação didática subsidiada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obs: Os critérios de avaliação dessa ação didática devem receber pontos na faixa de 1 a 5, constando também a opção SO (sem opinião). Será considerado que a ação didática alcançou seu objetivo, se a pontuação final for igual ou maior que 160, por ser mais do que 50% da pontuação.

Criado por: Eunice Maria Mussoi, Maria Lucia Pozzatti Flores, Patricia Alejandra Behar (2010)
Adaptado por: Autoria própria (2017)

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica inclusiva, esta ficha representa um instrumento que pode nortear a previsão e projeção de ações mais concretas frente às intenções com a inclusão educacional.

A complexidade dos itens a conter no planejamento docente revela que para atingir um objetivo/aprendizagem de um conteúdo devem conter caminhos diferentes (estratégias de aprendizagem) aos alunos. Ao modo em que o professor sistematiza o processo de ensino e de aprendizagem para que o conteúdo seja apresentado de maneiras diferentes, que o aluno possa representar sua aprendizagem em formatos diferentes e ao mesmo tempo oferece condições adequadas para que haja interesse e engajamento durante a realização das atividades pode minimizar as barreiras da inclusão dos alunos no contexto regular de ensino, bem como, maximizar as potencialidades dos discentes em seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Para finalizar este artigo, retomamos nosso problema de pesquisa que consiste em interpretar de que o planejamento de atividades pedagógicas pode explicitar os princípios da inclusão educacional.

Com base na discussão realizada nessa pesquisa, primeiramente identificamos que para que as intencionalidades docentes sejam efetivadas, ele precisa ter clareza do que (conteúdo), para que (objetivos), como (metodologia), quem (perfil dos alunos) e com o que (recursos, critérios e instrumentos de avaliação) ensinar.

Em seguida, percebemos que os princípios do DUA estão articulados com os objetivos e estratégias para uma prática pedagógica inclusiva e, assim, sua utilização pelos docentes na planificação de suas aulas e atividades contribui no respeito à diversidade, eficácia do ensino, amplia o acesso e a participação de todos os alunos diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional.

Para tanto, a organização do ensino inclusiva baseada nos princípios do DUA permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e respeito suas peculiaridades.

Compreendemos que, o material didático apresentado, Ficha de avaliação das atividades, pode contribuir/prover e/ou promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional. Bem como, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, transversalidades dos objetivos, adaptabilidades dos recursos e acessibilidade da aprendizagem norteará com caminho mais coeso com a perspectiva inclusiva.

De fato, se os professores incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos da inclusiva poderá empregar os princípios do DUA em qualquer metodologia de ensino, pois estará traçando intenções claras e coerência diante o que, para que e como ensinar os conteúdos aos alunos.

Referências

ALVES, R. P.; ARAÚJO, D. A. C. Planejamento: organização, reflexão e ação da Prática docente. **Anais Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P**. Educação Especial** - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50)

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo.** Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRA, F. W. **Planejamento:** sim e não. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Idéias, n. 8, 1990.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 37/3, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINEZ, M. J; LAHORE, C. Oliveira. **Planejamento escolar.** São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA I. M; **Por que Planejar? Como Planejar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem:** Teoria e *Prática*. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P., BEHAR, P. A. Avaliação de Objetos de Aprendizagem. **Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.** Santiago/Chile, 2010.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem**:** das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonía**, vol. 25, n. 2, p. 359-374, Goiânia, jun/dez, 2014.

SOARES, M.T.N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade:** Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, AFRO-BRASILIDADE E CURRÍCULO NOS CURSOS DE LETRAS DA UEL E DA UENP/CJ

Leandro Fagner de Almeida[1] - UENP
Rosiney Aparecida Lopes do Vale[2] - UENP

Resumo

O tema formação inicial de professores, bem como questões acerca da inserção da cultura afro-brasileira nos currículos tanto da educação superior quanto da educação básica tem se tornado recorrente em trabalhos acadêmicos, gerado efervescentes debates e suscitado diferentes posições. No presente trabalho, inserimo-nos nessa discussão com o objetivo de discutir e problematizar a inserção de matérias obrigatórias nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de formação de professores, no curso de Letras, em particular. Para tanto, apresentamos os resultados de pesquisa bibliográfica e análise documental dos PPC do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Constatamos que, apesar da criação de leis que determinem a inserção da temática afro-brasilidade no currículo dos cursos de formação de professores, o assunto continua a ser relegado a segundo plano, figurando unicamente entre as disciplinas eletivas. Deste modo, propomos e defendemos a inserção de conteúdos curriculares obrigatórios que abordem essa temática, como uma forma de descentralizar a hegemonia eurocêntrica dos currículo, a fim de oferecer aos futuros professores embasamento teórico, acerca da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil. Destarte, esperamos ressaltar a necessidade desse tema na formação inicial de professores, bem como fortalecer essa discussão, que visa a efetiva construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Formação inicial; Professores; Currículo; Afro-brasilidade

Introdução

[1]Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: leandro_lfia@hotmail.com
[2]Orientadora: Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marilia, UNESP, Brasil. E-mail: rosineyvale@uenp.edu.br

A formação inicial de professores é um momento privilegiado para a aquisição de conhecimentos que permitam ao futuro profissional da educação uma visão crítica em relação à sociedade da qual participa como cidadão e como propagador de conhecimentos, ideias, valores e ideologias. E pensar, refletir e discutir criticamente essas questões, sem dúvida, é um meio de contribuir para o enfrentamento de grandes desafios sociais que, por sua vez, envolvem sério empenho das instituições formadoras, a começar pelo redimensionamento dos seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Posto isso, no presente trabalho, buscamos problematizar e refletir sobre a formação de professores nos cursos de graduação, em particular nos Cursos de Letras, no que concerne o trato de questões afro-brasileiras. Tencionamos averiguar a forma como é oferecido o embasamento teórico acerca dessas questões aos seus professores em formação, no contexto histórico que ora se delineia. Destarte, levando-se em conta a complexidade desse contexto que envolve não só questões acadêmicas, mas, sobretudo, questões de ordem social, uma vez que se espera desse profissional, além do trabalho com a leitura e a escrita, pertinentes à sua habilitação, uma ação que contribua para a conscientização e formação de alunos críticos, que sejam capazes de se entender como cidadãos, integrados a uma sociedade que está em constante mudança.

Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica sobre o assunto e tomamos como instrumentos de análise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso de Letras da Universidade de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, além de realizarmos uma busca nos sites de tais universidades para verificar o que disponibilizavam sobre a temática. Além disso, entramos em contato por e-mail com os coordenadores dos cursos de

Letras das referidas universidades, bem como efetuamos visitas pessoalmente. Terminada a coleta de dados, efetivamos uma análise interpretativa do material.

A esse respeito, cabe destacar que nosso objetivo não foi em momento algum comparar as duas universidades, cada qual com suas características e especificidades; nossa intenção foi averiguar, conforme afirmamos, quais os conhecimentos ambas ofereciam em seus cursos de Letras para os professores em formação a respeito dessa temática, a fim nos juntarmos a essa discussão, certamente, relevante e necessária

Formação inicial de professores, Currículo e Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003

Por mais que pretendam as teorias tradicionais, não existe neutralidade no currículo e, portanto, não existe neutralidade no processo de formação, independentemente do nível de ensino. Ao contrário, essa formação atende a interesses que, ao longo da história, têm privilegiado certos grupos sociais e tem agido no sentido de manter o *status quo*, contribuindo, sobremaneira, para a legitimação desses grupos (dominantes), que acabam por estabelecer suas visões de mundo, criando e recriando significados que lhes sejam favoráveis, como nos aponta (SILVA, 2014).

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados (SILVA, 2014, p.16).

Desse modo, pensar no planejamento e desenvolvimento da formação de professores nos cursos de graduação, focando nas questões sobre a afro-brasilidade é, a nosso ver, um exercício que

vai ao encontro do desejo de contribuir para que mudanças efetivas aconteçam na educação básica e na sociedade de um modo geral.

A esse respeito, não é demais lembrar que mesmo depois da criação de leis e diretrizes que pretenderam delinear o perfil do docente para atuar na educação básica, em particular do curso de Letras no Brasil, avulta-se que, ainda carecemos de nos debruçar sobre as idealizações pertinentes a cada período em que esses documentos foram elaborados e avaliá-los no contexto atual. Em relação às leis, para o presente trabalho, interessa-nos destacar a Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que trata da inclusão do estudo da história da África e dos africanos, e da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, e do papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil. Assim como a Lei 10.639/03, também o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos de (2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) impulsionam a efetiva inserção de conteúdos que abordem, a partir de uma visão crítica, a figura e o papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a sua contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil.

Desse modo, avulta-se a necessária e já tardia inserção de matérias obrigatórias sobre o assunto:

> [...] a seleção de conteúdos curriculares perde-se, muitas vezes, nas opções entre o "muito superficialmente" e o "pouco, em profundidade". O equilíbrio entre elas poderia ser definido pelos projetos pedagógicos. Para isso, necessário que os envolvidos na seleção dos conteúdos entendesse que conteúdos relevantes são aqueles que subsidiem os indivíduos para a compreensão e interpretação da realidade em que vivem e lhes fornecessem conhecimentos e habilidades para exercerem efetivo papel nas mudanças sociais (GESSER; VIRIATO, 2014. p. 147-148).

Indubitavelmente, insistimos, a inserção de matérias obrigatórias que abordem as questões afro-brasileiras no currículo dos cursos de Letras é de extrema importância, pois serão a base com a qual os futuros professores poderão trabalhar, entre outras coisas, com Lei 10.639/03. Sem dúvida, os conteúdos estudados durante a sua formação, serão insumo para reflexão e transmissão de conhecimento adquirido, nas suas áreas de atuação como professores. Por certo, tal procedimento contribuirá para desmistificar questões relacionadas à inserção do negro na sociedade brasileira, trazendo esclarecimentos que possam ser a mola propulsora para impulsionar a diminuição a tão alardeada desigualdade social.

Dar espaço para a discussão acerca dessa temática nos currículos acadêmicos é dar voz aqueles que historicamente têm sido "negados" e "silenciados". A esse respeito, cabe lembrar que "todo o avanço alcançado nas relações com esse grupo apenas indicou que o trabalho no campo da identidade e da diferença precisa ser permanente e que não pode estar restrito as ações fragmentadas, mas deve estar presente no currículo escolar" (LIMA, et al., 2009, p. 51).

Destaque-se, portanto, que se não for oferecido uma base teórica e científica sobre essa temática, num viés crítico, o futuro professor terá menos chance de desenvolver uma discussão mais elaborada e esclarecedora quando, por exemplo, em suas aulas for preciso abordar temas voltados à questão racial, ou até mesmo se posicionar diante de eventuais casos de discriminação em sala de aula, decorrentes de preconceito por causa da cor da pele. E é, como vimos afirmando, no processo de formação que deve ser oferecido o embasamento e aprofundamento das questões raciais, da cultura do povo africano e do afro-brasileiro, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes a história do Brasil, pois

> Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES; SILVA, 2002, p. 30).

Apesar de um número considerável de materiais didáticos sobre o tema terem sido produzidos, a fim de desenvolver a prática pedagógica, sem o abastardamento que fizeram sobre o estudo da África nas escolas durante anos, ainda não há uma coerência entre a teoria e a prática no que diz respeito à Lei 10.639/03, tanto no contexto de entendê-la, e as eventuais abordagens que ela trará consigo. Isso se evidencia na seguinte afirmação:

> As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p. 2).

Contata-se, portanto, que não basta apenas criar as ferramentas para o trabalho com a temática, como materiais didáticos, por exemplo, mas é preciso preparar os professores(as) para que tenham condições de usá-las, de modo crítico, para que não propague, o que não raras vezes acontece, ideias equivocadas sobre as questões aqui postas, exercendo, conforme se espera, seu papel de educadores, sobretudo sendo capazes de mostrar as diferenças culturais, raciais, a fim de que todas sejam respeitadas.

A Lei 10.639/03, ao contrário do que se pode imaginar, não foi sancionada sem grande lutas. Ao contrário, é resultando de muita luta dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de

simpatizantes da causa negra na década de 1980, lembrando que, na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil em favor da afirmação da identidade negra. Diante disso e depois de alguns resultados conquistados, os militantes negros adquiriram mais força a partir dos anos 2000, cominando assim, em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03.

Conquanto a luta pela implementação nos currículos escolares dos conteúdos relacionados à população afro-brasileira e a sua origem africana passa também pelo compromisso do Estado brasileiro que, embora tenha sancionado a referida Lei e alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, não viabiliza ou cobra de forma específica a implementação das as mudanças que, aparentemente, consolidou. Nesse aspecto, como pensar no cumprimento da Lei 10.639/03, sem que de fato haja uma transformação da estrutura no sistema de educação brasileira?

A esse respeito, a pesquisadora Maria Nilza [3](SILVA, 2013), aponta que são muitos os profissionais formados a cada ano nas universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, sem sequer terem ouvido falar ou sem terem estudado os conteúdos previstos na referida Lei. Ou seja, inúmeros professores dos cursos de licenciatura estão sendo formados anualmente sem terem estudado a história e cultura afro-brasileira e africana. Por oportuno, nesse aspecto, é importante frisar que, segundo o IBGE, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Certamente ratifica que não abordar tais questões nos cursos de

[3] Pós-Doutora em ciências sociais, atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais e População Afro-Brasileira. Desde 2013 coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UEL, onde atualmente é professora adjunta, tendo escrito inúmeros livros, artigos e trabalhos em cima da temática racial).

formação têm sido um descaso com a população negra, e contribuído para o enraizamento e disseminação de ideais deturpadas sobre a sua história.

E, por isso, professores formados sem uma consciência crítica sobre o real papel do negro na sociedade, seguiram/seguem reafirmando ideias distorcidas como as de que os negros pouco ou nada contribuíram para a construção do país, acentuando-se, dessa forma, preconceitos acerca de sua inteligência e capacidade, fortalecendo a imagem de que foram escravizados por merecimento, por sua condição naturalmente submissa e de menor valor. E, por outro lado, alimentando a ideia de que os únicos a levantarem o Brasil foram os imigrantes europeus, sendo que os negros retirados forçadamente da África eram aqueles que, já adquiriam experiências com tecnologias agrarias, contribuindo, esses, para que o Brasil em seu início se estabelecesse economicamente. Em decorrência disso, se não adotarmos mudanças urgentes a esse respeito, a universidade, de modo geral, continuará a perpetuar discriminações, ampliando e ratificando desigualdades. Não é demais lembrar que o que encontramos em seus currículos, em particular no curso de Letras, são majoritariamente os estudos das culturas e padrões eurocêntricos de mundo. Assim acreditamos que as possibilidades de transformação da sociedade brasileira passa também e, não menos importante pelos currículos das licenciaturas.

Resultados

Constatamos que na Matriz Curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso, tanto da UEL quanto da UENP/CJ, não são oferecidas disciplinas obrigatórias que abordem as questões afro-brasileiras, mas tão somente disciplinas eletivas. Na UENP/CJ, a Matriz Curricular do curso de Letras (2014) traz a disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” como eletiva, para o 3º ano, concorrendo com

outras duas disciplinas. A UEL, por sua vez, também não traz, em sua Matriz Curricular, disciplina obrigatória que abranja tal temática, deixando, novamente, a cargo de disciplinas optativas, na qual, são oferecidas preferencialmente para os últimos anos, a UEL oferece pela parte da manhã uma disciplina denominada "cultura afro-brasileira" entretanto, essa disciplina é oferecida pelo departamento de história. Podendo ser escolhida por qualquer aluno da universidade. Por outro lado na área dos três pilares que formam as bases de uma universidade, ensino, pesquisa e extensão, a UEL tem projetos que atendem as exigências e expectativas da Lei 10.639/03. Dentre eles, merece menção especial, a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que tem por objetivo desenvolver estudos afro-brasileiros, africanos e da diáspora em geral, de forma interdisciplinar, visando a contribuição com a produção de conhecimento e também com subsídios para a elaboração de políticas de combate ao racismo e à discriminação racial, especialmente através do intercâmbio entre a Universidade Estadual de Londrina e instituições congêneres.

Com isso, a universidade dispõe de mecanismos para que seus alunos participem e sejam inseridos junto a cultura Africana e Afro-Brasileira, dando base e incentivo na formação de professores que irão atuar e tratar, em sala de aula, dessas questões que inserem os alunos na cultura Afro-Brasileira à luz da já referida Lei 10.639/03.

Já a UENP, por ser uma Universidade nova, se comparada à UEL; lembrando que a Instituição conta com apenas 10 anos, inicia seu percurso em meio às políticas que a UEL já estabeleceu. Nesse ponto, vale destacar que têm ganhado espaço, na UENP, discussões acerca de políticas afirmativas que são, sem dúvida, o primeiro passo para uma universidade que pretende atender às demandas sociais, assumindo um compromisso com a construção de uma sociedade menos desigual.

A UENP realizou em novembro de 2016 a II Mostra de Arte Afro-Brasileira, no Museu Dom Ernesto de Paula, em Jacarezinho, organizada pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). E, em abril de 2017, acorreu a 1ª Jornada de Debates "As políticas de ações afirmativas na UENP", nos seus três *campi*. Nesse compasso, a UENP avança e levou até o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) a formação de um grupo de trabalho, formado por docentes, discentes e coordenadores da Instituição, para estudo de ações afirmativas na universidade. Das pesquisas do grupo, debates e discussões com os envolvidos com o universo acadêmico e com comunidade externa, construiu-se uma proposta para implantação de políticas de cotas sociais e raciais, configurando como uma etapa importante dessa luta. De acordo com o que acompanhamos e que é de conhecimento público, esse processo de estudos e discussões sobre a implantação de Ações e Políticas Afirmativas na UENP possibilitou uma positiva aproximação com a UEL e com os estudiosos do assunto.

Considerações Finais

Por mais que se pretenda fazer parecer que mudanças curriculares gerariam efeitos mínimos, defendemos como indispensável a discussão sobre a implementação de disciplinas obrigatórias que abordem a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil, para que possamos formar professores melhor esclarecidos sobre a temática.

É de extrema importância e responsabilidade das universidades, principalmente as públicas, como é o caso da UEL e UENP, abordar questões relativas à afro-brasilidade, na formação inicial de

professores, nos cursos de Letras, uma vez que tal contexto envolve não só questões acadêmicas, mas, sobretudo, questões de ordem humana. Ademais, além do trabalho com a leitura e a escrita, pertinentes à sua habilitação, espera-se desse profissional uma ação que contribua para a conscientização e formação de alunos críticos, que sejam capazes de se entender como cidadãos, integrados a uma sociedade que está em constante mudança.

Em que pese a importância e a responsabilidade que é tratar de questões que envolvem a futura atuação do professor, no seu campo de trabalho, ressaltamos a necessidade de abordar de forma obrigatória, na sua formação inicial, temáticas que envolvam a afro-brasilidade, para que possam se apropriar de conhecimentos que lhes forneçam a base para lidar com mais segurança e propriedade, no trato com seus alunos. Finalmente, insistimos que trazer para o currículo obrigatório dos cursos de formação de professores, em particular do curso de Letras, o tema afro-brasilidade configura, por simples que possa parecer, um avanço na difícil busca por transformações em uma sociedade que ainda cultiva e insiste em perpetuar uma visão eurocêntrica de mundo.

Referências

AGUIAR, J. C. T. M. De; AGUIAR, F. J. F. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana e a formação de professores em sergipe. **Fórum identidades ,** Itabaiana: gepiadde, v. 7, n. 4, p. 1-13, jan./jun. 2010.

GESSER, V.; VIRIATO, E. V. (Orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

GOMES, N. L. & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (ed.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33

IBGE. **Senso Demográfico.** Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/. Acesso em: 15/06/2017.

LIMA et al. **Diálogos interculturais, currículo e educação**: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação basica. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. 224 p.

Ministério da Educação (MEC) **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Disponível em:http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 10/06/2017.

Ministério da Educação (MEC) **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/06/2017.

Palácio do Planalto. **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19/04/2016

SILVA, M. N. Da. Abdias do nascimento e a lei 10.639/03. **Revista teias,** Rio de janeiro , v. 14, n. 34, p. 21-32, nov. 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Hotizonte: Autêntica, 2014.

DISCALCULIA NO ÂMBITO ESCOLAR

TONEZE, Mayara Valério Barbosa[1]

GUEDES, Danieli Ferreira[2]

COELHO NETO, João [3]

BLANCO, Marília Bazan[4]

Resumo

As dificuldades de aprendizagem da Matemática podem estar relacionadas a causas sociais, escolares e da própria criança. Destaca-se, entre as causas internas, alterações no processamento numérico relacionados a discalculia. A discalculia é considerada um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo assim, uma desordem específica na aquisição de habilidades numéricas, que afeta as competências básicas da aritmética, e não pode ser confundida com dificuldades básicas na aprendizagem da Matemática. O transtorno apresenta uma prevalência de 3 a 6% em crianças no período escolar e, por estar relacionada a dificuldades acentuadas na aprendizagem da Matemática, entende-se que o professor deve conhecer o transtorno para que possa orientar os pais quanto às avaliações e intervenções necessárias e pensar em estratégias diferenciadas para o atendimento dessas crianças em sala de aula. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma a discalculia interfere no processo de aprendizagem em crianças em fase escolar, estabelecendo orientações aos professores e sugerindo ideias que facilitem o ensino da Matemática. Caracteriza-se como uma revisão de literatura narrativa, abordando as dificuldades apresentadas pelas crianças acometidas pelo transtorno, as causas e subtipos da discalculia, as áreas cerebrais envolvidas, alguns instrumentos utilizados no diagnóstico e propostas de intervenções e orientações para o atendimento do aluno com discalculia, inclusive em sala de aula. Conclui-se que a discalculia é um transtorno de aprendizagem complexo que resulta em dificuldades heterogêneas com necessidade de avaliação e intervenções específicas, portanto sugere-se que esse tema seja abordado na formação inicial e continuada de professores para que os mesmos possam desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem da Matemática.

Palavras-Chave: Discalculia; Dificuldade de aprendizagem; Estratégias de ensino.

[1] Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procópio: mayvalerio@hotmail.com
[2] Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procópio: danieliguedes@hotmail.com
[3] Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procópio: joaocoelho@uenp.edu.br
[4] Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procópio: mariliabazan@uenp.edu.br

Introdução

Embora a Matemática esteja presente no cotidiano das pessoas, devido à necessidade dos números no convívio social, no âmbito escolar, a Matemática é considerada uma disciplina de grande dificuldade e complexidade pelos educandos, e encontra-se, assim entre as disciplinas que mais reprovam; por isso ensiná-la é um desafio para os educadores da Educação Básica (BLANCO, et al., 2014).

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a causas sociais, escolares e da própria criança, apresentando, então, causas externas e internas aos alunos (STEFANINI; CRUZ, 2006). De acordo com Rodriguez e Riechi (2015), o mau desempenho em Matemática, embora esteja relacionado, na maioria das vezes, a problemas no processo de ensino, algumas crianças podem apresentar alterações no processamento numérico, caracterizando a discalculia do desenvolvimento.

Pela Associação Psicológica Americana (2014) a prevalência do transtorno específico da aprendizagem nos domínios acadêmicos da Matemática é de 5 a 15% entre crianças em idade escolar, e segundo Ciasca (2015, p. 213), a discalculia atinge de 3 a 6% da população com transtorno de aprendizagem.

Uma vez que a discalculia está relacionada a dificuldades acentuadas na aprendizagem da Matemática, entende-se que o professor deve conhecer o transtorno, para que possa orientar os pais quanto a avaliações e intervenções necessárias e pensar em estratégias diferenciadas para o atendimento dessas crianças em sala de aula (SANTOS, 2014, p. 13).

A presente pesquisa configura-se como uma revisão de literatura narrativa (CORDEIRO, 2007) e tem como objetivo compreender de que forma a discalculia interfere no processo de aprendizagem

nas crianças em fase escolar, estabelecendo orientações aos professores e sugerindo ideias que facilitam o ensino da matemática.

Discalculia

Os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como na leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado em Matemática para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (OHLWEILER, 2016, p. 108).

De acordo com o DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA, 2014, p. 107), o transtorno de aprendizagem específico para Matemática corresponde

> [...] uma dificuldade em aprender matemática, com falhas para adquirir adequada proficiência nesse domínio cognitivo, a despeito de inteligência normal, oportunidade escolar, estabilidade emocional e necessária motivação.

Assim, para ser considerado um transtorno, as dificuldades de aprendizagem devem estar presentes desde o início da vida escolar, e deve ser descartada a falta de oportunidade de aprender ou interrupções na escolarização, traumatismo ou doença cerebral (PIRETTI, 2009).

O Transtorno de Aprendizagem Específico da Matemática não deve ser confundido com dificuldades comum, pois afeta significativamente a aquisição das habilidades numéricas (SANTOS, et al., 2010). O termo discalculia é usado frequentemente ao referir-se à inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas. É um distúrbio neuropsicológico definido pela dificuldade no processo de aprendizagem do cálculo, e em geral ocorre em indivíduos que, embora com inteligência

media, apresentam ineficiência para a realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico matemático (SILVIA, 2006).

A discalculia pode apresentar quatro subtipos: um relacionado a déficits no senso numérico, resultantes de alterações no sulco intraparietal; um relacionado a déficits verbais com prejuízo na área de representação verbal simbólica, vinculados a área da linguagem; o subtipo decorrente de déficits na função executiva, vinculado à área frontal do cérebro e o subtipo relacionado a déficits visuoespaciais, vinculado a área cerebral parietal superior posterior (DEHAENE; COHEN, 1995; CIASCA, 2015).

Assim, as crianças com discalculia podem apresentar dificuldades múltiplas, como na leitura e compreensão, confusão nos números que são parecidos como 6 e 9, ou 3 e 8, falta de habilidade para compreender os espaços entre os números, como por exemplo: 5 69 lido como quinhentos e sessenta e nove, dificuldades no uso dos símbolos para calcular, como menos, mais, multiplicação e divisão, fazendo confusão na leitura da direção dos números, o 12 pode se tornar 21, a falta de compreensão da esquerda para direita, enquanto outras leem de trás para frente e problemas com leitura de mapas, diagramas e tabuada (MACARI , 2011).

Também apresentam dificuldades em entender conceitos e símbolos matemáticos, lembrar de como devem ser usados, conceitos de peso, direção e tempo, dificuldade de compreender e entender perguntas orais ou escritas que são apresentadas pelo o professor, dificuldades em entender os números ordinais e a sequência (JACINTO, 2009).

Bastos (2016, p. 176) afirma que

> O cálculo é uma função cerebral complexa; em uma operação aritmética simples, vários mecanismos cognitivos são envolvidos, como o processamento verbal e/ou gráfico da informação, percepção, representação números/símbolos, produção de números, discriminação visuoespacial, raciocínio sintáxico e atenção.

Portanto, as crianças que sofrem de discalculia, não apresentam dificuldades em Matemática apenas na vida escolar, mas torna-se um problema também nas atividades cotidianas (COSENZA; GUERRA, 2011).

A alteração na capacidade de cálculo e do manejo dos números - cálculo mental, leitura dos números e escrita dos números – que são características da discalculia, decorrem de alterações em diferentes regiões do cérebro (BERNARDINI, 2006).

De acordo com Santos et al. (2010, p. 24)

> Crianças com Discalculia do desenvolvimento (DD) apresentam diferenças na ativação de regiões parietais do encéfalo, mais especificamente sulco intraparietal. A DD tem como base a hipoperfusão, isto é, uma redução do fluxo sanguíneo nessa região cerebral, tanto o sulco intraparietal (IPS) esquerdo quanto o IPS direito.

Dessa forma de acordo com o modelo de processamento numérico fica evidente quantos processos psicológicos e cognitivos estão envolvidos, sendo assim necessário para a realização de uma avaliação neuropsicológica de uma criança com suspeita de discalculia, uma equipe multidisciplinar, sendo médico neurologista, psicólogo, psicopedagoga e o professor, que apresenta o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Porém, é importante destacar segundo Piretti (2009, p. 21) que

> Antes de diagnosticar a discalculia, devem ser eliminadas outras causas de dificuldades, como o ensino inadequado ou incorreto; os problemas com visão; audição ou os danos ou doenças neurológicas e doenças psiquiátricas.

Para Rodrigues e Riechi (2015, p. 245), a “avaliação neuropsicológica é um método de investigação para uma análise de distúrbios cognitivos e de comportamento”. À frente de um provável diagnóstico de distúrbios de aprendizagem específico, no caso da discalculia, a avaliação neuropsicológica pode contribuir para um diagnóstico diferencial, entre dificuldades escolares ou uma

disfunção cerebral (RODRIGUES; RIECHI, 2015). Ainda, segundo Cosenza e Guerra (2011), a avaliação neuropsicológica é indispensável para o diagnóstico, pois colabora para orientação e intervenções apropriadas.

O início do diagnóstico dá-se pela anamnese com os pais e a avaliação neuropsicológica, a qual inclui testes cognitivos padronizados que avaliam as habilidades intelectuais da criança, seu funcionamento cognitivo global, sua capacidade para a aprendizagem escolar geral e, especificamente, as habilidades matemáticas; os aspectos emocionais não são descartados (BLANCO, et al., 2014).

Sendo assim, para compor uma avaliação neuropsicológica segundo Pazeto et al. (2013), podem ser utilizados testes como: teste de lateralidade para avaliar as funções motoras; WISC IV (Escala de Inteligência Wechsler) para avaliar as habilidades intelectuais; blocos de Corsi para avaliar manipulação visuoespacial; RAVLT (lista de palavras e reconhecimento) para avaliar a memória; figuras complexa de Rey, para avaliar as funções executivas; AC (Atenção Concentrada) para atenção; Teste de trilhas parte A e B, para atenção alternada; teste de cores de Stroop, para atenção seletiva, TVIP (Teste de Vocabulário por Imagens) e TOKEN (Teste de Linguagem Receptiva), para avaliar a linguagem; PA, (Prova de Aritmética) e o subteste de aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE), que avaliam habilidades matemáticas.

De acordo com Argollo (2011), existe outro instrumento para avaliação neuropsicológica conhecido como bateria de NEPSY II, que tem suas bases na teoria de Luria, avaliando as seguintes funções: executiva, atenção, memória, linguagem e percepção. A Bateria neuropsicológica para avaliação do processamento numérico e do cálculo em crianças (ZAREKI-R), também é um instrumento utilizado para o diagnóstico da discalculia, e tem como objetivo avaliar as habilidades matemáticas básicas (SANTOS; SILVA, 2011).

Outro instrumento que pode ser utilizado é o teste Coruja Promat (CP), que avalia representação numérica, evocação de fatos numéricos e resolução de problemas. Porém, vale ressaltar que o CP é um instrumente de sondagem, para identificação de tarefas que as crianças não são capazes de realizar, indicando as dificuldades que deveriam ser trabalhadas pelo profissional (ZAUZA et al., 2016).

Dessa forma, fica evidente a complexidade do diagnóstico, já que requer a aplicação de vários instrumentos padronizados, além de observações do comportamento da criança e anamnese realizada com o responsável da criança.

Algumas orientações para o atendimento do aluno com discalculia em sala de aula

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 114), existem

> evidências que os indivíduos com discalculia podem se beneficiar com treinamentos específicos que desenvolvem a capacidade de identificar e manipular quantidades. Eles podem ser capazes de executar, pelo menos, as operações matemáticas básicas.

Com isso, sugere-se que os indivíduos com discalculia têm possibilidades para aprender Matemática, por meio das intervenções e materiais que podem ser utilizados na sala de aula, como recurso pedagógico.

Para Pinheiro (2012), é necessário que o professor permita, em sala de aula, o uso da calculadora e tabuada, sendo adotado o caderno quadriculado independentemente da idade ou fase escolar. Na elaboração das provas, devem ser preparadas questões claras e diretas, sendo reduzido o número de questões para o indivíduo, sem limite de tempo e com um tutor para certificar se o aluno conseguiu compreender o enunciado.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), as ferramentas externas também podem ser utilizadas para diminuir os problemas, como por exemplo a calculadora, desde que os alunos sejam capazes de identificar os números. Também podem ser trabalhados, em sala de aula, jogos, situações problemas concretas e instrumentos que ajudarão na seriação, classificação, habilidades psicomotoras, habilidades espaciais e contagem (MACHADO, 2012).

É necessária a repetição das atividades, a segmentação do conteúdo, atividades mais curtas e se atentar ao uso das operações básicas (CEZAROTTO, 2016). A explicação da matéria deve ser sempre por meio de objetos manipuláveis ou situações do cotidiano, pois ajudará na compreensão dos conceitos matemáticos, por exemplo, quando for trabalhar fração, dar o exemplo de pizza (SANTOS, et al., 2010).

Pode haver a necessidade de intervenções especificas como por exemplo;

> Se for identificada uma falha no sistema verbal de números recomenda-se a leitura dos problemas matemáticos em voz alta, pelo menos duas vezes, para que então a criança responda. Se sua limitação for relacionada ao sistema arábico de números, especialmente na integração visuoespacial, recomenda-se que o professor auxilie a montar as contas conforme a disposição adequada, sempre reforçando para a criança os sinais aritméticos (+, -, x, ÷) e o que significam; sempre convém utilizar sinônimos como “mais/soma/adição” (SANTOS, et al., 2010, p.29).

De acordo com Veiga (2014), alunos com discalculia necessitam de uma mediação por meio de jogos de dominó, figuras geométricas, jogos de adição simples; sugere ainda não estipular tempo nas provas, reduzir números de questões, sendo estas claras e objetivas, evitar avaliações orais e resumos do dia anterior da aula. Outro apontamento refere-se a diminuir os conteúdos de dever de casa, não tornar as atividades repetitivas, e procurar incentivar a visualização dos problemas com desenhos, para que o aluno possa abstraí-los (PINHEIRO, 2012).

Além disso, outro recurso que pode ser utilizado como instrumento para viabilizar aprendizagem das crianças com dificuldades são os jogos eletrônicos. Cezarotto (2016) apresenta alguns jogos que podem ser trabalhados com crianças com dificuldades em matemática, sendo: Numberbonds criado por Butterworth e Laurillard (2010 apud CEZAROTTO, 2016), destinado à intervenção neuropsicológica para crianças com déficit no senso numérico; o jogo Number Catcher desenvolvido pela Unidade de Neuroimagem Cognitiva (INSERMCEA apud CEZAROTTO,2016), que reforça os circuitos cerebrais de representação e de manipulação de números, estimulando o jogador a utilizar a representação analógica não-simbólica com a representação arábica visual; The Number Race (WILSON et al., 2006 apud CEZAROTTO, 2016), que trabalha o senso numérico, representações do número, conceituar e automatizar a aritmética, maximizar a motivação e Jogo Rescue Calcularis (KADOSH et al., 2013 apud CEZAROTTO, 2016), que é o programa de treinamento cognitivo e trabalha com representações numéricas, operações aritméticas, problemas verbais.

Além do aparato tecnológico, é de extrema valia que o professor reforce positivamente os acertos, podendo usar reforçadores sociais como elogios, para que possa desenvolver autoconfiança para a realização das atividades propostas. As atividades devem manter um caráter lúdico e com objetivos alcançáveis pela criança, favorecendo assim a motivação. Cezarotto (2016) propõe uma intervenção voltada para a autoeficácia da criança, propondo que se faça gráficos do desempenho do aluno para que ele possa observar sua melhora e seu crescimento, e que proponha uma aprendizagem sem erro para a criança;

> Para isto, as tarefas apresentam níveis de dificuldade adaptados ao desempenho da criança, desta forma, com a redução da taxa de erros possibilita maiores experiências de sucesso, por conseguinte, aumenta potencialmente a motivação para o treinamento (CEZAROTTO, 2016, p.60-61).

Também se faz necessário procurar atendimentos com profissionais especializados, como psicopedagogos e psicólogos, juntamente com o engajamento da família para o melhor desenvolvimento da criança.

Considerações Finais

Evidencia-se, a partir da revisão, que a discalculia é um transtorno complexo, resultando em dificuldades heterogêneas, fazendo-se necessário um diagnóstico adequado e o desenvolvimento de estratégias específicas para o atendimento dessas crianças no âmbito escolar. Sugere-se então, que o tema seja abordado nas formações iniciais e continuadas de professores, para que estes conheçam o transtorno e possam intervir de forma adequada, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO, Nayara. Avaliação Neuropsicológica da discalculia do desenvolvimento com o NEPSY II: avaliação neuropsicológica do desenvolvimento. In: CAPOVILLA, Fernando C.. **Transtorno de Aprendizagem: Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 13. p. 115-125.

ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** ed. 5º, 2014.

BASTOS, José Alexandre. Matemática: Distúrbios Específicos e Dificuldades. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 14. p. 176-189.

BLANCO, Marília Bazan; COELHO, João Neto; ARAUJO, Roberta Negrão de; SENE, Carla de Souza; SILVA, Géssica de Fátima; ROCHA, Salete Braga. O uso de recursos midiáticos no atendimento de crianças com discalculia em sala de recurso de escolas estaduais do norte do estado

do paraná, Brasil. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014, Buenos Aires.. **Anais...** Buenos Aires, 2014. p. 1 - 19. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1346.pdf.>. Acesso em: 12 jun. 2017

BERNARDI, Jussara. **Alunos com discalculia: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico.** 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3691/1/386384.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CEZAROTTO, Matheus Araújo. **Recomendações para o design de jogos, enquanto intervenções motivadoras para crianças com discalculia do desenvolvimento**. 2016. 188 f. . Mestrado em DESIGN Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca, 2016.

CIASCA, Sylvia Maria. Transtorno de Aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. RODRIGUES, Sônia das Dores; AZONI, Cíntia Alves Salgado; LIMA, Ricardo Franco de. **Transtornos de Aprendizagem: Neurociência e Interdisciplinaridade.** Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. Cap. 16. p. 209-214.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n 6, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012>. Acesso em: 06 maio 2017.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B.. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Armed, 2011. 151 p.

DEHAENE, Stanislas; COHEN, Laurent. **Towards an Anatomical and Functional Model of Number Processing.** 1995. p. 83-120. Disponível em: <http://www.unicog.org/publications/DehaeneCohen_TripleCodeModelNumberProcessing_MathCognition1995.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

JACINTO, Jaime Ferreira. **Discalculia: uma limitação na aprendizagem.** 2009. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, União da Vitória, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/27606268/discalculia_uma_limitação_na_aprendizagem>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MACHADO, Lílian Ingles. **Discalculia: uma intervenção Psicopedagógica em sala de aula.** 2012. 32 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicopedagogia Educacional, Universidade Luterana no Brasil, Canoas, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/109628388/DISCALCULIA-Uma-Intervencao-Psicopedagogica-em-sala-de-aula>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MACARI, Priscila da Silva. **Discalculia: Transtorno de aprendizagem**. 2011, 59 f. Monografia (especialização de Ensino em Ciências) – Universidade Federal Tecnólogica do Paraná, Medianeira, 2011.

PAZETO, Talita de Cássia Batista; MACEDO, Elizeu Coutinho de; ALMEIDA, Roselaine Pontes de; BARBOSA, Anna Carlina Cassiano. Avaliação Neuropsicológica na Discalculia do Desenvolvimento: um estudo de caso. In: SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; CAPOVILLA, Fernando César. (Org.). **Avaliação Neuropsicológica na Discalculia do Desenvolvimento: um estudo de caso.**São Paulo: Memnon, 2013, v. 1, p. 123-130.

PIRETTI, Lisiane. **Discalculia – Transtorno de Aprendizagem.** 2009. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Uri-Campus de Erechim, Erechim, 2009. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1020.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. **Quando o ensino-aprendizagem de matemática se torna um desafio. Adolescência e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 65-71, set.2012. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=332 >. Acesso em: 29 abr. 2017.

RODRIGUES, Sônia das Dores; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá. Discalculia do Desenvolvimento. In: CIASCA, Sylvia Maria. RODRIGUES, Sônia das Dores; AZONI, Cíntia Alves Salgado; LIMA, Ricardo Franco de. **Transtornos de Aprendizagem: Neurociência e Interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. Cap. 18. p. 239-248.

ROTTA, Newra Telleches; GADIA, Carlos; Aspectos clínicos do transtorno do Espectro autista. In: OHLWEILER, Lygia. ROTTA, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 26. p. 107 - 111.

SANTOS, Flávia Heloísa dos. SILVA, Paulo Adilson da. Avaliação da Discalculia do Desenvolvimento: uma questão sobreo processamento e o cálculo. In: CAPOVILLA, Fernando C.. **Transtorno de Aprendizagem: Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2011. Cap. 14. p. 125-138.

SANTOS, Flávia Heloísa dos; RIBEIRO, Fabiana Silva; KIKUCHI, Rosana Satiko; SILVA, Paulo Adilson da. Recomendações para Professores sobre o “transtorno da matemática”. **Revista Sinpro-Rio**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 18-33 , 2010. Disponível em: http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/desafio-educar-2012.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, Laís. **A discalculia na perspectiva de professores das séries iniciais de uma escola da rede Municipal de Paranavaí-PR.** 2014. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação:

Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4494/1/MD_EDUMTE_2014_2_131.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni. CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar de professor de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental. **Revista Científica da América Latina,** Porto Alegre, v. 58, n. 1, p.85-105, mar. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/436/332> Acesso em: 10 maio 2017.

SILVA, Wiliam Cardoso da. **Discalculia: uma abordagem à luz da educação matemática.** 2008. 45 f. (Projeto de Iniciação Científica). Universidade de Guarulhos, Guarulhos, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/matematica/Monografia_Silva.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

ZAUZA, Grace Prado Amorim; LEÓN, Camila Barbosa Ricardi; MECCA, Tatiana; SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Avaliação das funções executivas na infância:** concordância entre relato de pais e professores. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 33, n 102, p. 1-16, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/17.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

CHALLENGES OF A PRE-SERVICE TEACHER IN EVALUATING CHILDREN WITH ADHD IN PUBLIC SCHOOL

Paola Rodrigues Figueira[1]

Lilian Kemmer Chimentao[2]

Abstract

In public schools, there are many students with different needs and ways of learning, especially if we take students with special needs into account. This research aims at reflecting upon the challenges faced by a pre-service teacher while evaluating students with ADHD through written tests, instrument of evaluation in Brazilian schools. In order to do so, reflective diaries were analyzed as a way to know the pre-service teacher's challenges in her first teaching practice. In addition, exercises taken from two written tests were used to demonstrate implemented adaptations to assess ADHD students. The intervention took place in a 7th grade classroom with 17 students, two of whom with ADHD. The students were aged 13 to 14 years old. The interpretations of diaries excerpts allow us to say that the challenges faced by the pre-service teacher were: unknown reality, unsuccessful practices, frustrating feelings, inexperience in elaborating tests and, no previous knowledge to deal with ADHD students and their peculiarities. The analyses of the written tests provide an overview of the most used adaptations in: visual, level of difficulty, and instructions adaptations. This study offers the opportunity to reflect on (a) the importance of curriculum adaptations for effective learning, and (b) teachers' professional development.

Keywords: ADHD students; Teaching Challenges; Written Tests Adaptations.

Introduction

[1] Universidade Estadual do Norte do Paraná. Paola.rodrigues1201@gmail.com
[2] Universidade Estadual de Londrina. liliankemmer@hotmail.com.

Since 1996, with the enactment of LDB 9.394/96, students with educational needs have the right to be enrolled and preferably taught in regular schools. Inclusion, according to The New Penguin English Dictionary, means "1. the act or process of including or being included. 2. something or somebody that is included (2000, p. 709) The inclusion has been put into discussion as an important aspect that affects the process of learning of students with disabilities. In addition, inclusion is becoming increasingly common inside the schools, either private or public, and it has been faced by teachers and students. Teachers in inclusive classrooms regularly encounter the difficult task of having to modify the curriculum to reach all students, many of whom have special needs (KAME'ENUI; SIMONS, 1999). However, the teaching-learning process of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (henceforth ADHD[3]) students is even more difficult because of both: insufficient training and the lack of suitable, available materials to support teaching.

This paper aims at reflecting upon the challenges faced by a pre-service teacher while evaluating students with ADHD through written tests for the first time. In order to achieve this goal, we intend to analyze reflective diaries and exercises taken from two written tests in order to know the process of adapting assessment for ADHD students.

The main motivation to start this research focused on ADHD students arose during the last year of practicum of the pre-service teacher. She has taught a group of 7th graders in a public school in which there were two students diagnosed with ADHD and, at first, she did not know about their educational needs, nor how to deal with that as a teacher. Besides, this research is justified by the need

[3]It is also known as ADD (Attention Deficit Disorder) or AD/HD (Attention Disorder/ Hyperactivity disorder).

of increasing the amount of research with focus on the challenges and the alternatives to teaching and, mainly, evaluating ADHD students.

As a teacher inside a classroom, we may face the challenge to teaching a variety of students. Teachers may have to deal with students with disabilities, and, in many situations, they cannot take up this challenge alone. It is common to find teachers who feel they are not prepared or qualified to work with students with disabilities. According to Kame'enui and Simons (1999, p. 3),

> the typical public school classroom has changed dramatically in the last few decades, and a growing number of students, including those with disabilities, may not be acquiring basic academic skills and strategies.

Evaluating students is another critical point in the teaching-learning process. Although we are aware that there is a range of evaluation instruments, this study intends to provide an overview of how written tests can be adapted in order to overcome difficulties and promote better conditions for ADHD students to take the test and learn.

This paper is structured into four parts. In the first, the theoretical framework is presented, in which we introduce characteristics of ADHD students, discuss the purpose of classroom assessment, and point out possible adaptations in written tests for students with special educational needs. In the methodology, we describe participants and context, present the type of research, and the instruments of data collection. Afterwards, we present analyses and conclusions.

ADHD Students

"Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is the most common neurobehavioral disorder of childhood and can profoundly affect the academic achievement, well-being, and social interactions of children", according to American Academic Pediatrics (2011, p. 1007). This disorder is the most common among children, actually, reaching 3-7% of school-age children, and it is more commonly observed in males (GOULARDINS ET AL., 2015).

Through academic research, it is clear that this disorder was not always known as ADHD**.** Indeed, ADHD nomenclature is relatively new. Several authors during over the past 200 years have previously described characteristics of this disorder, but it had not been always known as such since the nomenclatures of the described dysfunctions have changed over the time. Lima (2011), when referring to Prety et al. (2011), states that History has also shown that each period seems to highlight and foster studies of certain types of illness/disorder. Thus, that disorder starts to be the most recognized and the main concern of people.

In addition to that, Lima (2011) argues that, due to the large number of children who have been presenting symptoms related to ADHA, it is possible to affirm that no other childhood disorder was so questioned as it. Hence, several areas of knowledge (e.g medicene, psychology and education) have shown interest in investigating and explaining ADHA.

According to a report issued by the US Department of Education, entitled *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices* (2004, p. 1), behaviors associated with ADHD change as children grow older. For example,

> a preschool child may show gross motor overactivity - always running or climbing and frequently shifting from one activity to another. Older children may be restless and fidget in their seats or play with their chairs and desks. They frequently fail to finish their schoolwork, or they work carelessly. Adolescents with ADHD tend to be more withdrawn and less communicative. They are often impulsive, reacting spontaneously without regard to previous plans or necessary tasks and homework.

In general terms for kids with ADHD, difficulties with focus, hyperactivity, and impulsivity can make it harder to learn in the classroom. For this reason, the behavior of ADHD students inside a classroom could be characterized by:

> (...) attention[4] problems (inability to direct attention to a single focus), hyperactivity (caused by a mind that never stops, hypersensitive mind that links to everything at the same time) and impulsiveness (the individual can not choose an idea among thousands that circulate in the brain) (LIMA, 2011, p. 17).

Not all the symptoms appear at the same time, but many symptoms are evidenced in most students who are diagnosed with ADHD while they are performing activities inside the classroom, or when they are questioned by teachers or classmates. When it comes attention span, Lima (2011)

[4] (...) problemas de atenção (incapacidade em direcionar sua atenção para um único foco), a hiperatividade (causada por uma mente que não para nunca, hipersensível ligando-se a tudo ao mesmo tempo) e a impulsividade (o indivíduo não consegue escolher uma ideia entre milhares que circulam pelo cérebro) (LIMA, 2011, p.17).

clarifies that the problem is that ADHD students pay attention to all things at the same time, instead of paying attention to one thing at a time, so it is difficult to get and organize pieces of information.

Students with this disorder are targeted as a misbehaved student by teachers and classmates. In addition, they can be perceived as slow, non-creative and with lower mental age even by children of the same chronological age. Consequently, all these symptoms reflect in their academic performance. The author also affirms that:

> Unfortunately, ADHD behavior brings to the student, especially at the beginning of his school life, emotional problems of rejection, doubts about his intellectual capacity, low self-esteem and several other situations that can aggravate his/her clinical condition. This happens when professional help is not sought, and when the teacher does not seek to be aware of the need to intervene with adequate procedures in order to minimize not only the difficulties of a student with this disorder, but also the whole room environment will be benefiting from these procedures (LIMA, 2011, p. 28)[5].

Besides the emotional and cognitive problems, ADHD students also have problems in writing, such as poor spelling and command of grammar rules. This difficulty is related to memory and planning.

To properly teach and evaluate ADHD students, teachers may use information provided by qualified professionals, if these students have undergone a thorough evaluation and the parents have provided the report to the school. *Harkavy-Friedman* (2017), a specialist in this area, points out that a

[5]Original: Infelizmente, o comportamento TDAH traz ao aluno, principalmente no início de sua vida escolar, problemas emocionais de rejeição, dúvidas quanto à sua capacidade intelectual, baixa auto-estima e várias outras situações que podem agravar seu quadro clínico. Isso acontece quando não se busca precocemente ajuda profissional, e também quando o professor não procura se conscientizar de que é preciso intervir com procedimentos adequados, a fim de minimizar não somente as dificuldades de um aluno com esse transtorno, mas também todo o ambiente da sala de aula estará se beneficiando desses procedimentos (LIMA, 2011, p. 28).

complete evaluation includes the following components: sensory evaluation (hearing, seeing, and touching); psycho-educational evaluation (which is used to evaluate motor functions, cognition, academic functioning and emotions); and auditory processing evaluation (which is an audiological exam that helps to identify problems such as: mishearing, mispronunciation, and difficulties with noisy environment and/or in accomplishing multi-task requests).

But it is common to find students who have no reports provided by qualified professionals available at school, which hinders teachers to address the problem properly. Consequently, teachers may experience a mix of emotions and thoughts on how to provide appropriate conditions for ADHD students to achieve learning goals.

Classroom Assessment: adaptations for ADHD students

According to a report issued by ETS (2005), classroom assessment is one of the most essential educational tools, since it can help teachers to better understand what their students are learning, when properly developed and interpreted. Therefore, assessment provides teachers with evidence about what students know and can do, and helps teachers to: (a) identify students' strengths and weaknesses; (b) monitor student learning and progress; and (c) plan and conduct instruction.

Although the assessment has great potential, our professional experience has shown that evaluation are still conceived and experienced in schools as a mechanism to sustain the logic of schoolwork organization and, therefore, it usually ends up legitimating students' failure. Society

requirements for scores/results (instead of quality and individual progress), and the appeal of competition, force the school to follow a standard, thus compromising the real objective of evaluations.

The prevailing concept of evaluation in schools is one that considers it as a primary form of classification, through tests and grades. In other words, evaluation is systematically used in schools to classify students and, by means of scores, it fails or promotes them to next grade. By means of a bibliographic review, Mesquita (2014, p. 311) states "evaluation has always been an activity of control with the purpose of selection"[6].

In order to counter this current concept, we are going to highlight the importance of adaptations in materials, methods and instruments of evaluation for ADHD students. Kame'enui and Simons (1999, p. 3) argue "the traditional curriculum and traditional instructions methods are unlikely to address these problems and meet the diverse needs of the students". Consequently,

> modifying and adapting instructional materials are unavoidable because no one educational tool is accessible to, and usable by, all students, regardless of ability. Many educational tools, however, fail to reflect what we know about basic instructional design and effective instruction. (KAME'ENUI; SIMONS, 1999, p. 3).

There are many tools and strategies we can use to assess students' progress towards the learning goals, such as general observation of student behavior, check lists, portfolios, oral presentations, reports, self-evaluation (to improve autonomy), among others. However, we are going to focus and

[6]Original: "a avaliação sempre foi uma atividade de controle que tem por objetivo a seleção".

point out adaptations in a very common instrument of evaluation in Brazilian schools – written tests. Most of the following suggested adaptations were taken from Kame'enui and Simons' (1999).

One important aspect to be taken into consideration is *time*. ADHD students usually take longer to complete a task or test even with adaptations. Therefore, it is important to give the student extra time to complete tests (e.g starting earlier), or to break up testing into more days.

Another issue is *instructions*. Adaptations of instructions are meant to give ADHD students shorter, straight to the point and clear statements/questions, to provide them with oral information (example: read questions out loud; give extra explanations when he/she asks), and to be explicit, mainly in relation to the useful steps for accomplishing a task.

As we have pointed out, ADHD students' capacity of selecting necessary information and ignoring others is limited. Therefore, *focus on big ideas* is also an issue to be addressed. It means teachers must focus on essential learning outcomes. In a test, for example, ask for fundamental information of the subject, not for ideas that are simply not essential for the academic development.

Other possibility to be considered is the *way of recording answers*. In other words, teachers may substitute students' answers to essay-type questions from writing to speaking.

One of the most important aspects is the use of *visual resources*. It is indispensable to be careful with the test layout (organization), and the use of images can also help students to get the purpose of the exercises and accomplish it.

Sometimes it is necessary to adapt the *level of difficulty* of the exercises (e.g. reducing the length of the test or changing the type of skill or reasoning required to perform the activity).

When it comes to correction, Topczewski (1999) argues that ADHD kids have difficulties related to the skills involved in the development of literacy. So, it is harder for them to learn and even more difficult to put what they have learned into words. This aspect can be evidenced during the correction of a written test and should be taken into account.

Methodology

The present study is a qualitative research which aims at reflecting upon the challenges faced by a pre-service teacher while evaluating students with ADHD through written tests. Therefore, the research questions that guided our study were: a) What challenges a pre-service teacher can face while evaluating ADHD students enrolled in regular schools?; and b) What adaptations can be made in written tests to allow ADHD students to understand better and do well the tests?

This research was conducted at a public school located in Londrina – Paraná. There were 17 students in the 7th grade classroom where the intervention took place, two of whom with ADHD. Although there were also students with dyslexia and intellectual disabilities in the room, our focus was on the two ADHD students. In relation to English Language, students have presented difficulties in writing, listening and speaking skills. The pre-service teacher who implemented the intervention was in the last year of Languages (English) at State University of Londrina/Paraná.

The instruments used for the intervention and further analyses were two written tests, which were adapted for both ADHD students. For data analysis, in addition to the written tests reflective

diaries written by the teacher after classes were also used, so that attitudes faced by her during the process could be evidenced in order to help students and challenges faced by her during the process.

Reflective dairies are defined in literature (RICHARDS; LOCKHART, 1994) as written or oral reports in the first person, in which teaching and learning experiences are carefully described and documented. Kaneko-Marques and Viana (2014, p. 179) state that diaries can "favor the integration theory-practice and stimulate reflective practice about the process of learning and teaching language"[7].

Data analysis and Results

In this section, excerpts from reflective diaries written by the pre-service teacher right after each evaluative experience are going to be discussed. In addition, adaptation in two written tests to allow students with disabilities to have more egalitarian conditions to accomplish the tests are going to be shown and discussed.

Some excerpts from of the reflective diaries allow us to say that the pre-service teacher has learnt from the experience. She went through hitherto unknown situations which obligated her to reflect about the problem, and, afterwards, to find ways to solve them.

[7]Original: favorecer a integração teoria-prática e estimular a prática reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

The first excerpt[8] shows that the pre-service teacher did not know some students had special educational needs. After the test correction, she realized that students had problems in completing the written test. However, she did not know what the difficulties were yet.

> *The test began with students in their seats. The pre-service teacher and the regular teacher handed all the written tests. I did not know that adaptations were necessary for five students in the classroom. That just became clear for me when I corrected the tests (Reflective Diary 08).*

In the following excerpts, we can notice the teacher's first impressions and attitudes towards that situation. Besides, we can follow the teacher's reflective process, since she starts to remember and reflect on previous classes.

> *During the exam, I helped students with the instructions and I realized that there were some students that could not do the test. So, as soon as possible got closer to these students. They seemed just as if they could not concentrate on the test. They looked around. At that moment, I remembered that when I asked them to answer something related to the activities during the classes they did not answer, just stared and kept in silence (Reflective Diary 08).*

The pre-service teacher noticed some students were in trouble and tried, somehow, to help them – "*I got closer to these students*", but she was not successful since the students "*seemed just as if they could not concentrate on the test. They looked around".* It is clear the pre-service teacher did not know how to work with these students yet.

Through some excerpts the diaries, we can also observe the teacher's feeling of frustration. She asked herself about her teaching practice and about her effectiveness as a teacher.

[8]Some excerpts were grammatically corrected to be included in this paper.

> *I did know if what I have taught, would really help them to do the exam. (...) I was feeling so horrible and as If I hadn't done anything (Reflective Diary 08).*
>
> *In this class, something happened that really surprised me. After the students got their exams back, they were all complaining that they did not know about anything and they could not remember anything. At that time, I felt completely lost. I thought that everything I'd taught was a total waste of time and they could not remember or did not learn anything (Reflective Diary 40).*

By reading the following excerpt, we can see the pre-service teacher got astonished when the regular teacher told her it was necessary to change instructions and visual aspects of the tests. It was something new for her and she, again, learned from the experience.

> *Another thing that surprised me was the feedback I got from the teacher about the exercises. I have liked the way they have been shown to the students in the exam, but the regular teacher said that I needed to be clearer in my instructions, mainly in the way I wrote them. I had to take care of the visual aspect of the exam as well. It was my first time elaborating a test (Reflective Diary 08).*

After the first experience in elaborating tests, after the feedback gotten from the regular teacher, and after knowing about the students' special education needs, the pre-service teacher realized it was necessary to adapt tests. Henceforth, the adaptations are going to be pointed out.

There was no need to adapt all exercises on the written tests, but three types of adaptations were essential: visual, level of difficulty, and instructions adaptations.

For ADHD students, the use of images is really beneficial due to their difficulties with literacy, attention, and processing and connecting information. In figure 1, there is an example of exercise with emphasis on pictures:

Figure 1: Visual adaptations

Source: Written test

Besides using pictures, we adapted the level of difficulty of the following exercise (Figure 2). Compare what is being required of students with no special educational needs (A) and of ADHD students (B):

A) “Explique (em inglês) o caminho para ir da estação de ônibus ao museu”.

B) “Risque no mapa o caminho mais curto entre a estação de ônibus e o museu”.

Figure 2: Visual and Level of Difficulty adaptations

Source: Written test

Finally, instructions adaptations were used quite often. First, we used English Language only for key words, not the whole statements (e.g. Organize os "days of the week" em ordem cronológica). Another strategy used was to read out aloud for ADHD students and explain again and again, in different ways, every time they asked for explanations. No less important to mention is the fact that ADHD students needed more time to finish the tests and that the tasks were completed within two classes.

Final considerations

In general, the excerpts give us an idea of the path the pre-service teacher went through in her professional development, by facing challenges, such as unknown reality, unsuccessful practices, frustrating feelings, and inexperience in elaborating tests, no previous knowledge to deal with ADHD students and their peculiarities

The pre-service teacher diaries reveal how important it is to know the students and their potentials and limitations so that the teacher can adapt curriculum and activities in order to suit all students with or without disabilities. When it comes to curriculum adaptations, we do not refer to a new curriculum, but a dynamic, changeable, expandable curriculum that will effectively cover everyone who is inside a classroom to learn.

We hope to have contributed to the English teaching area by providing an example of intervention - showing the adaptations implemented by a teacher to assess students through written tests. In fact, the adaptations presented by this paper can also be used during classes to help ADHD students to learn, not only while evaluating them.

References

American Academy of Pediatrics, Subcommittee on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Committee on Quality Improvement. Clinical practice guideline: ADHD: Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in children and Adolescents. *Pediatrics*, v. 128, n. 5, p.1007–1022, nov. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

ETS. *Linking Classroom Assessment with Student Learning*, 2003.

HARKAVY-FRIEDMAN, J. M. Evaluating your child for ADHD. Available at: <http://www.smartkidswithld.org/first-steps/evaluating-your-child/evaluating-your-child-for-adhd/>. Accessed on: March 10, 2017.

GOULARDINS, J. B.; NASCIMENTO, R. O.; AQUINO, F. A. O.; MENDES, L. O.; CASSELA, E. B.; HASUE,R. H.; OLIVEIRA, J. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma discussão das bases neurais, 2015. *Revista Neurociencia*, v. 23, n. 4, p.617-624, 2015. Available

at:<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2015/2304/revisao/1080revisao.pdf/>. Acessed on: May 19, 2017.

KAME'ENUI, E. J.; SIMMONS, C. D. *Toward successful inclusion of students with disabilities: the architecture of instruction*.Special Education Programs (ED/OSERS), Washington, DC, v. 1: an overview of curricular adaptations, 1999. Available at:<https://eric.ed.gov/?id=ED429381>. Acessed on: May 21, 2017.

KANEKO-MARQUES, S. M.; VIANA, N. O uso de diários dialogados de aprendizagem em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. ; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) . *A formação de professores de línguas:* Novos Olhares, v. 3. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 165-192.

LIMA, F. A. O. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: entendendo melhor a criança com TDAH no contexto da escola pública. 2011. 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Social) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília. 2011. Available at: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2345/1/2011_FranciedilinaAlvesdeOliveiraLima.pdf>. Accessed on: March 5, 2017.

MESQUITA, A. A. F.Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação deum par no tandem a distância : um estudo de caso. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. ; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) . *A formação de professores de línguas:* Novos Olhares , v. 3. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 305-333.

RICHARDS, J. C; LOCKHART, C. *Reflective teaching in Second Language Classrooms***.** 1.ed. New York: Cambridge University Press, 1994.

TOPCZEWSKI, A. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder:* Instructional Strategies and Practices. Washington, D.C., 2004. Available at: <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-teaching-2006.pdf/>. Accessed on: March, 5, 2017.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE: UMA PESQUISA DE REVISÃO NARRATIVA

Rosamaria Nicolaiéwski de Souza[1]

Marília Bazan Blanco[2]

Roberta Negrão de Araújo[3]

Resumo

A Dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. A dislexia atinge cerca de 4-5% da população mundial e é apontada como um transtorno do desenvolvimento, tendo a maior incidência dentre os transtornos de aprendizagem. Frente a esta realidade, surgiu o interesse em investigar e analisar as metodologias de alfabetização que favoreçam a aprendizagem da leitura nos alunos com dislexia. Desse modo, a presente pesquisa de revisão narrativa tem como objetivo analisar os diferentes métodos de alfabetização, identificando os que favorecem a aprendizagem da leitura e escrita por crianças com dificuldades de leitura ou dislexia. A partir da revisão realizada identificou-se que os métodos denominados de analíticos partem de unidades maiores, de significado, como palavras, frases ou textos, enquanto nos sintéticos são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores. Evidenciou-se que os métodos analíticos, de base construtivista, partem do pressuposto de que as crianças devem descobrir por si só os princípios da relação letra-som, o que pode acentuar as dificuldades já apresentadas pelas crianças. Assim, sugere-se que a utilização dos métodos de base fônica e multissensorial sejam os mais indicados para a alfabetização das crianças com dificuldade de leitura.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura; Dislexia; Métodos de alfabetização.

Introdução

[1] Cursista da Especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nos Transtornos do Neurodesenvolvimento da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: rosa2686@hotmail.com
[2] Docente do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nos Transtornos do Neurodesenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: mariliabazan@uenp.edu.br
[3] Docente do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nos Transtornos do Neurodesenvolvimento da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Email: robertanegrao@uenp.edu.br

Quando uma criança inicia sua jornada escolar, sua primeira tarefa é aprender a ler e a escrever, ou seja, a alfabetização. Tal processo gera expectativas, tanto nos pais e professores como na própria criança. Os obstáculos enfrentados na apropriação e uso da linguagem escrita, por parte da população brasileira, configuram-se como uma problemática social. No Brasil, cerca de 30 a 40% da população que frequenta os primeiros anos do Ensino Fundamental tem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Desse percentual, em torno de 3 a 5% da população (CIASCA, 2003), apresenta uma dificuldade específica na aprendizagem da leitura: a dislexia. No âmbito mundial, a dislexia atinge cerca de 4-5% da população e é apontada como um transtorno do neurodesenvolvimento, tendo a maior incidência dentre os transtornos de aprendizagem.

A dislexia se caracteriza por dificuldades na decodificação de palavras simples isoladas, e acarreta um rendimento inferior ao esperado para a idade mental, nível socioeconômico e instrução escolar, podendo afetar os processos de decodificação e compreensão da leitura. Teles (2004) ainda esclarece que a dislexia relaciona-se a um déficit fonológico que não afeta a inteligência do indivíduo, ou seja, não interfere nas competências cognitivas e de compreensão. Resulta da interação complexa entre fatores biológicos (genéticos), cognitivos e ambientais, tendo a linguagem e o processamento fonológico, relação direta com as competências da leitura e escrita (FRITH, 1999).

Na maioria das vezes, os professores são os primeiros a observar as dificuldades da criança disléxica, já nas fases iniciais da alfabetização. Porém, a falta de conhecimento necessário sobre o transtorno dificulta a condução da situação.

As crianças disléxicas aprendem de maneira diferente, mas podem acompanhar o ensino convencional se tiverem o apoio necessário para superar suas dificuldades

específicas. Portanto, a escola e os professores, profissionais responsáveis pelo ensino da leitura e escrita, exercem um importante papel na prevenção das dificuldades (BORBA; BRAGGIO, 2008). Frente a esta realidade, surgiu o interesse em investigar as metodologias de alfabetização que favoreçam a aprendizagem da leitura nos alunos com
dificuldades de leitura ou dislexia. Assim, a presente pesquisa de revisão narrativa (CORDEIRO *et al*., 2007) tem como objetivo analisar os diferentes métodos de alfabetização, identificando os que favorecem a aprendizagem da leitura e escrita por crianças com dificuldades ou dislexia.

Dificuldades de leitura e a dislexia

Aprender a ler e a escrever é a primeira tarefa que as crianças têm ao iniciar a sua vida escolar. A partir deste momento, é comum surgirem algumas dificuldades, pois para a aprendizagem da leitura e a escrita, a criança precisa prestar atenção em aspectos da linguagem para os quais ela normalmente não se atentava. Segundo Nunes, Buarque e Bryant (2003, p. 28):

> A criança, ao aprender a ler, precisa começar a concentrar-se no fato de que a linguagem falada consiste de palavras e sentenças separadas. É necessário que ela descubra, também, que as palavras e as sentenças escritas correspondem a essas unidades de fala.

Além disso, a alfabetização requer da criança, também, a tomada de consciência dos fonemas (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 2003).

No decorrer das últimas três décadas, as habilidades metalinguísticas vêm ganhando grande atenção dos pesquisadores interessados na alfabetização. Consciência

metalinguística pode ser definida como a cognição sobre a linguagem e a autorregulação das atividades psicolinguísticas. Isso implica que o sujeito reflita sobre a linguagem como um objeto independente do significado que veicula; e também que o sujeito manipule intencionalmente as estruturas da linguagem (CORREA, 2004). Em resumo, refere-se à capacidade de pensar a própria língua.

Uma das dificuldades que os disléxicos encontram na alfabetização é a falta de consciência dos fonemas, que é importante para a aprendizagem da leitura em um sistema de escrita alfabético, cujas letras representam os fonemas. Para Nunes, Buarque e Bryant (2003, p. 121)

> Parece impossível a uma criança aprender a ler ou escrever usando o alfabeto, a não ser que compreenda a divisão de palavras e sílabas em fonemas. Confusões com os grafemas também são dificuldades encontradas pelos disléxicos, como as inversões, omissões, adições e substituições de letras e sílabas.

Fadini e Capellini (2011, p. 856) relatam que a dislexia é:

> [...] caracterizada pela dificuldade no processamento da linguagem, primeiramente no processamento fonológico da fala e posteriormente no processamento fonológico envolvido na leitura.

Existe uma discussão sobre a natureza das diferenças no desempenho de leitura entre crianças disléxicas e as demais crianças, se esta é quantitativa ou qualitativa (HOGETOP, 2007). De acordo com a autora, se as diferenças entre as crianças disléxicas e não disléxicas forem quantitativas, essas precisariam apenas de mais horas de ensino para aprenderem a ler com fluência. No entanto, se diferenças forem qualitativas, seriam necessários diferentes métodos de ensino (HOGETOP, 2007).

Métodos de alfabetização e intervenção para dificuldades de leitura

Para Martins e Capellini (2001) os primeiros programas de intervenção desenvolvidos com crianças de risco para a dislexia, descritos na literatura, datam da década de 1980, por meio do treinamento da consciência fonológica e ensino explícito das regras de correspondência grafofonêmicas. Esses programas são geralmente baseados em atividades fonêmicas, silábicas e suprafonêmicas (rima e aliteração), que têm por objetivo desenvolver habilidades referentes ao processamento fonológico relacionado à leitura e compreensão textual.

De acordo com Seabra e Dias (2011), a partir da unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita (segmento mínimo da fala que é identificado) os métodos podem ser classificados em analíticos ou sintéticos.

Nos métodos sintéticos são trabalhadas metodologias que partem de unidades menores para unidades maiores, da parte para o todo. Depois do entendimento das unidades mínimas, estas são organizadas em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e textos. Neste método, a criança primeiramente domina o alfabeto e posteriormente sílabas, palavras, frases e finalmente os textos, garantindo que as crianças não poderão evoluir em seu processo de aprendizagem antes de dominar a etapa anterior.

Segundo Frade (2007), os métodos sintéticos compreendem o método alfabético, cuja unidade mínima é a letra; o método fônico, que parte do fonema e o método silábico que tem como unidade mínima a sílaba, o segmento fonológico mais fácil de ser identificado pela criança.

O método fônico é um tipo de método sintético, que indica o ensino explícito e sistemático da relação entre letras e sons, ensinando as correspondências entre grafemas e fonemas e desenvolvendo as habilidades metafonológicas. Sabe-se que as crianças com dificuldades na alfabetização, também as têm na discriminação, segmentação e manipulação dos sons da fala, sendo que estas podem ser diminuídas a partir da realização de atividades sistematizadas de consciência fonológica, mesmo antes da alfabetização.

Seabra e Dias (2011, p. 311) afirmam que "Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita".

No entanto, de acordo com Soares e Maciel (2000), os adeptos dos métodos fônicos desconsideram as pesquisas que mostram a complexidade dos fatores envolvidos no sucesso ou fracasso na alfabetização, bem como que as cartilhas antigas, que trabalhavam apenas as correspondências entre letras e sons, ainda produzem fracasso.

Em resposta a esse tipo de crítica, Seabra e Capovilla (2010), além de defender o método fônico, ainda ressalta que o método aplicado no Brasil antes dos anos 1980 não era o fônico, mas o alfabético silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas. De acordo com o autor, o método fônico, baseado no ensino dinâmico do código alfabético não é mecânico e, a partir dele, as crianças acabam sendo bem alfabetizadas em quatro ou seis meses.

Já nos métodos analíticos, diferentemente dos sintéticos, as unidades básicas são maiores e com significado, como palavras, frases ou textos. De acordo com Frade (2007) os métodos analíticos baseiam-se no reconhecimento global como estratégia inicial, e a partir disso, os aprendizes realizam

a análise das unidades menores, indo do texto para a frase, para a palavra e depois a sílaba. Enquadram-se como analíticos o método global de contos, a sentenciação e a palavração.

Para Seabra e Dias (2011) o método global apresenta a proposta de se ensinar o significado da palavra como um todo, sem focar nas unidades menores, partindo da premissa de que a aprendizagem da linguagem escrita ocorre pela identificação visual da palavra. Ainda, o método permite que as próprias crianças descubram os princípios da leitura e escrita, a partir das ideias construtivistas de Emília Ferreiro.

Já segundo Seabra e Capovilla (2010), o construtivismo, em decorrência de sua proposta teórica, rejeitou os métodos de alfabetização, as cartilhas e os pré-livros utilizados nas escolas. Desconsiderou a especificidade do sistema alfabético e ortográfico de escrita e o ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas, priorizando o letramento e a interação com práticas de leitura e de escrita, isso porque acredita que a alfabetização ocorreria por meio dessa interação, uma vez que o aluno seria levado a pensar sobre escrita.

Seabra e Capovilla (2010) condenam as práticas construtivistas como prejudiciais à aprendizagem. Segundo ele, países como França, Inglaterra e Estados Unidos que também tiveram dificuldades com o construtivismo, e só prosperaram com o Método Fônico. No entanto, enquanto nos anos de 1995 e 1997, esses países já condenavam o construtivismo, o Brasil, ao contrário, o assumia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em alfabetização e, assim, continua enfrentando um aumento no número de crianças com dificuldades na leitura, decorrentes do uso desse método.

Para Seabra e Dias (2011), os métodos de alfabetização podem, ainda, ser classificados quanto ao tipo de estimulação envolvida, como método tradicional e multissensorial. Enquanto pelo método tradicional, o aluno vê o que está escrito e ouve seu correspondente oral, usando, então, a visão e a

audição, no método multissensorial são utilizadas outras modalidades sensoriais, como a tátil, a sinestésica e a fonoarticulatória, levando o aluno a atentar-se aos movimentos e posições dos lábios e língua.

No Brasil, um método multissensorial bem conhecido é o Fonovisuoarticulatório, denominado Método das Boquinhas. Segundo Jardini e Ruiz (2011) tal método utiliza-se

> [...] além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/boquinhas). Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e mediar/ reabilitar as dificuldades de leitura e escrita (JARDINI; RUIZ, 2011, p. 04)

Seabra e Capovilla (2010), confirmam que, para pessoas disléxicas, os métodos mais indicados são o método fônico e o multissensorial, sendo que o primeiro é mais adequado para as crianças que estão no início da aquisição da leitura e o segundo é mais eficaz para crianças mais velhas, que já fracassaram na escola.

Destaca-se, então, que problemas fonológicos estão presentes nas crianças com dificuldades de leitura ou dislexia, e que o método construtivista e global pode acentuar as dificuldades já presentes, uma vez que parte do pressuposto que a criança deve descobrir sozinha os princípios da relação letra-som. Assim, sugere-se que os métodos fônico e multissensorial sejam os mais indicados para crianças com dificuldades.

Considerações finais

A falta de consciência dos fonemas está relacionada às dificuldades de leitura, já que, para a aprendizagem da leitura e escrita, faz-se necessária a compreensão de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas.

A partir da análise dos quinze artigos selecionados, evidenciou-se que os métodos analíticos, de base construtivista, partem do pressuposto de que as crianças devem descobrir por si só os princípios da relação letra-som, o que pode acentuar as dificuldades já apresentadas pelas crianças. Assim, sugere-se que os métodos de base fônica e multissensorial sejam os mais indicados para a alfabetização das crianças com dificuldade de leitura.

Referências

BORBA, Ana Luiza; BRAGGIO, Mario Ângelo. Como interagir com o disléxico em sala e aula. **Boletim da Associação Brasileira de Dislexia**. São Paulo: 2008.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al*. REVISÃO SISTEMÁTICA: UMA REVISÃO NARRATIVA. **Rev. Col.bras.cir**., Rio de Janeiro, v. 34, p.428-431, 2007.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20 (1), pp. 69-75, 2004.

FADINI, Cíntia Cristina; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. **Rev. CEFAC**. 13(5):856-865, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista UFSM**, Santa Maria, v. 32, p.21-40, 2007.

FRITH, Uta. Paradoxes in the definition of dyslexia. **Dyslexia**, v.5, n.4, 1999.

HOGETOP, Mônica. Dificuldades de leitura e escrita em crianças disléxicas e não-disléxicas**. Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 141-150, dez, 2007.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; RUIZ, Lydia Savsstano Ribeiro. Avaliação dos cursos de capacitação: "método das Boquinhas". **Revista Psicopedagogia.** v. 28. N.86. São Paulo, 2011. Disponível em: www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php. Acesso em: abr.2017.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, 13(4):749-755, 2011.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem da leitura: teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização:** Método Fônico. 5 ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia.** 28(87): 306-20, 2011.

SOARES, M.B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir? **Revista Port. Clin. Geral**, 20:713-30, [s.l.], 2004.

REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA A PARTIR DO GRUPO DE ESTUDOS AFRICANIDADES: TERRITÓRIO, CULTURA E ENSINO DE GEOGRAFIA

SILVA, Carla Holanda da.[1]

BOZELLI, Letícia Maria.[2]

SILVA, Patrícia Cristina da.[3]

GOMES, Bruno dos Santos. [4]

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar resultados de duas pesquisas, no que tange a formação docente no cenário das africanidades, desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisa Africanidades: Território, Cultura e Ensino de Geografia, atuante junto ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio-PR, nos últimos três anos. As pesquisas tinham como elemento conector o debate acerca das africanidades voltados ao contexto dos territórios, da cultura e, principalmente da formação docente em Geografia. A primeira pesquisa a ser destaca buscou compreender a formação de professores de Geografia, fosse inicial ou continuada, junto as africanidades ou as relações étnico-raciais, no contexto do curso de Licenciatura da UENP e de professores que atuavam na rede básica estadual de ensino, no município de Uraí -PR. A segunda investigou o debate acerca das africanidades voltado à educação, disponível em produções acadêmicas presentes em periódicos geográficos, entre 2003 e 2015. Logo, como a ausência ou a existência destas reflexões em periódicos acadêmicos contribui para formação dos professores de Geografia. Tais pesquisas realizaram-se a partir de debates teóricos, entrevistas com professores e alunos e, sistematização dos resultados. Ambas pesquisas revelaram como resultados um cenário de fragilidades no que tange a formação docente em Geografia e as africanidades, mesmo diante da promulgação da lei federal n. 10.639/03 que torna obrigatória esta discussão.

[1] Professora Dra. do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. carlaholanda@uenp.edu.br

[2] Discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. lebozelli@gmail.com

[3] Discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. paatriciacdasilva@gmail.com

[4] Discente do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. bruno_359@hotmail.com

Palavras-chave: Grupo de estudos e pesquisa Africanidades: Território, Cultura e Ensino de Geografia; Formação Docente; Fragilidades.

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar resultados das pesquisas, no que tange a formação docente no cenário das africanidades, desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisa Africanidades: Território, Cultura e Ensino de Geografia, atuante junto ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio-PR. Tais pesquisas foram desenvolvidas durante os anos de 2013 a 2016 e foram financiadas pela Fundação Araucária em um primeiro momento como pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) . As pesquisas tinham como elemento conector o debate acerca das africanidades voltados ao contexto dos territórios, da cultura e da formação docente em Geografia. Contudo, a presente reflexão pretende trazer o debate acerca dos resultados das pesquisas voltadas à formação docente, especialmente a partir da Lei Federal n. 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, além da História da África e dos Africanos, a cultura negra e a contribuição do negro na formação da sociedade e o dia 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Neste sentido, duas pesquisas que se complementam serão relatadas na presente reflexão, a primeira buscou compreender a formação de professores de Geografia, fosse inicial ou continuada, junto as africanidades ou as relações étnico-raciais, no contexto do curso de Licenciatura da UENP e de professores que atuavam na rede básica estadual de ensino, no município de Uraí -PR. A segunda investigou o debate acerca das africanidades voltado à educação, disponível em produções acadêmicas

presentes em periódicos geográficos, entre 2003 e 2015. Logo, como a ausência ou a existência destas reflexões em periódicos acadêmicos contribui para formação dos professores de Geografia.

A fim de que esta caminhada de investigação fosse concretizada adotou-se um percurso metodológico geral para o grupo, que abarcou três etapas. Sendo elas: Grupos de reflexão que envolviam os pesquisadores, e tratava-se do momento de construção da pesquisa, especialmente em seu campo teórico; Grupos de Ação que envolviam os pesquisadores em diferentes ações, dentre elas o campo, a realização de entrevistas, logo o campo prático da pesquisa; Grupos de sistematização que tratavam de tornar pública a pesquisa via a produção para revistas e eventos científicos. Para tanto, o referencial teórico utilizado em ambas as pesquisas passou por autores como: Anjos (2005); Anjos (2011); Anjos (2014); Anjos (2015); Baton (1997); Brasil (2003); Brasil (2004); Cavalcanti (2008); Cirqueira (2014); Domingues (2007); Gomes (2003); Gomes (2005); Gomes (2012); Guimarães (2009); Munanga (2005); Pereira (1999); Pontuschka Cacete e Paganeli (2009); Rocha (2011); Santos (2005); Santos (2011); Santos (2013), dentre outros.

Desse modo, percebe-se que esta reflexão a partir das pesquisas realizadas, corrobora com questões relevantes para o debate e a busca pelo fortalecimento das africanidades junto ao Ensino de Geografia, logo a formação docente. Para tanto, incialmente, serão trazidos resultados da primeira pesquisa que buscou tratar o debate no campo da formação inicial e continuada e, na sequência serão apresentados os resultados da pesquisa seguinte que desenvolveu-se acerca do debate das africanidades junto aos periódicos acadêmicos, especialmente os geográficos.

Formação Docente e as Africanidades: um breve olhar teórico

No cenário brasileiro, as desigualdades em função da questão racial se apresentam sob várias faces, sendo uma delas a face escolar. Posto que, é no ambiente escolar que o contato com o outro se inicia e, também as relações de desigualdades estabelecidas a partir da diferença se colocam e, provocam diferentes agressões.

Neste sentido, a fim de debater esta questão junto a formação escolar e reverter o quadro que aponta para desigualdades a partir de diferenças é que se tem a lei nº 10.639/03, promulgada em 2003 e que tem como objetivo fazer com que professores e alunos mudem suas posturas perante a história (BRASIL, 2003). Isto é, que determinados conteúdos sejam construídos com veracidade, contando a participação de todos os atores, logo que diferenças sejam vistas como diferenças, diversidades e não desigualdades.

Vale destacar que tal legislação é fruto de intensas ações dos movimentos negros no Brasil, logo no primeiro ano de abolição até os dias atuais, em que a prioridade das metas a serem atingidas era relativa a educação Gomes (2005). Posto que, o Movimento Negro acredita que apenas por esse caminho é que a população negra brasileira conquistará a ascensão social e, consequentemente, poderá lutar pelos seus direitos (PEREIRA, 2011)

Diante deste contexto, o Ensino de Geografia é relevante para a questão, uma vez que os professores formam-se para entender processos socioespaciais que ocorrem e, se embasados também pela lei nº 10.639/03 e suas discussões, estarão ainda mais preparados para discutir e desconstruir em

sala as dinâmicas que levam a situações de desigualdades. Logo, estarão aptos a ensinar para uma educação étnico-racial contribuindo para a vivência em sociedade.

Formação Docente e as Africanidades: um breve olhar metodológico

A fim de que esta caminhada de investigação fosse concretizada adotou-se inicilamente um percurso metodológico geral para o grupo, que abarcou três etapas. Sendo elas: Grupos de reflexão que envolviam os pesquisadores, e tratava-se do momento de construção da pesquisa, especialmente em seu campo teórico; Grupos de Ação que envolviam os pesquisadores em diferentes ações, dentre elas o campo, a realização de entrevistas, logo o campo prático da pesquisa; Grupos de sistematização que tratavam de tornar pública a pesquisa via a produção para revistas e eventos científicos. Para tanto, o referencial teórico utilizado em ambas as pesquisas passou por autores como: Anjos (2005); Anjos (2011); Anjos (2014); Anjos (2015); Baton (1997); Brasil (2003); Brasil (2004); Cavalcanti (2008); Cirqueira (2014); Domingues (2007); Gomes (2003); Gomes (2005); Gomes (2012); Guimarães (2009); Munanga (2005); Pereira (1999); Pontuschka Cacete e Paganeli (2009); Rocha (2011); Santos (2005); Santos (2011); Santos (2013), dentre outros.

Todavia, em função da particularidade das pesquisas cada uma delas encaminhou-se para um detalhamento metodológico especifico. A primeira a ser apresentada que aborda o debate das africanidades junto a formação docente inicial e continuada pautou-se em realização de entrevistas elaboradas de forma semi-estruturada, com perguntas objetivas e discursivas para três grupos, dentre eles: entrevistados professores da rede básica em questão e professores e alunos do curso de Geografia

da UENP Campus Cornélio Procópio. Tais entrevistas foram aplicadas individualmente, tanto no grupo de professores da rede básica quanto da universidade.

A segunda pesquisa a ser apresentada neste artigo que trata da possível fragilidade de produções acadêmicas, junto a periódicos acadêmicos, acerca da Lei Federal 10.639/03 no cenário geográfico durante o período de 2003 a 2015, realizou como procedimentos metodológicos específicos levantamentos iniciais em bases de dados mais populares e menos direcionados, como o *Google Acadêmico* com o uso de palavras chave como Lei federal 10.639/2003 e Relações étnico-raciais na educação detectou-se uma fragilidade inicial desse debate no cenário acadêmico de modo geral e, em especial o referente aos periódicos geográficos. Na sequência, realizou um segundo levantamento a partir de Revistas Acadêmicas indicadas pela classificação do *Qualis* da Capes de Geografia e Educação. A seleção destas revistas, dado que trata-se de uma lista extensa, foi realizada de acordo com alguns critérios, sendo estes: a revista deveria se aproximar em seus títulos e objetivos do Ensino ou da área Humana da Geografia, pois é nesta área que a temática pontua; deveria ser *Online*, pois neste primeiro momento o levantamento só poderia ser realizado desta maneira e; por fim deveria estar categorizada entre o *Qualis* A2 ao B3, visto que a maioria das Revistas com *Qualis* A1, no cenário geográfico, apresentavam-se em idioma diferente do Português. A partir destes critérios, obteve-se a seleção de 37 Revistas. Estas tiveram números analisados entre 2003 e 2015. Totalizando cerca de 851 números e volumes justapostos verificados. Somou-se a este levantamento de dados entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professores/pesquisadores oriundos de grupos de pesquisas e que discutem a temática no cenário geográfico nacional.

Contudo, ambos encaminhamentos serão detalhados e contextualizados de modo mais intenso junto aos resultados apresentados a seguir.

Formação Docente e as Africanidades: um olhar para a formação inicial e continuada[5]

Deste modo, junto aos debates do Grupo de estudos e pesquisa Africanidades: Território, Cultura e Ensino de Geografia, elencou-se como objetivo principal da pesquisa, que está sendo apresentada inicialmente neste artigo, compreender como os licenciandos da UENP são preparados inicialmente para abordagens acerca das africanidades e como os professores de Geografia da rede estadual do município de Uraí, que fazem formação continuada, via Núcleo Regional Estadual (NRE) de Cornélio Procópio, constroem conhecimentos adquiridos com os alunos a partir desta questão. Para tanto, foram entrevistados professores da rede básica em questão e professores e alunos do curso de Geografia da UENP Campus Cornélio Procópio.

As entrevistas para os três grupos foram elaboradas de forma semi-estruturada, com perguntas objetivas e discursivas. Foram aplicadas individualmente, tanto no grupo de professores da rede básica quanto da universidade, realizando-se intervenções para que fosse possível perceber as ações docentes através do diálogo.

As entrevistas realizadas junto às professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio estaduais do município de Uraí, foram organizadas com a finalidade de diagnosticar se estas sabiam da existência da lei e, o que elas conheciam a respeito de seus objetivos, sua contribuição para a educação brasileira. Bem como, compreender a capacitação docente e as práticas didáticas pedagógicas

[5] Pesquisa desenvolvida durante os anos de 2014, 2015 e 2016, publicada também via trabalho de Conclusão de Curso intitulado "A formação docente inicial e continuada em Geografia para as Africanidades: Uma análise a partir da realidade da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná e dos docentes de Geografia do Ensino Básico de Uraí/PR."

das professoras em sala de aula e também suas dificuldades. Para tanto, foram entrevistadas seis professoras de Geografia atuantes[6].

Na esfera acadêmica, foram entrevistados seis professores da Licenciatura em Geografia da UENP e também teve-se por objetivo reconhecer se estes teriam o conhecimento acerca da existência da lei, de seu conteúdo e, se os professores da universidade teriam a consciência da relevância da mesma para educação brasileira. Também buscou entender a abordagem da lei e/ou questões das africanidades junto aos conteúdos ministrados pelos entrevistados.

Com relação aos alunos da Licenciatura em Geografia da UENP, foram aplicados questionários semi-estruturados, que foram respondidos individualmente sem a intervenção do entrevistador. Foram aplicados em 57 alunos, sendo do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano da graduação. A principal finalidade junto a este público foi entender se os discentes tinham o conhecimento sobre a lei e seu conteúdo. Bem como, se eles estariam preparados, em termos didáticos pedagógicos, para aborda-la em sala de aula.

Por meio das entrevistas descritas acima, percebeu-se que os professores de Geografia atuantes na rede básica estadual do município de Uraí possuem as equipes multidisciplinares que funcionam como capacitação para a compreensão dos temas relacionados às africanidades. Isto é, via Equipe Multidisciplinar o docente que se formou antes da promulgação da lei, adquire conhecimento acerca dos objetivos e importância da lei. Bem como, a forma como produzir materiais didáticos pedagógicos que abordem o tema, de maneira a contribuir para uma construção do conhecimento junto ao aluno, pautada na educação para relações étnico-raciais.

[6] Estas professoras eram efetivas e não haviam participado do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no período de realização da pesquisa.

Dentre todos os seis professores da rede básica entrevistados, três deles desenvolvem efetivamente a lei em seu cerne, isto é, a tomam como postura, e os demais desenvolvem apenas pontualmente. Isso se deve ao fato desses terem dificuldades de tratar o tema em sala, de não encontrarem materiais didáticos pedagógicos, como por exemplo o próprio livro didático, que tragam conteúdos desmistificados e desprovidos de preconceitos e, ainda, a dificuldade em encontrar materiais para a sua formação acerca do tema.

Também percebeu-se que há um desinteresse por parte do docente, pois apesar de cinco das seis professoras entrevistados terem participado das equipes multidisciplinares, algumas não mostraram interesse em levar os conhecimentos adquiridos para a sala de aula.

Por outro lado, há professores que se empenharam e uniram as equipes multidisciplinares às ações de professor pesquisador, resultando na efetivação da lei federal 10.639/03.

Portanto, apesar das professoras da rede básica entrevistados terem subsídio para o desenvolvimento da lei federal 10.639/03 via equipes multidisciplinares, a metade deles negligencia esse conhecimento, por falta de materiais adequados e, consequentemente, por não exercerem o papel de professor pesquisador. Esse número é preocupante, já que cinco dos seis professores tem acesso às equipes.

A situação da lei no âmbito acadêmico da UENP é ainda mais preocupante. Apesar de o tema ser contemplado na disciplina de Antropologia e Geografia Cultural, percebeu-se pelas entrevistas com os alunos que o aprendizado não foi tão significativo, pois não foi recordado pelo alunado, demostrando, dessa forma, que há uma necessidade desse tema ser abordado, diretamente, em mais disciplinas.

Fator preocupante também é a negligência por parte das disciplinas de Ensino de Geografia. Essas disciplinas são extremamente relevantes para a formação didático pedagógica dos futuros docentes e, se esse tema não é abordado neste âmbito, uma lacuna se instala na formação do acadêmico.

Outra questão inquietante percebida nas análises das entrevistas foi o desinteresse demonstrado por parte dos discentes da UENP em relação à temática. Este fator é preocupante, pois se o aluno não exige que o professor apresente a lei federal nº 10.639/03 em suas disciplinas, este não se sentirá obrigado a construir saberes a respeito das africanidades e da educação anti-racista.

Deste modo, percebeu-se com esta pesquisa que ainda existe uma parcela significativa, dentre os professores entrevistados, tanto na rede básica quanto no ensino superior, que não atribuem importância a estas abordagens em sala de aula e acabam propagando conteúdos racistas e preconceituosos. Na esfera da rede básica, professores caem no descuido da falta de renovação dos conhecimentos e são "ajudados" pela falta de materiais adequados. E, no âmbito acadêmico as abordagens são ainda pontuais e não constituem algo significativo para os discentes, futuros professores. Logo, a formação inicial e continuada apresenta fragilidades junto ao debate das africanidades.

Formação Docente e as Africanidades: um olhar para a produção acadêmica no cenário geográfico[7]

A partir do cenário de fragilidades junto a formação docente revelados pela primeira etapa da pesquisa desenvolvida pelo laboratório em questão, viu-se a necessidade de dar continuidade a esse

[7] Pesquisa desenvolvida durante os anos de 2015 e 2016, publicada também via trabalho de Conclusão de Curso intitulado " A FRAGILIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DA LEI FEDERAL 10.639/03 NO CENÁRIO GEOGRÁFICO DURANTE O PERÍODO DE 2003 A 2015".

debate, agora, com o objetivo de verificar uma possível fragilidade de produções acadêmicas, junto a periódicos acadêmicos, acerca da Lei Federal 10.639/03 no cenário geográfico durante o período de 2003 a 2015.

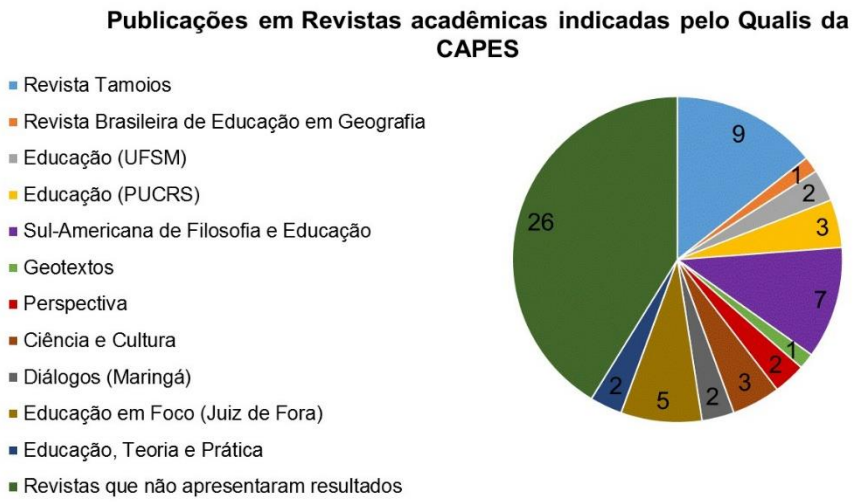
Sendo assim, a partir de pesquisas iniciais em bases de dados mais populares e menos direcionados, como o *Google Acadêmico* com o uso de palavras chave como Lei federal 10.639/2003 e Relações étnico-raciais na educação detectou-se uma fragilidade inicial desse debate no cenário acadêmico de modo geral e, em especial o referente aos periódicos geográficos.

Nesse sentido, em uma fase seguinte realizou-se um segundo levantamento realizado a partir de Revistas Acadêmicas indicadas pela classificação do *Qualis* da Capes de Geografia e Educação. Sendo assim, revistas de Geografia ou que pontuavam na Geografia, foram classificadas via análise como em sua maioria da Educação.

A seleção destas revistas, dado que trata-se de uma lista extensa, foi realizada de acordo com alguns critérios, sendo estes: a revista deveria se aproximar em seus títulos e objetivos do Ensino ou da área Humana da Geografia, pois é nesta área que a temática pontua; deveria ser *Online*, pois neste primeiro momento o levantamento só poderia ser realizado desta maneira e; por fim deveria estar categorizada entre o *Qualis* A2 ao B3, visto que a maioria das Revistas com *Qualis* A1, no cenário geográfico, apresentavam-se em idioma diferente do Português. A partir destes critérios, obteve-se a seleção de 37 Revistas. Estas tiveram números analisados entre 2003 e 2015. Totalizando cerca de 851 números e volumes justapostos verificados. Posto que, a ideia da investigação era aumentar a possibilidade de encontrar resultados acerca das produções pautadas no conteúdo da Cultura Africana e Afro-Brasileira no contexto escolar via a lei federal 10.639/03 e, não produzir um levantamento simplista sem respostas objetivas.

Logo, a partir do segundo levantamento, os resultados encontrados foram sistematizados e, estão apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Relação dos resultados encontrados acerca das publicações acadêmicas



Fonte: *Qualis* da CAPES

Org.: Silva (2016)

No que se refere a uma análise geral dos resultados encontrados e de acordo com o foco de cada revista acadêmica que apresentaram resultados efetivos, três revistas são especificamente da Geografia (Tamoios, Revista Brasileira de Educação em Geografia e Geotextos), seis da Educação (Educação (UFSM), Educação (PUCRS), Sul-Americana de Filosofia e Educação, Perspectiva,

Educação em Foco e Educação Teoria e Prática) uma da História (Diálogos – Maringá) e uma referente às Ciências de modo geral com ênfase nos aspectos culturais (Ciência e Cultura).

Nessa perspectiva, vale destacar que a ausência de publicações em periódicos acadêmicos acerca da Lei Federal 10.639/03, foi visualizada especialmente no cenário geográfico, além de serem especialmente encontradas reflexões da lei ou de uma educação antirracista em uma perspectiva teórica. A pesquisa realizada leva também a observar que as publicações foram majoritariamente realizadas no período de 2011 com o grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos e, também no ano de 2012, ano em que foi sancionada a Lei de Cotas, o que pode ter contribuído para a construção de tais debates no cenário acadêmico.

Nesse sentido, três professores/pesquisadores entrevistados pela pesquisa, oriundos de grupos de pesquisas que discutem a temática no cenário geográfico nacional, são categóricos ao afirmar que as discussões no cenário geográfico encontram-se efetivamente fragilizadas, tais como relatadas e, essas poucas discussões levam às poucas publicações. Assim, percebe-se que a Lei Federal 10.639/03 caminha a passos lentos rumo a sua efetivação e, que o cenário geográfico pouco contribui para com esse debate. Uma vez que os resultados foram ainda mais escassos nesse contexto, compreendendo-se assim, que a discussão das relações étnico-raciais no que se refere ao contexto educacional são pouco realizadas.

Contudo, entende-se que a fim de alterar este quadro de fragilidades se faz necessário que este debate seja realizado na formação inicial nas universidades, via ensino, pesquisa e extensão. Logo, que essas iniciativas sejam publicadas a fim de que alimente-se não apenas o debate da academia, mas o dos professores da formação continuada do ensino básico e, mais além o debate das editoras, dos

autores de livros didáticos. É fundamental que esse debate seja apropriado pela ciência geográfica, especialmente junto ao ensino de Geografia.

Por fim, vale destacar iniciativas que corroboram para este apontamento de soluções como as pesquisas e produções lideradas pelo Professor formado em Geografia Dr. Renato Emerson dos Santos, que com seu grupo de pesquisa vinculado ao projeto intitulado "A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia" (2007-Atual), realizou a publicação de um volume inteiro na Revista Geográfica Tamoios dedicado ao debate da Lei federal 10.639/03, logo das questões étnico-raciais. Contudo, entende-se que a fim de alterar este quadro de fragilidades se faz necessário que este debate seja realizado na formação inicial nas universidades, via ensino, pesquisa e extensão. Logo, que estas iniciativas sejam publicadas a fim de que alimente-se não apenas o debate da academia, mas o dos professores da formação continuada do ensino básico e, mais além o debate das editoras, dos autores de livros didáticos. É fundamental que este debate seja apropriado pela ciência geográfica, especialmente junto ao ensino de Geografia.

Considerações Finais

Tal reflexão teve como objetivo apresentar resultados de pesquisas, desenvolvidas recentemente pelo Grupo de estudos e pesquisa Africanidades: Território, Cultura e Ensino de Geografia, que atua junto ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) acerca das africanidades no cenário da formação docente. O mesmo apresentou uma dinâmica comum de pesquisa que envolveu três momentos, um referente aos encaminhamentos teóricos, outro aos encaminhamentos do campo ou da prática da pesquisa e, por fim a sistematização.

Tal dinâmica revelou resultados positivos que, apresentam-se além das próprias pesquisas desenvolvidas, pois estas abriram possibilidades para que os discentes envolvidos dessem continuidade as suas temáticas em outras instituições, em programas de pós graduação. Logo, houve uma expansão deste debate fundamental para a formação de professores.

No que tange as pesquisas aqui apresentadas, percebeu-se um quadro de fragilidades, mesmo estando a lei que torna este debate obrigatório com mais de 10 anos de promulgação. De modo que, percebe-se que ainda é um debate pouco incorporado, especialmente no cenário acadêmico. Logo, há uma carência de elementos que fundamentem uma formação antirracista na formação docente, seja junto a formação inicial e/ou continuada ou no que tange as publicações em periódicos acadêmicos da área geográfica.

Todavia, entende-se que iniciativas que investiguem e debate tais questões junto a formação docente em suas diversas dimensões se faz fundamental, especialmente para que possa ser revertido este quadro de fragilidades e carências e, que possa ser estabelecido formações que visem o estabelecimento eficaz de uma educação antirracista.

Referências

ANJOS, R. S. A África, a educação brasileira e a Geografia. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n° 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANJOS, R. S. A.. Cartografia da Diáspora África-Brasil (Cartography of the African-Brazilian Diaspora). **Revista da ANPEGE**, v. 07, p. 261-274, 2011.

ANJOS, R. S. A.. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: Algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia**, v. ESPECIAL, p. 332-350, 2014.

ANJOS, R. S. A. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geousp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, ago. 2015.

BANTON, M. **A ideia de raça**. Tradução de Antônio Marques Bessa. São Paulo: Edições 70, 1997. Tradução de: The Idea of Race.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afrobrasileira e Africana". **Diário Oficial [da] União,** Brasília. 2003

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, Out. 2004.

CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. 85-102

CIRQUEIRA, Diogo; CORRÊA, Gabriel. Questão Étnico-Racial Na Geografia Brasileira: Um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Anpege**, v. 10, p. 29-58, 2014.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niteroi, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, 2003, p. 167-182.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n° 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. 3º edição. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e a s novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**. nº 68, 1999. p. 109-125.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, (2009)

ROCHA, H. S. C. O que sabe quem ensino África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA campus Belém. **Revista Thema,** vol. 8, nº Especial, 2011. p. 1-18

SANTOS, S. A.. A Lei n° 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n° 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, R. E.. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, vol.7 n. 1, 2011. p. 4-23

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: Renato Emerson dos Santos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 21-40.