

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO - “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA - PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS – PPGEC
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DAS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**EDUCAÇÃO SEXUAL:
JOGO EDUCATIVO PARA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ANDRÉIA SANTIAGO VIEIRA

Duque de Caxias
2017

ANDRÉIA SANTIAGO VIEIRA

**EDUCAÇÃO SEXUAL:
JOGO EDUCATIVO PARA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica - PPGEC da Universidade do Grande Rio, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

Duque de Caxias
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

V665e Vieira, Andréia Santiago.

Educação sexual: jogo educativo para aprendizagem de alunos com deficiência intelectual / Andréia Santiago Vieira. – 2017.
135 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.

“Orientadora: Profa. Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis”.
Bibliografia: f. 108-121.

1. Educação. 2. Educação sexual. 3. Jogos educativos. 4. Deficiência intelectual. 5. Jovens e adultos. I. Reis, Haydéa Maria Mariano de Sant’Anna. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

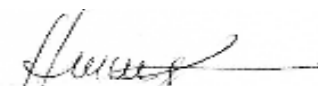
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA - PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

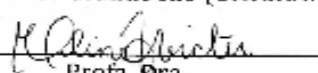
ANDRÉIA SANTIAGO VIEIRA

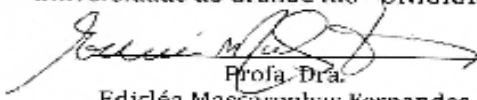
**EDUCAÇÃO SEXUAL:
JOGO EDUCATIVO PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

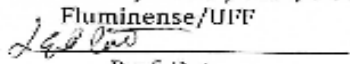
Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Ensino das Ciências da
Universidade do Grande Rio, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ensino das Ciências.

Dissertação aprovada pela banca examinadora em 24 novembro de 2017.


Prof. Dr. Prof.^a Dr.^a Haydée Maria Marino de Sant'Anna Reis (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica
Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)


Prof.^a Dra.
Eline das Flores Viter
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO


Prof.^a Dra.
Edicléa Mascarenhas Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ e Universidade Federal
Fluminense / UFF


Prof. Dr.
Leonardo Emanuel de Oliveira Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia / IFRJ

Dedico aos alunos da classe escolar pesquisada pois, permitiram com seus típicos comportamentos trazer à pesquisa, sua necessidade.

Ao meu querido Eduardo, maior incentivador de minhas escolhas, por estar sempre ao meu lado, torcendo pela minha vitória.

À uma vida que está sendo gerada em meu coração!

AGRADECIMENTOS

Dai graças ao Senhor porque Ele é bom! Sua misericórdia é infinita! Salmos, 106,19

Grata ao meu Bom e Misericordioso Deus, a quem confio plenamente a minha vida, por me imbuir de sua Graça e assim pude terminar essa tão importante etapa de minha vida.

Ao meu querido e melhor amigo Eduardo, que me compreendeu com sua paciência e experiência de vida. Abdicou-se de suas vontades para compreender e aceitar meu sonho. Meu amor, minha admiração e eterno respeito!

Aos meus pais: Célio Vieira e Maria Santiago, pelo apoio incondicional nesta árdua mas, gratificante jornada. Meu muito obrigada!

Grata aos meus irmãos: Leysiara, Leila, Marlene, Jorge e Midian; aos meus sobrinhos: Daniel, Lorena e Arthur. A minha querida sobrinha neta Alice que conseguia aliviar minhas tensões com sua inocência e perspicácia. Obrigada!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, pela liberação funcional e à Secretaria de Educação de Duque de Caxias SME-RJ pela permissão da pesquisa na unidade escolar. Muito obrigada!

À Professora Cláudia Dias pelo acolhimento e aos alunos da Turma Pesquisada pela generosidade e imensa contribuição em face a condução da pesquisa! Muito obrigada!

A todos os colegas de trabalho na pessoa da amiga Roseli Silva. Obrigada!

Minha gratidão pelo apoio espiritual da irmã em Cristo, Maria José (Dona Zezé).

Hermínia Noronha, minha amiga e professora de yoga, quanta saudade!

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, pela simplicidade com que nos transmite suas experiências.

Agradeço à professora Elane Barrozo que me ajudou com alguns livros didáticos.

Às unidades escolares e de saúde situadas nas cidades do Rio de Janeiro/ RJ e Duque de Caxias/RJ que, prontamente me forneceram material para a pesquisa.

Minha gratidão pela amizade de Verônica de Almeida por nossas confissões, não mais de adolescentes (risos), por todo incentivo e auxílio oportuno.

Ao Prof.^o Dr.^o Leonardo Emanuel pelo aprendizado no curso de jogos e gamificação/PBL. Muito obrigada!

Aos Professores e Funcionários do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Ciências-UNIGRANRIO.

RESUMO

VIEIRA, Andréia Santiago. **Educação Sexual: jogo educativo para a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual**. Orientadora: Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências - PPGEC - UNIGRANRIO, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional. p.135.

A abordagem de assuntos sobre Educação Sexual é uma temática imbuída de preconceitos e tabus. Apresentar uma proposta de contextualização para o ensino de assuntos referentes à Educação Sexual face ao público alvo da Educação Especial por meio de um jogo educativo é o propósito desta dissertação. As temáticas abordadas no jogo educativo denominado Caminho da Vida vinculam-se ao exercício da cidadania pois propõem a discussão acerca de conceitos alusivos às fases da vida humana. O jogo contém categorias/níveis que surgiram a partir no centro de interesse dos alunos/as e foram entendidos como um caminho de vida saudável. Nesse sentido, integram ao conteúdo do jogo questões que contemplam eixos compatíveis com as capacidades adaptativas, a saber: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade. A tipologia escolhida foi a Pesquisa Participante de natureza qualitativa. A trajetória que envolve a edificação inicial do trabalho consiste em revisão da literatura especializada sobre o tema assim, a fundamentação teórica norteia-se sobre a Educação Sexual, Deficiência Intelectual e Produto Educacional. Em seguida, é realizado o trabalho de campo, tendo como *lócus* da pesquisa, uma turma do horário vespertino composta de jovens e adultos com Deficiência Intelectual de uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (RJ). Para melhor atender às especificidades inerentes às pessoas com Deficiência Intelectual, são executadas atividades prévias, para subsidiar o desenvolvimento do protótipo do jogo e a realização das testagens do protótipo do jogo junto aos alunos. Os dados coletados se constituem na fonte de análise e interpretação, através da utilização da Metodologia Análise de Conteúdo. As análises são construídas a partir das narrativas dos responsáveis e dos alunos pesquisados e se correlacionam à linha de pesquisa relações sociais e a cidadania. Como resultado, no que tange aos conteúdos expressados no 3º Nível (sexualidade) do jogo, percebe-se que senão fosse a construção coletiva do jogo educativo, muito provável que, quase nenhum conhecimento a respeito de questões atinentes a Educação Sexual estaria sendo trabalhado com os alunos. Nessa perspectiva, as temáticas que antecipam uma formação em Educação Sexual servem como termômetro face a necessidade de se pensar ações nestes termos, em contexto escolar. Observa-se, ainda, que os alunos têm necessidade de serem ouvidos sobre suas inquietações oriundas da adolescência e da vida adulta. Vê-se, portanto, que o papel da Educação Sexual evidenciada no jogo Caminho da Vida não é o de meramente informar, mas conscientizar, orientar, oferecer espaços de diálogo e reflexão que possibilite ao adolescente/adulto com Deficiência Intelectual construir sua própria identidade ética e estética. Assim, o mesmo consegue contribuir para a construção do processo de ensino e da aprendizagem afim de colaborar para a construção da cidadania, aprimorar conhecimentos e, desenvolver habilidades e competências nas áreas de biologia e de educação para a saúde em alunos com Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Educação Sexual. Produto Educacional. Deficiência Intelectual. Jovens e Adultos.

ABSTRACT

VIEIRA, Andréia Santiago. **Sexual Education: an educational game for the learning of students with Intellectual Disabilities**. Advisor: Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, Rio de Janeiro, Graduate Program in Teaching Sciences - PPGEC - UNIGRANRIO, 2017. Master's Dissertation Professional. p.135.

The approach to sexual education issues is a theme imbued with prejudices and taboos. The purpose of this dissertation is to present a contextualization proposal for the teaching of subjects related to Sexual Education in relation to the target audience of Special Education through an educational game. The themes addressed in the educational game called Path of Life are linked to the exercise of citizenship because they propose the discussion about concepts allusive to the phases of human life. The game contains categories / levels that emerged from the center of student interest and were understood as a healthy way of life. In this sense, they integrate into the content of the game questions that contemplate axes, namely: self-care and sexuality. The typology chosen was the Participatory Research of a qualitative nature. The trajectory that involves the initial construction of the work consists of a review of the specialized literature on the subject, and the theoretical basis is based on Sexual Education, Intellectual Disability and Educational Product. Next, the fieldwork is carried out, taking as a locus of the research, a group of the evening hours composed of young people and adults with Intellectual Disability of a School Unit of the City Hall of Duque de Caxias (RJ). To better meet the inherent specificities of people with Intellectual Disability, previous activities are carried out to support the development of the prototype of the game and the accomplishment of the tests of the prototype of the game with the students. The collected data constitute the source of analysis and interpretation, through the use of the Content Analysis Methodology. The analyzes are built from narratives from parents and students surveyed and correlate the line of research social relations and citizenship. As a result, with respect to the expressed content on the 3rd level (sexuality) game, you realize that if it were not the collective construction of educational game, very likely, almost no knowledge about matters relating to sex education was being worked with the students. From this perspective, the themes that anticipate training in sexual education serve as a barometer face the need to think of actions in these terms in a school context. It is also observed that students need to be heard about their anxieties from adolescence and adult life. We see, therefore, that the role of sexual education evidenced in the Life Path game is not merely to inform, but educate, guide, provide spaces for dialogue and reflection that allows the teenager / adult with Intellectual Disabilities build their own ethical identity and aesthetics. Thus, it can contribute to the construction of the teaching and learning process in order to collaborate to build citizenship, improve knowledge and develop skills and competences in the areas of biology and health education in students with Intellectual Disabilities.

Keywords: Sexual Education. Educational Product. Intellectual Disability. Young people and adults.

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Pesquisa de Textos Científicos no SciELO (Scientific Electronic Library).....	21
Tabela 2: Pesquisa de Textos Científicos no Google Acadêmico.....	21
Tabela 3: Pesquisa de Textos Científicos no Google Acadêmico – Pesquisa Avançada.....	22
Tabela 4: Turmas existentes no Turno da Manhã /2017.....	80
Tabela 5: Turmas existentes no Turno da Tarde /2017.....	80
Tabela 6: Turmas existentes no Turno da Noite/2017.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Operacionalização das áreas de Condutas Adaptativas.....	59
Quadro 2: Mecânicas de referência à execução de ações do Jogo Caminho da Vida.....	68
Quadro 3: Praxes para Execução no Campo de Pesquisa.....	84
Quadro 4 : 1ª Atividade Prévia.....	85
Quadro 5: 2ª Atividade Prévia.....	85
Quadro 6: Aplicação do Protótipo.....	86
Quadro 7: Módulos do Curso Aprendizagem Baseada em Projetos –PBL e Gamificação.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
ANDES-SN - Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUT - Autistas
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CEE – Coordenadoria de Educação Especial
CID - Código Internacional de Doenças
CNE - Conselho Nacional de Educação
DA – Deficiente Auditivo
DC – Duque de Caxias
DI – Deficiência Intelectual
DMU - Deficiência Múltipla
DV – Deficiente Visual
EBC- Empresa Brasil de Comunicação
EE – Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ES – Educação Sexual
GT – Grupo de Trabalho
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEDIC-Núcleo de Pesquisa em Ensino e Divulgação de Ciências
OMS – Organização Mundial de Saúde
PBL/Gamificação – Aprendizagem Baseada em Projetos/Problemas/Fenômeno
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PME/DC – Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias
PPGEC – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências na Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico -PPP
RJ – Rio de Janeiro
SEE – Secretaria de Educação Especial

SME/DC – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SPP – Subsecretaria de Planejamento Pedagógico

SciELO - Scientific Electronic Library

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TI – Tecnologia da Informação

TTOS – Tema Transversal Orientação Sexual

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	14
2 - INTRODUÇÃO	17
3 - EDUCAÇÃO SEXUAL	28
3.1 – O Surgimento da Educação Sexual em Contexto Escolar.....	30
3.1.1 – O Panorama atual da Educação Sexual na Escola.....	33
3.2 – Por que Educação Sexual para alunos com Deficiência Intelectual?.....	36
3.3 - O papel da Escola como subsidiária no ensino da Educação Sexual.....	41
4 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	46
4.1 A balizadora da Deficiência Intelectual	46
4.2 A construção do conceito de Deficiência Intelectual.....	49
4.2.1 A terminologia ligada à concepção histórico-social.....	52
4.3 As conjunturas da Deficiência Intelectual.....	54
4.4 O ensino das pessoas com Deficiência Intelectual.....	56
4.5 As benéncias no uso dos apoios pedagógicos na escola.....	61
5 - PRODUTO EDUCACIONAL	65
5.1 O Jogo Educativo.....	65
5.2 A Apresentação do jogo Caminho da Vida.....	66
5.3 A Avaliação do jogo Caminho da Vida.....	70
6 – TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	72
6.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos da Pesquisa.....	72
6.2 A Metodologia da Pesquisa	73
6.3 A Caracterização do Ambiente da Pesquisa.....	76
6.4 A caracterização do Público Alvo da Pesquisa.....	82
6.5 A Metodologia do Produto Educacional - Procedimentos Adotados.....	84
7 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	89
7.1 O Tratamento da fala dos participantes.....	89
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	122
ANEXOS	133

1 APRESENTAÇÃO

Ao realizar o concurso para ser professora no Ensino Fundamental/anos iniciais no Município de Duque de Caxias-DC, na Baixada Fluminense/RJ, minha primeira intenção não era de trabalhar com alunos da Educação Especial. Este desejo foi sendo despertado a medida que, ao ver e conversar com tais alunos(as) no interior da escola, passei a acreditar nas possibilidades de aprendizagem existentes “por trás” da deficiência diagnosticada.

Alguns anos mais tarde, após fazer uma Pós Graduação/Especialização em Psicopedagogia me disponibilizei, junto a Secretaria Municipal de Educação-SME/Duque de Caxias, para ser professora na modalidade Educação Especial. Seria um grande desafio mas, tinha certeza de que esta mudança iria contribuir para minha formação docente. Acreditava que ao olhar o processo de ensino e de aprendizagem sob uma nova ótica me faria pensar no que seria possível de ser realizado para a melhoria da Educação.

Nessa caminhada, já envolvida com o ensino de pessoas com Deficiência Intelectual em diversas escolas e lecionando para alunos de idades e níveis de escolarização diferentes em Duque de Caxias/RJ, observava que existia uma resistência quanto à abordagem de questões relativas à Educação Sexual, em contexto escolar. Algumas respostas eram negadas e alguns comportamentos dos alunos eram reprimidos ou até mesmo, em algumas vezes, punidos. Embora este fenômeno acontecesse para além do público alvo da Educação Especial, decidi estudar o fenômeno da negação a respeito da Educação Sexual voltada ao público de jovens e adultos que apresentam Deficiência Intelectual pois, era o recorte da população educacional que trabalhava.

Frente a mais um desafio do cotidiano voltado a área da Educação Especial, fui em busca de ferramentas teórico-práticas. Nesse sentido, despontou o desejo de ingressar no Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu*, na modalidade Mestrado Profissional em Ensino das Ciências - PPGEC oferecido pela Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, Unidade Duque de Caxias.

Por meio de um convênio firmado entre a UNIGRANRIO e a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ, no Edital 2015 do Mestrado Profissional com área de concentração em Ensino das Ciências - PPGEC, soube que seriam oferecidas 5 (cinco) bolsas de estudo integral, em incentivo à Formação Continuada do Professor que atuava na Rede Municipal de Ensino. Dessa maneira me inscrevi e, passando por todas as etapas existentes à época, conquistei 1(uma) dessas vagas.

Ansiei por saber de modo mais esquadrinhado como embasar as possibilidades a

respeito de como a Educação Sexual poderia ser abordada de modo menos pesaroso e mais eficaz às pessoas que são o público alvo da Educação Especial, em contexto escolar. Na área de concentração Ensino de Ciências na Educação Básica com a linha de pesquisa: Relações Sociais e a Cidadania; junto a Prof.^a Dr.^a Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, orientadora do presente estudo, aprofundi as questões da pesquisa através de estudos e investigações *in loco*. A escola eleita para efetivação deste trabalho foi a Escola Municipal Ruy Barbosa.

O fato da Educação Sexual ser um assunto permeado de tabus e preconceitos no contexto social contribui para que no cenário educacional ela seja ainda muito pouco trabalhada junto aos alunos/as, independentemente de apresentarem deficiência ou não. A escola escolhida para a pesquisa não fugia a esta “regra”.

Durante minhas idas e vindas à unidade escolar, eram consultadas literaturas específica sobre questões de Educação Sexual. Estas diziam que o fenômeno da negação face a esta temática em contexto escolar, de maneira geral, em todo território brasileiro sobrevivia e que, este fenômeno era alimentado pela ausência de estratégias pedagógicas nesse sentido. Existia um limiar que precisava ser rompido. Estávamos diante de uma conta que, aparentemente não conseguia ser equacionada sem causar medo, dúvida ou constrangimento.

Uma segunda contingência vinha da necessidade de se desenvolver uma proposta pedagógica que, além de balizar sobre questões ligadas à Educação Sexual, pudesse também atender as peculiaridades de aprendizagem na perspectiva do público alvo da Educação Especial. Diante da apresentação das duas contingências, emergiu a possibilidade de uma estratégia de aprendizagem lúdica que trouxesse à lembrança dos participantes, a trajetória da vida pelo qual todos passam, enquanto crescimento humano e social.

Percebemos que caberia uma formação em jogos e gamificação para suprir e complementar o andamento da pesquisa do Mestrado Profissional. Tal necessidade apareceu devido a opção feita pelo tipo de produto educacional que desejávamos produzir, o jogo educativo. O produto final configurado enquanto jogo educativo seria, como de fato foi, o material mais importante dentro do contexto deste trabalho acadêmico.

Nesse sentido e em paralelo ao desenvolvimento da escrita da Dissertação iniciamos um curso sobre “**Aprendizagem baseada em problemas e Gamificação: Elaboração de Jogos Didáticos/ Educacionais utilizando a aprendizagem baseada em problemas e conceitos básicos de design de jogos**”. Este curso foi oferecido no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** campus Rio de Janeiro, coordenado pelo **Prof.º Dr.º Leonardo Emanuel de Oliveira Costa**, realizado no período de 03 de setembro de 2016 a 19

de novembro de 2016, compreendendo **carga horária de 60 horas**.

Ainda sobre a execução do curso é importante mencionar que o mesmo surgiu quando a pesquisa já havia sido aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UNIGRANRIO sob o nº 55765316.6.0000.5283. Os encontros foram executados pela pesquisadora e sua orientadora, em dias distintos aos da pesquisa no campo, sem a participação direta dos alunos envolvidos. O curso agregou valor a pesquisa quando nos apresentou a metodologia de ensino/aprendizagem chamada Ensino Baseado em Problemas/ PBL, em Inglês→Problem Based Learning, bem como direcionou as possibilidades face a criação de um jogo (estrutura e funcionamento). Nessa continuidade creditamos ao curso o valor precioso e necessário ao processo de construção e aplicação do jogo educativo.

A construção do jogo educativo como estratégia de trabalho voltada às questões ligadas a Educação Sexual em âmbito escolar face a jovens e adultos que apresentam Deficiência Intelectual oportunizou o fortalecimento de uma educação inclusiva sob a perspectiva do exercício da cidadania no âmbito das relações sociais, inclusive interior da escola. De maneira a construir sob a ótica da informação científica e instrumentalizar os indivíduos que colaboraram com a pesquisa, pudemos contribuir para alguma desconstrução de refratários ‘tabus’ e/ou preconceitos existentes. Com este trabalho, vimos a possibilidade de irmos além do que imaginávamos.

Por hora, damos por encerrada esta etapa e desejo que outros profissionais da Educação sintam-se motivados em desbravar seus próprios limites. Tornamos pública nossa pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

Reverendo de maneira retrospectiva as produções específicas que aludiram para assuntos que, concomitantemente abordaram a perspectiva da Educação Sexual¹ voltada para pessoas jovens e adultas que apresentam Deficiência Intelectual em contexto escolar, percebemos uma fragilidade quanto ao volume de publicações. Este dado foi constatado por Figueiró (1996) no recorte do texto abaixo:

Crianças, adolescentes e jovens são os tipos de educandos para os quais as produções específicas sobre Educação sexual são mais frequentemente direcionadas. **Em contrapartida, está defasada a referência ao idoso, deficiente adulto** e ao pré-escolar. (FIGUEIRÓ, 1996, p. 58. Grifo nosso).

O que destacamos acima, nos remete a um período em que as produções existentes sobre a abordagem metodológica da Educação Sexual² para pessoas jovens e adultas que apresentam Deficiência Intelectual³ em contexto escolar não eram postas em termos publicísticos em área pormenorizada como em Grupo de Trabalho realizados em Congressos. Sem afirmar porém, a inexistência ou, ainda, que tais pesquisas não tinham visibilidade ou notoriedade de seus resultados tanto no universo acadêmico como em demais ambientes de compromisso com o avanço do conhecimento científico forjado por meio de pesquisas e extensão.

Nessa perspectiva, vimos que Ribeiro e Xavier Filha (2014) compuseram um artigo intitulado “Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do Grupo de Trabalho – (GT) 23: Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd”. Este artigo científico expôs a gênese, trajetória e consolidação deste GT. As autoras analisaram as produções teórico-metodológica coletadas no período de 2004 a 2013 e problematizaram os trabalhos apresentados no (GT) 23, desta associação.

Com o início em 2004, o GT 23 passou a ser visto e reconhecido como pontuam as autoras, um espaço “legitimado no interior da mais importante associação brasileira de educação, para constituir uma rede que ampliasse as possibilidades para as visibilidades e para o fortalecimento do campo, marcando uma consolidação acadêmica e política.” (Ribeiro e Xavier Filha, 2014, p. 01).

¹ A fim de evitar confusões optou-se pela expressão Educação Sexual por se tratar da educação para a sexualidade no âmbito da escola.

² O termo Educação Sexual, a partir deste momento também poderá ser compreendido com a sigla ES.

³ O termo Deficiência Intelectual, a partir deste momento também poderá ser compreendido com a sigla DI.

Em análise ponto a ponto, as autoras relatam que, durante esta trajetória bibliográfica encontraram um único trabalho que foi apresentado por Campos (2006) no Grupo de Trabalho (GT-23) sobre a articulação existente entre educação, sexualidade e pessoas adultas com deficiência. Segue a análise das autoras assim:

Temas diversos evidenciando a amplitude de possibilidades para problematizar as relações de gênero e sexualidade. [...] Nossa opção foi focar a (des)construção dos corpos “deficientes” (CAMPOS, 2006). Há a informação de que este trabalho é parte da dissertação de mestrado da autora que **anuncia o tabu de nossa sociedade em relação ao tema engalfinhado a expressão da sexualidade com rótulos que navegam entre as fronteiras de pessoas assexuadas a hipersexualizadas – anjos ou demônios.** (RIBEIRO e XAVIER FILHA, 2014, p. 08. Grifo nosso).

Vimos, por meio de toda recapitulação histórica exercitada pelas autoras que bem poucos trabalhos, expostos no Grupo de Trabalho (GT 23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, se correlataram com as questões que desejamos abordar no presente estudo, a saber: ES, jogo educativo, Deficiência Intelectual e jovens e adultos. O único destaque que teve aparência de certa vizindade, ficou mesmo por conta de Campos (2006).

Ainda percebemos, por meio de nossa análise sobre o texto de Ribeiro e Xavier Filha (2014), que houve empenho em pesquisar as múltiplas e diversas possibilidades metodológicas adotadas em trabalhos de pesquisa nesse campo teórico dos estudos de gênero, sexualidade e educação. A escola também foi amplamente discutida como espaço específico de produção de identidades e subjetividades. Para esses estudos, a educação é um processo amplo.

Tomando esta perspectiva, segundo Meyer (2009, p.222) a escola se configura a um conjunto de processos e problematiza assim:

O conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”. (MEYER, 2009, p.222 apud RIBEIRO e XAVIER FILHA, p.11).

Como todo processo é uma construção, as questões que envolveram a ES em âmbito escolar no Brasil percorreram uma jornada entremeada de situações polêmicas, a contar dos primeiros fatos ocorridos até a atualidade. Então, a relação que a escola dispõe entre os

recursos para tratar de questões relativas a ES quando se tratando de alunos de uma forma geral é delicada e requer uma margem limitada de possibilidades.

Assim, o presente trabalho encontrou sua pertinência na lacuna percebida no interior da escola, para assuntos peculiares à ES face as pessoas jovens e adultas que apresentam Deficiência Intelectual.

O tema transversal intitulado como Orientação Sexual⁴, que ainda orienta e viabiliza oficialmente a abordagem de questões relativas à ES na escola, foi elaborado pelo Ministério da Educação – MEC e estabelece conexão com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN⁵ (BRASIL, 1997). Pinçamos um trecho deste documento para evidenciar o quanto as questões sobre ES estão presentes na sociedade e, de alguma forma chegam até o espaço escolar. Segue o trecho destacado: “[...] não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela ‘invade’ a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles.”. (BRASIL, 1997, p.78).

Vimos assim que o episódio exemplificado acima, não estava deslocado da hodiernidade pois, ainda é comum observarmos este tipo de comportamento tal e qual o mencionado na epígrafe do parágrafo anterior. O fenômeno das inscrições alusivas a aspectos da construção da sexualidade humana em banheiros é tão comum que se tornou objeto de estudo de um trabalho exposto na ANPEd em 2008. Segundo Ribeiro e Xavier Filha (2014, p.09), o referido trabalho foi elaborado por Adla Betsaida Martins Teixeira e Ana Elvira S. Silva Raposo (2008). Este estudo, que se chama: “Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero”, é uma articulação entre gênero, sexualidade e educação e fez brotar inúmeros questionamentos sobre esse espaço, que são entendidos como sendo lugares de “alta densidade simbólica”.

Fato que evidenciava tanto uma reivindicação sobre o que incomoda(va) os alunos(as) em sua totalidade, como aponta(va) para a carência de informação que, de certa forma, necessitava ser minimizada em âmbito escolar. Uma realidade factual que parece(ia) estar

⁴ À época da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil,1997), o termo Orientação Sexual era convencionalmente utilizado para fins conceituais e de intervenção pedagógica sistematizada em âmbito escolar. O termo ‘Orientação Sexual’ será citado no escopo da pesquisa quando se fizer necessária a referência sobre tal documento.

⁵ A grande fonte inspiradora da reforma educacional brasileira foi a reforma educacional espanhola que exerceu influência direta sobre a escrita e organização dos Parâmetros Curriculares Nacional (BRASIL, 1997) inclusive contando com a consultoria de César Coll, psicólogo espanhol. Os Parâmetros Curriculares Nacional — PCN — são referências para o Ensino Básico de todo o país. O objetivo dos PCN (BRASIL, 1997) é garantir aos estudantes brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A partir de agora substituído pela sigla PCN.

instalada no processo educacional regular. Inserida em um contexto vulnerável, a ES, a ser motivada na escola, tanto em seu início como ainda na atualidade, encontra-se diante de uma margem extensa de possibilidades ou não, a respeito de sua prática, a depender do profissional que a conduza.

Tomando a percepção desta demanda específica emergida na rotina da escola e por acreditar, como Coll (1995, p.301), “que é relevante respeitar as individualidades para que alunos com necessidades educacionais especiais possam ser providos, ao se sistematizar uma proposta pedagógica tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requirem” (apud REIS et al., 2012, p.122), que transformamos a referida temática em um trabalho científico a fim de aprofundar questões teóricas e metodológicas no que diz respeito a ES, voltadas para pessoas com Deficiência Intelectual.

O advento da inclusão, motivado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008), ocasionou aumento das matrículas escolares e, a permanência de pessoas que apresentam deficiências tornou-se assim uma realidade constante e crescente na rede de ensino de todo território brasileiro. Então cogitamos o ensino da tônica em cheque por meio do jogo educativo e assim facultar questões que estão vinculadas a eixos compatíveis com as capacidades adaptativas consideradas pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento-AAIDD (2010) a saber: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade ao tema higiene e alimentação, autocuidado e, por fim a sexualidade. Considerando nesse universo uma direção que aponta para o exercício da cidadania quando propõe a reflexão e discussão acerca de conceitos alusivos às etapas da vida humana e, da exigência de novas condutas de responsabilidade sobre suas próprias vidas.

Observamos então que em se tratando de pessoas com deficiência, a fragilidade da temática se potencializou uma vez que estes sujeitos enfrentam dupla negação da sexualidade. Segundo Giami (2004), os pais e os profissionais que atendem as pessoas com deficiência representam sua sexualidade ora como inexistente, ora como exacerbada, encarando-as, respectivamente, como anjos ou feras. Assim, desde que o tema transversal, intitulado como Orientação Sexual (BRASIL, 1997) foi elaborado, ações isoladas ou pouco efetivas para não dizer parcas, de fato têm acontecido no intuito de reverter tal situação.

Para constatar tal realidade vivida na Educação Brasileira, perfizemos uma pesquisa na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library) por ter uma concentração de trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil bem como na América Latina e por isso, ser um ponto de facilidade na questão de compreensão linguística. Seguimos ainda a orientação dada pelo

Programa de Pós Graduação-PPGEC/UNIGRANRIO enquanto metodologia de trabalho. O foco era encontrar textos que auxiliassem na escrita da pesquisa quanto ao entendimento teórico e prático das perspectivas metodológicas e do desenho configurado na atualidade sobre o ensino da ES para jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

A opção feita a respeito da produção científica nos últimos cinco anos (2011-2015) se deu pelo fato do Mestrado ter iniciado no ano de 2015 então buscou-se a partir desta data, a contar 5 anos retroativos. Foi um trabalho que exigiu bastante atenção e foco uma vez que os textos escolhidos deveriam mencionar a ES trabalhada em contexto escolar e a Deficiência Intelectual não poderia estar associada a outras comorbidades. Nesse sentido, iniciamos primeiramente a busca de artigos na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library) que é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos no Brasil e América Latina. Iniciamos a busca utilizando apenas 1(uma) descritor por vez. Este evento surtiu efeito e pudemos extrair informações consideráveis a respeito das palavras-chave da pesquisa. O próximo passo foi associar de 2 (duas) chaves de busca por vez e, por fim a combinação dos 3 (três) descritores da pesquisa. A tabela 01 indica os resultados apurados nestas buscas.

Tabela 1: Base de Dados Científicos de 2011 a 2015

Descritores Utilizados	Total de Publicações
Educação Sexual	562
Deficiência Intelectual	89
Jogo Educativo	45
Deficiência Intelectual e Educação Sexual	3
Educação Sexual e Jogo Educativo	0
Jogo Educativo e Deficiência Intelectual	0
Educação Sexual e Deficiência Intelectual e Jogo Educativo	0

SciELO (Scientific Electronic Library)

A diligência a respeito de indicativos que pudessem subsidiar o referido trabalho nos remeteu a uma segunda base de dados científicos pesquisada, o Google Acadêmico. Iniciamos a busca utilizando apenas 1(uma) chave de busca por vez. O próximo passo foi associar 2 (dois) descritores por vez e, por fim, a combinação dos 3 (três) descritores da pesquisa.

Tabela 2: Base de Dados Científicos de 2011 a 2015

Descritores Utilizados	Total de Publicações
Educação Sexual	16.800
Deficiência Intelectual	15.700
Jogo Educativo	14.700
Deficiência Intelectual e Educação Sexual	7.930
Educação Sexual e Jogo Educativo	15.500
Jogo Educativo e Deficiência Intelectual	7930
Educação Sexual e Deficiência Intelectual e Jogo Educativo	10.500

Google Acadêmico

Com o propósito de encontrar com assertividade nos descritivos da pesquisa no Google Acadêmico, tanto de maneira isolada como associados entre si, dotamos os seguintes passos: foi acessado o endereço eletrônico <https://scholar.google.com.br>, em seguida Pesquisar páginas em Português→ Pesquisa avançada→Encontrar artigos com todas as palavras→Onde minhas palavras ocorrem→ no título do artigo→Exibir artigos com data entre 2011-2015. Os resultados apurados com o procedimento descrito se encontram na tabela 03.

Tabela 3: Base de Dados Científicos de 2011 a 2015

Descritores Utilizados	Total de Publicações
Educação Sexual	621
Deficiência Intelectual	654
Jogo Educativo	141
Deficiência Intelectual e Educação Sexual	2
Educação Sexual e Jogo Educativo	0
Jogo Educativo e Deficiência Intelectual	0
Educação Sexual e Deficiência Intelectual e Jogo Educativo	0

Google Acadêmico/Pesquisa Avançada

Os artigos foram analisados seguindo as perspectivas da análise temática (Minayo, 1994), sendo inicialmente procedida a leitura flutuante de todo acervo, a identificação dos eixos temáticos e aferidos seus respectivos núcleos de sentido. (Bastos e Deslandes, 2005, p.391). Mesmo as investigações sendo apenas uma amostra comparativa do que foi produzido em favor da melhoria na educação das pessoas com DI consideramos insuficientes os dados coletados. Despontou-se, infelizmente que o trabalho acadêmico na área de Ensino de Ciências, voltadas para a elaboração de jogo educativo para aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual em questões de ES não tem sido considerado objeto de pesquisas científicas. Concordando com as autoras Hoffmann e Chagas (1996), “é importante lembrar que sexualidade não reconhecida é igual a sexualidade não trabalhada”.

Diante desta realidade, surge então o interesse em buscar uma possibilidade de abordagem do tema ES em contexto escolar haja visto que, se tal assunto já é alvo de alteração para os envolvidos diretamente no cuidado e educação dos chamados alunos sem deficiência, quiçá para os considerados alunos especiais.

A proposta deste estudo centrou-se em confeccionar e aplicar um jogo educativo que visasse expor questões sobre sexualidade ao público de jovens e adultos que apresentaram DI de uma escola municipal em um Município da Baixada Fluminense/RJ. Portanto, a pesquisa destacou em seu escopo os quatro elementos de estudo: Educação Sexual, Jogo Educativo, Deficiência Intelectual e Jovens e Adultos. Unidos em conceito congruente, compuseram uma proposta de ensino a partir do lúdico.

Com o propósito de pulverizar/democratizar, por meio da informação, o ensino sobre ES face as pessoas com Deficiência Intelectual compreendidas em âmbito escolar e, por essa temática vincular-se ao exercício da cidadania é que surgiu a necessidade de contribuir para a aprendizagem específica deste público alvo da Educação Especial⁶ na Escola Municipal Ruy Barbosa.

A **Pergunta de Partida** formulada para o início da pesquisa foi: **O jogo educativo, pode contribuir para a efetiva aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual em questões que versam sobre sexualidade?**

O trabalho seguiu na perspectiva de subsidiar um caminho para que os envolvidos no processo da escrita da pesquisa pudessem se nortear. Mesmo tais colocações aparecendo durante o desenvolvimento da escrita de jeito independente, elas se tocaram e fizeram intercessão no espaço destinado a conclusão. Para tanto o estudo teórico desdobrou-se em veredas independentes.

Inicialmente, procuramos aprofundar os conhecimentos sobre as peculiaridades inerentes à Deficiência Intelectual e suas implicações quanto ao aspecto da aprendizagem. Segundo, sobre que conceitos pertinentes à ES apontaríamos como importantes para a construção da informação e formação destes sujeitos perante suas fases de vida. Para o terceiro estudo foi necessário, em paralelo ao desenvolvimento da escrita da Dissertação, iniciarmos uma capacitação específica em jogos para suprir e complementar o andamento da pesquisa do Mestrado Profissional. A iniciativa face a uma formação em jogos surgiu na perspectiva de atender ao tipo de produto educacional que se almejava construir. O curso surge em um momento em que a pesquisa no campo estava iniciada.

O curso intitulado “Aprendizagem baseada em problemas e Gamificação: Elaboração de Jogos Didáticos/ Educacionais utilizando a aprendizagem baseada em problemas e conceitos básicos de design de jogos” veio ao encontro da necessidade que emergia da pesquisa. A execução do curso básico de elaboração de jogos educativos de tabuleiro e gamificação foi ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ. A proposta de elaboração de Jogos Didáticos/Educacionais utilizando a aprendizagem baseada em problemas/PBL e conceitos básicos de design de jogos foi coordenado pelo Prof.º Dr.º Leonardo Emanuel de Oliveira Costa e realizado no período de 03 de setembro de 2016 a 19 de novembro de 2016, compreendendo carga horária de 60 horas. Assim, o curso conseguiu deferir à alegação sustentada pela proposta.

⁶ O termo Educação Especial, a partir deste momento também poderá ser compreendido com a sigla EE.

Refletindo sobre o aporte teórico envolvido nas discussões sobre ES na perspectiva da sexualidade de pessoas com deficiência com Figueiró (1995, 1996, 1999, 2006 e 2007) e Pan (2003); na Deficiência Intelectual com Fierro (2004), Luckasson (2006), Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (2002), Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento-AAIDD (2010, 2012 e 2016), para a aprendizagem das pessoas com Deficiência Intelectual consultando Beyer (2006) e Pletsch (2015), e ainda sobre jogos estudamos Vial (2015) e Brougère (1998, 2001, 2003, 2004 e 2012). Os trabalhos acadêmicos e artigos científicos específicos sobre tais temáticas também foram fonte de informações seguras. Os jogos encontrados no repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia bem como houve a investigação no universo virtual conferido em sites e blogs do tema.

A partir dos assuntos apropositados e listados anteriormente, estabelecemos o objetivo geral e os específicos da Pesquisa.

Como **Objetivo Geral**, definimos a possibilidade a seguir: Elaborar material didático em forma de jogo educativo que oriente para questões do aprendizado sobre ES incluindo temas como: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade, em jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Para os **Objetivos Específicos**, elencamos uma sequência com quatro possibilidades que foram formuladas de modo a investigar como se dão os processos de compreensão e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual a fim de desenvolver material didático em forma de jogo educativo face a questões vinculadas a ES a serem exploradas em contexto escolar. Assim, fundamentar teoricamente o jogo educativo no estudo das competências apresentadas pela Associação Americana e Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD (2010) e que se vinculam às capacidades adaptativas, faria sentido e, por fim explorar conceitos pertinentes a ES apontados como importantes em livros didáticos e panfletos informativos, corporificando informações que se vinculam aos temas: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade, em jovens e adultos com DI.

Entendendo que este estudo seria plausível, uma luz foi lançada sobre as questões citadas, fato que deu origem a dois **Pressupostos**, a saber: Conhecer as particularidades sobre como o ensino e a aprendizagem ocorrem nos sujeitos com Deficiência Intelectual, será possível elaborar um produto educacional em forma de jogo educativo que atenda às demandas de questões pertinentes à aquisição de conhecimentos sobre ES. Acredita-se que os alunos, sujeitos da pesquisa, têm conhecimentos e dúvidas sobre questões de sexualidade, ainda não revelados e ou que não haviam sido apurados de modo sistemático. Apresentar

dessa forma à população dita, conteúdos que versam sobre o ensino de questões vinculadas ao tema higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade considerando nesse universo o estudo das competências apresentadas pela Associação Americana e Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD (2010) e que se vinculam às capacidades adaptativas, a saber: comunicação; cuidados pessoais; atividades de vida doméstica; habilidades sociais; uso comunitário; independência; saúde e segurança; funcionalidades acadêmicas; lazer e trabalho, aponta para uma direção que aludi ao exercício da cidadania pois propõe discussão acerca de conceitos relativos às etapas da vida humana. Sendo incluídos valores como: respeito às diferenças e escolhas pessoais e respeito por si próprio. Aos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, possa ser uma via facilitadora de aquisição e consolidação de conhecimentos referente às questões de ES, de forma mais eficiente devido à linguagem e dinâmica adotadas através do jogo educativo.

Sob a visão dos estudos feitos por Nunes (2000) e Mortimer (2002), os resultados apontaram que o PCN (BRASIL,1997) intitulado Orientação Sexual, ainda não é explorado de maneira satisfatório no que se refere às ações docentes na escola. Igualmente, porém uma década antes do assentimento do tema transversal intitulado como Orientação Sexual (BRASIL, 1998), no estudo realizado por Glat e Freitas (2007) encontrava-se a preocupação quanto a medidas efetivas a serem tomadas em relação a temática que versava, à época, como Orientação Sexual para pessoas com Deficiência Intelectual e ressaltaram assim: “[...] vale salientar, mais uma vez, a importância da Educação Especial tomar uma atitude mais ativa a esse respeito e a urgência de se desenvolver programas de Educação Sexual adequados.”. (Glat e Freitas, 2007, p.65).

O âmago desse estudo foi a construção de um produto educacional em formato de jogo educativo e aplicação com vias à validação do mesmo em classe de jovens e adultos da Escola Municipal Ruy Babosa, que apresentam Deficiência Intelectual afim de otimizar o ensino /aprendizagem quando a temática sugerir relação com a ES.

Nesse sentido, os aportes teóricos escolhidos e utilizados para a confecção desta pesquisa auxiliaram na escrita em direção a sua contextualização. Perpetrado o exercício da práxis, a estrutura deste estudo acadêmico, foi detalhado no seguinte formato:

Na segunda seção, conferimos ao futuro leitor um panorama lacônico da jornada histórica e atual da situação da **ES** em âmbito mundial e brasileiro. Explicamos a questão da opção feita pela terminologia adotada para este trabalho, objeto de motivação que nos levou a fazer as conexões entre EE. Explanamos sobre a conveniência em explorarmos esta temática em contexto formal de educação.

Na terceira seção descrevemos a luta pela conquista e manutenção dos direitos das pessoas com **DI** bem como o pensamento de alguns autores que tratam da importância de se estudar mais sobre o assunto e suas implicações. Tratou de examinar um pouco a respeito das características das pessoas que apresentam Deficiência Intelectual e de suas peculiaridades frente ao modelo inclusivo de educação. Tais particularidades se enquadraram em questionamentos do tipo: Como aprendem as pessoas com Deficiência Intelectual? Como processam as informações capturadas? Qual o ritmo deste aprendizado? Para dar sentido teórico às diversas inquietações, encontramos os estudiosos Fierro (2004), Luckasson (2006), a Associação Americana de Retardo Mental-AARM (2002), Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento-AAIDD (2010, 2012 e 2016) Beyer (2010) e Pletsch (2015).

Na quarta seção descrevemos todo o processo de construção do **Produto Educacional** e suas implicações. Partiu-se do pressuposto que a construção de um jogo educativo voltado para questões referentes à ES viabilizaria ao público alvo da EE em cotidiano escolar, uma melhor compreensão da temática. Nessa lógica, houve o cuidado por desenvolver uma proposta pedagógica com um formato que atendesse às demandas e peculiaridades inerentes de um público específico de alunos vinculados a uma escola no Município de Duque de Caxias/RJ. Precisávamos pensar nestes jovens e adultos que apresentam Deficiência Intelectual mas que necessitavam se instrumentalizar de informações e também construir suas respostas face ao ensino de questões sobre ES. Essa temática vinculou-se e inclinou-se ao exercício da cidadania quando propôs a discussão acerca de conceitos alusivos às etapas da vida humana onde foram incluídos temas como: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade. Considerando nesse universo valores como: respeito às diferenças e respeito às escolhas pessoais e respeito por si próprio se vincularam ao exercício da cidadania.

A quinta seção, consistiu na descrição das **Trajetórias Percorridas** onde os objetivos foram definidos como: geral e específicos. Falamos sobre a Metodologia de Pesquisa e procedimentos adotados. A tipologia escolhida para conceituar a Metodologia desse trabalho foi a Pesquisa Participante e esteve ancorada nos estudos de Borda (1988), Minayo (1994), e Rizzini (1999), baseado na pesquisa qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 2013), de caráter exploratório. As técnicas utilizadas pela pesquisadora para coleta de dados foram: os registros fotográficos e o gravador de vozes. A Pesquisa Participante agregou valor epistemológico ao estudo proposto, pois combinou elementos como a análise dos critérios pelos quais justificou o conhecimento. Além de considerar as circunstâncias históricas, psicológicas e sociológica que levaram à sua obtenção. Dizemos do motivo pelo qual optamos em percorrer por um

caminho prévio quando se tratando de Deficiência Intelectual, passando por aprendizagens que são consideradas pilares na formação de uma vida social até a chegada da maturidade onde, enfim podemos apresentar algumas questões que envolvem ES, foco de nossa pesquisa. Durante a constução da pesquisa, um dos momentos exploratórios foram as visitas realizadas em duas instituições de saúde e duas instituições de educação. As instituições de saúde visitadas foram: o Centro Municipal Carmela Dutra no município do Rio de Janeiro e outra no Centro Municipal de Saúde Duque de Caxias no município de Duque de Caxias. Assim, colhemos panfletos informativos distribuídos pela Secretaria de Saúde. As instituições de educação visitadas foram: a Escola Municipal Raja Gabaglia, no município do Rio de Janeiro e no Colégio Estadual Parada Angélica em Duque de Caxias. O material de apoio recolhido foram livros didáticos ainda utilizados. A estratégia visou ofertar aos alunos um suporte visual tendo em vista a especificidade do público pesquisado. Seguindo então para o campo de estudo onde referimos a caracterização do ambiente da pesquisa, a caracterização do público alvo da pesquisa e a metodologia do produto educacional.

A sexta seção foi reservada para o **Resultados e Discussão**. Neste momento, o tratamento da fala dos participantes da pesquisa ganha destaque fundante na concepção de Vigotski (2008). Flexionamos a análise das primeiras aulas prévias com o que havíamos determinado enquanto pressupostos. Abrimos discussão à luz das proposituras do referido autor e elegê-lo trouxe à pesquisa o fundamento teórico da relação existente entre a formação de alguns conceitos que tendem a amadurecer no período da puberdade e sob a receptividade individual que cada aluno(a) da população estudada demonstrou ter diante das mediações, consequentemente em regular as próprias ações mediante conflitos emanados na convivência cotidiana.

As **Considerações Finais** são as impressões mais relevantes durante as ações da pesquisa. Importante deixar formalizado que tais impressões não estão com fim em si mesmas. Embora este capítulo retrate as impressões deixadas por um público bem específico. Com características de aprendizagem bem específicas e por um tempo e espaço bem delimitados, deixamos em aberto novas e possíveis discussões nestas áreas do conhecimento científico. Neste espaço da pesquisa ficou retratado e impresso literalmente que o aprendizado é uma contínua construção e desponta na percepção da capacidade que os alunos, que compunham à época a Turma Pesquisada, da Escola Municipal Ruy Barbosa, têm de superar os seus limites físicos, sociais e acadêmicos. Foram além!

3 EDUCAÇÃO SEXUAL

Ao iniciarmos esta seção, gostaríamos de explicar que, historicamente as literaturas apontam para inúmeras abordagens semânticas, ou melhor, há muitos sinônimos para denominar as questões que envolvem a educação e a sexualidade. Fato que, para Figueiró (1996, p.51) e Louro (2001, p.30), é representado como um aspecto que compromete a qualidade da produção científica e interfere no avanço do corpo teórico desta área do conhecimento.

Ao fazer as leituras de textos mais recentes, deparamos com frequência em três terminologias mais usadas, a saber: ES, orientação sexual e educação para a sexualidade. Para Maio (2012), esses termos foram cunhados e constituídos em meio a conflitos teóricos e refletiram o compromisso com o processo evolutivo na esfera cultural.

As diferentes terminologias utilizadas, tornam-se motivo de fomento levando a polêmicas em torno de trabalhos que se propõem a problematizar as questões de sexualidade e educação. Esta ocorrência é típica devido às variáveis que estão carregadas de sentidos produzido em meio a conflitos teóricos.

Egypto (2009) diz que a sexualidade nos encaminha a origens particulares, faz pensar sobre quem somos, de onde viemos e de que maneira fomos concebidos, impelindo-nos, também a satisfazer curiosidades, buscar novos saberes e aprendizados.

Nesse sentido, para a pesquisa, fizemos a opção pela expressão 'Educação Sexual' pois quando nos reportamos ao contexto escolar levamos em consideração nosso jeito de perceber o processo de ensino e de aprendizagem. Inclusive ela se apresenta como a mais fortemente difundida, chegando a outros países, como Portugal e Espanha, que também adotam essa expressão para nomear um trabalho de educação e sexualidade nas escolas. (Rizza, 2013, p.07). Para esta mesma autora, no entanto, o termo ES foi sofrendo alguns desgastes conceituais, por estar vinculado diretamente às práticas com enfoque biológico, higienista, moralista e até mesmo 'dessexualizado'. E, continua refletindo que a expressão ES, utiliza uma linguagem didática que visa explicar as doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, cuidados com o corpo e que algumas vezes apresentam-se como essencialistas e universalizantes.

Porém nossa preferência pelo termo permanece, uma vez que em consonância com Figueiró (1995), o termo ES torna-se mais adequado, quando entre outros motivos, implica que o educando seja considerado sujeito alvo no processo de seu próprio conhecimento e por refletir o compromisso com o processo histórico-social. A escolha por esse termo expressa

também nosso entendimento acerca das discussões que produzem sentidos e constituem as formas de compreendermos o mundo a nossa volta.

Figueiró (1995) diz que ao utilizar a expressão ES, ela se coloca como uma área do conhecimento que compõe o grande universo conceitual da Educação, que ele denomina como “Educação Global”. Discorre assim:

Consideramos no entanto, a necessidade de salientar que a Educação Sexual não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da Educação Global do indivíduo, mas pelo contrário, deve ser entendida como parte desse processo maior. (FIGUEIRÓ, 1995, p.52)

Viana (2006) nos ajuda a perceber que a Educação deve ser compreendida como um:

Sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. (VIANA 2006, p.128).

Rosemberg (1990) e Figueiró (1995) tiveram a percepção, a partir da década de 90 do século XX por meio do estudo sobre o Estado da Arte da ES, da existência de 4 (quatro) abordagens a respeito da temática, destaque para: a religiosa, a política, a médica e a pedagógica. Por razões já citadas, encaminhamos este aprofundamento teórico/prático pela abordagem pedagógica, na qual entendemos como mais apropriada à expressão ‘Educação Sexual’ e por deixar menos brechas à dubiedade.

Nesse sentido, a escolha por uma delas vai expressar também nossos entendimentos acerca das discussões que envolvem a educação e a sexualidade, pois à linguagem produz sentidos e constitui as formas de compreendermos o mundo a nossa volta. (RIZZA, 2013, p. 05).

A abordagem pedagógica, traz para o centro da discussão o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos relativos à sexualidade, como uma característica fundamental nos faz refletir sobre o aspecto informativo no qual pode-se incluir também o aspecto formativo (discussão de valores, atitudes e sentimentos). Justifica-se assim, acontecer em contexto formal de ensino. Encontramos um dos precursores mais importantes a este respeito, o sexólogo Havelock Ellis (1859-1939, apud FIGUEIRÓ, 1995, p. 53).

Para dar continuidade ao tema abordado, a seguir, dispusemos de um breve levantamento histórico, onde foram destacados os pontos considerados primordiais para a escolha e o entendimento da questão a ser abordada.

3.1 O surgimento da Educação Sexual em contexto escolar

Acerca da história da “entrada” da sexualidade na escola podemos dizer que não é tão clara. Na época, a “educação do sexo” foi a primeira designação utilizada para fazer referência ao tema em pauta. O conceito de ES surge em primeira instância associado a questões de saúde pública. Alguns estudiosos como Barroso e Bruschini (1982 apud SAYÃO, 1997) apontam o surgimento da ES na França, no século XVIII. Onde inclusive, a preocupação com a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis como a sífilis e gonorreia precisava ser combatida. Porém, a primeira ES sistematizada na escola ocorreu na Suécia. (SAYÃO, 1997).

Seguindo para o século XIX, encontramos a ES como forma de reprimir a manifestação da sexualidade infantil e proteger as crianças dos “perigos” da sexualidade. Em 1956 a ES torna-se obrigatória nas escolas da Suíça. (SAYÃO, 1997). No Concílio Vaticano II, na década de 60, debate-se o confronto entre a moral tradicional e os novos eixos problematizados pelos jovens e, por acréscimo, a sexualidade. Em 1973 a ES é oficialmente inserida nas escolas francesas. (SAYÃO, 1997).

Atualmente, as discussões que giram em torno da ES basicamente permeiam questões sobre identidade de gênero e orientação sexual além, é claro, de antigos debates como aborto, reprodução assistida, uso de preservativos como veículo de proteção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, gravidez na adolescência, etc.

A trajetória da ES no Brasil, durante o século XX, seguiu em meio a controvérsias e influências internacionais. É possível encontrar registros de manifestações que apontam a necessidade de programas de ES nas escolas brasileiras desde esse período (Barroso e Bruschini, 1982, Rosemberg, 1985, Werebe, 1977 apud Figueiró, 1995). Algumas vezes ela era colocada a margem das discussões sociais outras vezes era colocada em segundo plano pelas políticas públicas direcionadas à prática educativa. Nesse sentido, algumas datas foram marcantes durante a construção desse percurso.

Na década de 20 do século passado, com Fernando Azevedo a frente do ensino público no Rio de Janeiro a ES, como destaca Marques (1994), ganha projeção no currículo com propósitos higienistas e eugenistas. As primeiras preocupações sobre esta temática nas Escolas no Brasil instalaram-se na intenção de combater a masturbação, as doenças sexualmente transmissíveis, preparar a mulher para bem exercer o papel de mãe e esposa. Costa (2006). Com foco na saúde pública e na reprodução saudável e sob forte influência médico-higienista.

Sendo uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então, povoavam o universo educacional brasileiro, em 1928 o Congresso Nacional de Educadores aprova a proposta de programa de ES nas escolas, apenas para criança acima de 11 anos. (SAYÃO,1997). A partir deste episódio, a Educação Nacional reconhece a importância da ES e a dimensiona como parte do currículo das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, crianças e jovens matriculados em escolas por todo o Brasil poderiam receber de maneira didática, informações relativas a ES.

Existiu uma lacuna no período de 1935 a 1950 e foi considerado como retrocesso no que tange as iniciativas ligadas à ES no Brasil. (SAYÃO, 1997). Em 1950 houve o predomínio da Igreja Católica no Sistema Educacional, promovendo a repressão sexual. (SAYÃO,1997). As mudanças comportamentais dos jovens brasileiros na década de 60 ganharam vulto porque receberam influências dos acontecimentos ocorridos nos EUA e Europa (movimento *rock'n roll*). Uma sucessão de situações internas pintou este contexto. (Pinheiro 1997, Apud SAYÃO,1997, p.4)

Houve cobrança direta por parte dos movimentos artísticos-culturais e feministas bem como de grupos independentes que pregavam o controle da natalidade, e contestavam os padrões socioculturais vigentes e apregoaram ideias de liberdade, paz e igualdade entre os sexos. Em 1968, a Deputada Júlia Steimburck, do Rio de Janeiro, apresentou projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação obrigatória da ES nas escolas do país em todos os anos escolares. (SAYÃO,1997). Mesmo assim, as ações práticas, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, não foram muito expressivas.

A partir da década de 1970 as discussões sobre a inclusão de temáticas relativas à sexualidade humana no currículo das escolas de ensino fundamental e médio se intensificaram e podiam ser entendidas como reflexo do período anterior. Assim, a legitimidade quanto a pertinência da ES ser ou não tratada por meio de uma proposta pedagógica em âmbito escolar eram recorrentes. Como consequência, os conflitos teóricos emergiram durante o processo de reconhecimento no perfil e na aparência escolar deste ensino e quanto a validação da sua pertença institucional.

No final do período de Ditadura Militar no Brasil, César (2009) diz que os movimentos formados por intelectuais, passa a ser o outro feitio de reivindicar novas maneiras de compreender a ES. Especificamente no caso do Brasil, a retomada dessa questão deu-se juntamente com os diversos movimentos sociais que propunham, com o início da abertura política (1979-1984), repensar de forma crítica o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

A década de 80 foi pródiga na veiculação de questões ligadas à ES. Com a definitiva decadência do regime militar no início dos anos 80, as reivindicações das minorias ligadas aos movimentos sociais e políticos desta sociedade que se modificava, tomaram corpo contundente frente as necessárias mudanças que se instalavam. O período de abertura política pelo qual passou o Brasil trouxe significativas implicações no campo da sexualidade. Para Santos (2001, p.17) essa década trouxe novos comportamentos, onde preconceitos foram questionados, tabus, mitos e tradições foram “derrubados” e sólidas tradições conservadoras foram “abaladas”. (SANTOS, 2001, p.17).

Dentre outras questões, em 1990 o movimento feminista impulsionava a reflexão no tocante à importância da natureza do ensino sobre ES se voltar inclusive para as pessoas que apresentavam deficiência. Sob esta ótica, por que não dizer que, houve uma ponta de vanguarda no quesito empoderamento de direitos por parte da pessoa com deficiência. Em paralelo a este fenômeno social brasileiro, via-se na Europa as pessoas com deficiência se agrupando em seus interesses através de instituição privada de finalidade pública, a chamada Organização Não Governamental - ONG⁷. Beyer (2010) diz que estas pessoas lutavam pela manutenção de direitos adquiridos bem como reivindicavam pela incorporação de outros novos, indicando assim para o que os fazia plenos em suas condições.

Por meio do estudo realizado por Rosemberg et al (1990) e Figueiró (1995), foi elaborado o estado da arte da ES no Brasil. Verificou-se que posturas variadas estavam sendo adotadas pelos autores que escreviam sobre o assunto naquela época. Elas oscilavam na maneira de encarar a ES; o que refletia diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas. Assim as abordagens variavam, a saber: religiosa, médica, pedagógica e política. Tal circunstância não promovia, segundo Figueiró (1995) a interlocução entre as produções científicas existentes na época e possivelmente a problemática incidiria sobre futuras pesquisas e publicações.

Desta forma, acompanhando todas as modificações acima sumarizadas e dando a elas consequências legais, surge, a partir da segunda metade década de 1990 uma nova mudança nas atividades de ES na escola.

⁷ A denominação Organização Não Governamental começa a aparecer em documentos da ONU desde a segunda metade da década de 1940, do século XX, no pós-guerra. Neste momento o termo era utilizado se referindo às organizações internacionais, que se destacaram a ponto de possuírem direito a uma presença formal na ONU, contudo não representavam governos. Nos anos sessenta, a ONU incentivou o aumento de programas de cooperação internacional, que financiava entidades para ajudar países subdesenvolvidos. Com isso, proporcionou o surgimento de “vários tipos de associações que em muito se diferenciavam das organizações governamentais”. (KAROL, 2000).

O parecer que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1998) para a Educação Básica estabelece que a função maior da escola é preparar os estudantes para uma vida cidadã e diz assim:

O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo, assim, viver bem e transformar a convivência para melhor. Assim as escolas com suas propostas pedagógicas estarão contribuindo para um projeto de nação, em que **aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos** das Áreas de Conhecimento.” (BRASIL, 1998a, pág. 9. Grifo nosso).

Como forma de implementar o prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN (BRASIL, 1998), o Parâmetro Curricular Nacional-PCN (BRASIL, 1997) institui os temas transversais como sendo a forma de praticar no currículo escolar, temas de importância social e que contribuem para uma formação à Vida Cidadã mencionada acima. Esclarece Bordini (2009) assim:

Na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novas problemáticas sociais, esse documento propôs, também a inclusão de assuntos de relevância social, que receberam a denominação de Temas Transversais, nos quais estão indicadas a metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (BORDINI, 2009, p.66).

Sob este pano de fundo, o Tema Transversal nomeado Orientação Sexual (BRASIL, 1998) conseguiu abarcar, mesmo que discretamente a reivindicação a respeito de uma ES escolar voltada para o público alvo da EE. Abordando da seguinte maneira:

Os alunos portadores de algumas deficiências podem eventualmente ter dificuldades de comunicação e de expressão da sexualidade e, por isso, exigir formas diferenciadas de orientação na escola, nos conteúdos e estratégias de abordagem. (BRASIL, 1998, p. 300).

Sobre o panorama atual, a partir do episódio suscitado da implementação Tema Transversal Orientação Sexual (1998), podemos dizer que as discussões sobre o lugar de pertencimento deste ensino sistematizado e elaborado historicamente, já foram superadas.

3.1.1 O panorama atual da Educação Sexual na escola

Constatamos que já existe lógica em reconhecer que o primeiro ambiente a que este sujeito é exposto, quando se trata de questões relativas à ES, é o seio familiar.

Percebemos também que há um certo consenso quanto a aceitação, tanto por parte da família quanto dos profissionais da educação, sobre a necessidade de expor os alunos a questões que envolvem a ES em contexto escolar (Maia, 2001, p. 218), embora tal dimensão ainda ocupe uma posição marginal na qual esteve e ainda está. (Figueiró, 2006, p.38). A esse respeito Louro (2001, p.18) replica dizendo que: “tal segmento em contexto escolar é autêntico posto que, há uma aparente dessexualização no espaço escolar, este fato não consegue se perpetuar porque os fatos ocorrem querendo ou não, ou seja, mesmo com importância ou posição marginal este fenômeno se impõe.

Mesmo havendo dispositivos legais, que foram conquistados durante sua trajetória, fato que, por si só, constitui a ES possível e pertinente de se fazer, constata-se que, ainda hoje, assim como no início de suas lutas, a referida encontra-se desinstrumentalizada tanto de material humano como em subsídio pedagógico. De maneira metafórica podemos dizer que ela ganhou o brinquedo mas não consegue brincar com ele, ou seja, a ES ganhou o direito ao debate em espaço legitimado mas, não tem direito de ocupá-lo em plenitude. O sentido de pertencimento sob determinada situação não se destaca quando a questão se refere ao ensino sobre questões pertinentes à ES na escola.

Tais desafios, acima citados, são vistos como velhos conhecidos da escola porém tendo que ser mediados na geração de pessoas chamadas de nativas digitais, geração Z, milenials, globalists e tantas outras definições advindas com o 3º Milênio⁸. A depender de quem vê torna-se mais ou menos complicado de se trabalhar. Por isso é tão propício o enfrentamento da questão em território escolar. Seja por iniciativas pontuais ou realizadas em ações com dimensões de Políticas Públicas vinculadas à Educação, à Saúde, à Família e a espaços não formais de conhecimento e aprendizagem, o que importa é que haja discussões sobre questões ligadas à ES. Enfim, para Maio (2012) oportunizar por meio de subsídio teórico como a formação inicial e continuada para profissionais da área da educação e afins, debates e discussões contínuas e por via prática com cursos, oficinas temáticas, jogos sobre o tema ES.

O Brasil já caminhou na questão da ES, mas ainda tem um longo caminho pela frente. Não generalizamos pois, sabemos que há pesquisas avançadas e programas isolados sobre ES tanto na rede pública como na rede privada de ensino. Esta mesma autora prossegue relatando que não há um projeto sistemático no currículo dos alunos apesar de encontrar estudiosos que

⁸ A geração que já veio ao mundo conectada. Nascidos a partir de 2000 não enxergam barreiras na tecnologia e influenciam hábitos e padrões de consumo. São identificados por alguns dos nomes que foram citados.

se empenham por contribuir para a causa da formação docente inicial e continuada e das práticas pedagógicas, como Xavier Filha (2014) nos mostra em seus trabalhos.

Vale mencionar que, em tom de denúncia, durante o 35º Congresso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, esta entidade deliberou por meio de uma circular 45/2016, uma nota política contrária a Base Nacional Comum Curricular. No documento, a entidade fez uma análise do que representa a proposta do Ministério da Educação MEC para a Educação Básica e “se posiciona contra a Base Nacional Comum Curricular⁹- BNCC por considerá-la um instrumento centralizador, autoritário, reducionista e de controle dos conteúdos a serem ministrados por professores/as”. (ANDES –SN, 2016)

Recentemente houve a retirada, pelo Ministério da Educação - MEC dos termos 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Nacional Comum Curricular– BNCC (BRASIL, 2017). Entregue no dia 06 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação - CNE, o Ministério da Educação – MEC, a versão final do documento retirou trechos que diziam especificamente que os estudantes teriam que respeitar a orientação sexual dos demais alunos. (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO - EBC¹⁰).

No dia 20 de dezembro de 2017 o presidente Michel Temer homologou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem os textos que tratavam sobre a orientação sexual e questões de gênero. O atual ministro da Educação, Mendonça Filho, confirmou a mudança no texto e disse que a decisão foi tomada para evitar polêmicas em torno do tema. (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO - EBC)

Consideramos que a retirada dos termos acima citados, figura um retrocesso ao avanço das discussões ligadas à temática em questão, ES em contexto escolar. A factível versão final não contempla a sociedade pluralista em que vivemos e demonstra que a educação pública é atacada de jeito feroz e insistente. Podemos destacar que o cenário em que se deu a construção

⁹ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em si, não é um currículo obrigatório, mas contém os objetivos de aprendizagem esperados para os estudantes de todas as escolas, em cada ano escolar. O material entregue em 06/04/2017, refere-se ao ensino infantil e fundamental.

¹⁰ A EBC é a Empresa Brasil de Comunicação. Ela é pública e foi criada em 2007 para construir um modelo público de radiodifusão, gerindo emissoras de televisão, de rádio e agências de notícias. Com a missão de criar e difundir conteúdos que contribuam para a formação crítica das pessoas, a EBC tem seu foco na sociedade. A respeito das notícias vinculadas pela EBC relacionadas acima, seus conteúdos encontram-se na íntegra, respectivamente em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular> e em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/base-comum-curricular-e-homologada-mec-garante-recursos-para-implementacaot>.

da Base Nacional Comum Curricular– BNCC (BRASIL, 2017) sofreu grandes investidas da chamada “Escola sem Partido” ou “Escola de um só partido”.

Percebemos assim que, as questões de interesse político e hegemônico ligados à elite que governa o Brasil impedem ações que contemplariam as minorias existentes na sociedade. À classe trabalhadora só deve ser ensinado o que é do interesse da classe dominante. A Educação praticada nas bases educacionais ou seja, no chão da escola pelos/as professores/as vem sendo de maneira geral cerceada. Nesse sentido, em efeito cascata nega-se a forma dialogal de fazer Educação e o respeito aos desafios do mundo contemporâneo e, refuta também o respeito à liberdade e apreço à tolerância, orientações fundamentais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecida no artigo 3º da Lei 9394/96. (BRASIL,1996)

Assim, os embates estão instalados e entendemos ser as instituições escolares uma via importante de acesso dos jovens ao entendimento sobre o mundo.

3.2 Por que Educação Sexual para alunos com Deficiência Intelectual?

Um novo tempo nasce para a EE a partir de 1990. No cenário internacional, os movimentos relativos aos direitos das pessoas com deficiência se fortaleceram e ganharam voz na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA-1990); Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (SALAMANCA/ESPANHA -1994); O Fórum Mundial de Educação Ação de Dakar Educação para Todos (DAKAR/SENEGAL-2000) e já em nosso século a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (MONTREAL/CANADÁ, 2004), entre outras.

Nesta perspectiva, quando falamos em direitos, fazemos memória à uma tendência mundial que veio a se consolidar anos mais tarde na perspectiva da Educação Inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos grandes movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial¹¹ que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. Em destaque, o Movimento Psiquiatria Democrática Italiana; o Movimento Negro que lutava pelos direitos civis e políticos nos Estados Unidos e no Brasil as manifestações de contra-ataque à Ditadura Militar que aviltava os direitos civis dos cidadãos. Durante esse movimento de proporções internacionais, fazem parte os primeiros grupos de pessoas com deficiência a se

¹¹ Uma ação concreta que o Movimento Psiquiatria Democrática Italiana conseguiu em favor da saúde mental que foi a aprovação da Lei 180/78, capitaneada por Franco Basaglia, um de seus militantes mais importantes. Desde então, a loucura passa a ser tratada de outra forma. Construindo direitos e cidadania aos sujeitos que passaram a compor o campo das ações nas Políticas Públicas de saúde mental.

manifestarem com relação aos seus próprios anseios e necessidades. Assim, alguns autores defensores deste ideal de vida, demonstravam em seus discursos um forte apelo aos direitos, à iniciativa individual e na autonomia por parte delas mesmas. Gloss; Gloss e Adam-Smith, (2000, apud FREITAS, 2007). Antes desse evento, não era comum encontrar grupos organizados de pessoas com deficiência; essa prática não era comum bem como não era comum que se manifestassem ou respondessem pelos seus quereres e fazeres. Assim, abre-se um novo capítulo na trajetória de conquistas das pessoas com deficiência, onde são capazes de emergirem com uma contribuição ideológica em relação a elas mesmas.

A Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca/Espanha, 1994), é considerada um dos primeiros e principais documentos mundiais que visa a inclusão e, ao lado da Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA, 1990) fazem a inicial tessitura no tocante à inclusão escolar, o que requer que se fale também, em interação e socialização.

O Brasil, na qualidade de país signatário de acordos internacionais, é levado a reconhecer e alargar por meio de dispositivos legais, os direitos das pessoas com deficiência, em suas necessidades mais específicas. A partir de então, medidas legislativas e administrativas foram sendo adotadas para que a implementação dos direitos, inclusive instrutivos das pessoas com deficiência, tivessem visibilidade e fossem reconhecidos. A saber: Lei nº 8.069/90; Política Nacional de Educação Especial - PNEE/1994; Lei nº 9.394/96; Decreto nº 3.298/99; Lei nº 13.146/15 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998).

O Tema Transversal intitulado de Orientação Sexual¹², Sendo um documento oficial do Ministério da Educação – MEC teve vistas a adoção em todo território nacional e sua finalidade é de orientar sobre assuntos do universo referente à ES no Ensino Fundamental I e II e também no Ensino Médio.

Examinando o TTOS (BRASIL, 1998) capturou-se uma reflexão que sustenta esta pesquisa. Assim ele diz: “[...] Dada a expressão singular da sexualidade em cada indivíduo, também os portadores¹³ de necessidades especiais merecem atenção diferenciada na escola” (BRASIL, 1998, p.300).

¹² O Volume 10 do Tema Transversal intitulado Orientação Sexual (1997), está veiculado aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste texto, a partir de agora será substituído pela sigla TTOS.

¹³ Em cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade. Na atualidade é utilizada a palavra “pessoas” em substituição a “portadores”.

Em atenção a esse fato, consideramos de suma importância a elaboração de material didático específico, haja vista que uma das características para o aprendizado da população escolar em questão, é o ensino por meio de elementos concretos. A proposta incidiu sobre o conhecimento a ser mediado no aluno/a com DI, por meio de material simplificado e atrativo e, nunca reducionista.

Para ter efeitos bem sucedidos e delimitar de maneira a não deixar dúvidas a respeito do público que se desejava atingir, fez-se para esta pesquisa um recorte muito específico de seu público, quase assemelhando-se a um estudo de caso. Assim, permanecer na vereda pela qual havíamos refletido inicialmente e seguir adiante por meio dos objetivos propostos, seria prudente e tornaria a pesquisa mais segura até o seu término.

Por outro lado, a construção deste conhecimento no aluno/a pertencente à pesquisa teve vistas à avaliação. Nesta perspectiva, dois aspectos no contexto ensino/aprendizagem foram destacados. O primeiro tocou o desenvolvimento do conhecimento que acontece em estilo repetido e contínuo nestes indivíduos. A segunda impressão apreciou a avaliação feita considerando as próprias conquistas deste aluno/a com DI. Mesmo que pequenas foram percebidas enquanto avanço individual e não em relação às conquistas do coletivo em comparação a este aluno.

Ponderando com as devidas proporções, quanto ao nível de entendimento e compreensão dos sujeitos em questão, acreditou-se que pudesse haver contribuição para uma prática pedagógica que primasse pela equidade por ser diferenciada.

Em consonância com esse enfoque, alguns autores (DENARI, 1997; RIBEIRO, 2001) apresentam a pessoa com DI como sujeitos de direitos, dentre os quais se inclui o exercício da sexualidade. A sexualidade é parte integrante, constitucional e formativa de todo ser humano (GLAT,1992). Dessa maneira o documento intitulado Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) expõe:

Partindo desse paradigma, a deficiência é vista como uma característica da condição humana como tantas outras. Logo, as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de condições e à equiparação de oportunidades, ou seja, todas devem ter garantidos e preservados seus direitos, em bases iguais com os demais cidadãos. (BRASIL 2012, p.16-17).

A razão desse estudo se direcionou subentendido até sob a ótica de fortalecer a autoestima para uma melhor qualidade de vida quando propôs a discussão acerca de conceitos alusivos às etapas da vida humana.

Nesse sentido foram incluídos temas como: higiene e alimentação, autocuidado e Educação Sexual considerando nesse universo valores como: respeito às diferenças e escolhas pessoais e respeito por si próprio.

A contribuição acerca do pensamento sobre qualidade de vida, encontramos confirmação no escritor espanhol, José Pan (2003) como vemos abaixo:

Deve agora incorporar a ideia de uma orientação sexual que possibilite o acesso dessas pessoas a uma vida adulta com as máximas garantias de sucesso. [...] A busca da qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência não é menos complexa do que o que foi para o resto das pessoas. (PAN, 2003, p.220).

É oportuno citar para esclarecer, que o conceito de qualidade de vida é compreendido outrossim por outros autores (FIERRO, 2004; GLAT E FREITAS, 2007) na perspectiva do conceito sobre ES.

Um outro motivo que fomentou a necessidade da abordagem da ES para alunos com DI foi a constatação da escassez nas ofertas de programas direcionados à ES que funcionassem em estilo sistemático voltados à formação continuada de profissionais atuantes na EE. Fato que se torna também um entrave ao processo replicador e democrático da questão, instando-se então, o chamado silenciamento quanto a ES em âmbito escolar. Nesse sentido, Martelli (2009) nos apresenta sua consideração:

A não-materialização {da Orientação Sexual como tema transversal} passa pela formação dos professores, pelo precário sistema educacional brasileiro, mas, sobretudo, pela negação da sexualidade como algo inerente à vida humana nas diferentes faixas etárias. (MARTELLI, 2009, p.129).

Ainda sobre a citação acima, refletimos que a escola eleita para efetivação da pesquisa não contemplava, quando em época de elaboração do planejamento anual, a temática ES. Tal circunstância trouxe a nossa percepção o fato de que, tanto na teoria quanto na prática, era ignorada a possibilidade de oferta referente a questões ligadas à temática ES ao público alvo da EE bem como aos demais alunos da Escola Municipal Ruy Barbosa.

Essa escola, mesmo tendo uma margem de autonomia concedida por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP e tendo o respaldo de um documento oficial, elaborado e legitimado para fins educacionais, como é o caso do TTOS (BRASIL, 1998), não estava motivada o bastante para iniciar um trabalho¹⁴ desta monta. Assim, percebeu-se que haviam

¹⁴ A respeito de iniciativas/trabalhos que desenvolveram a temática ES em âmbito escolar deixamos, como indicação para aprofundamento, a leitura de dois artigos. São eles: 'Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero' da pesquisadora Helena Altmann e 'A importância da Educação Sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero' das autoras Angela Maria Paccola Mamprin e Gisele Maria de Andrade de Nóbrega.

princípios ainda muito arraigados não apenas extramuros escolares, mas de maneira predominante no chão da escola.

Refletindo a respeito das ações ocorridas não somente mas, também em outros espaços escolares, percebeu-se que as posturas assumidas pelos profissionais envolvidos no processo da prática educativa, alinhavam-se, além de certo preconceito, a algumas práticas contraditórias. Nessa perspectiva, observou-se mais profundamente que havia o despreparo das pessoas envolvidas no cuidado e educação dos escolares, independente destes apresentarem ou não questões peculiares de aprendizado, como é o caso da população estudada.

Num processo histórico, ou melhor, como um fenômeno que ocorre de feito recorrente, Nunes e Silva (2000) relatam que, mesmo estas pessoas desempenhando identidades sociais (responsáveis e professores) diferentes, suas atitudes são semelhantes, quando se trata de questões que envolvem a ES. Tais atitudes foram pensadas pelos autores em metáforas. Segue abaixo:

Em duas tipologias usando metáforas dominantes, poderíamos citar a “pedagogia do bombeiro”, entendendo como aquela intervenção unilateral de supostamente “apagar focos de incêndios”, no tocante as curiosidades sexuais dos alunos ou a “pedagogia do avestruz”, entendendo como aquela atitude de “fingir que não vê”, enterrando a cabeça na areia do dia-a-dia, para não focar a questão. (NUNES e SILVA, 2000, p.03)

As escassas vezes em que eram executadas intervenções com relação a esclarecimentos quanto à sexualidade em alunos com DI, a depender do profissional envolvido no momento, era percebida uma postura mais coercitiva ou até punitiva, frente aos conteúdos que contribuiriam para a construção de conceitos sobre a temática ES, na referida população. Conjetura que não reforçava nesses indivíduos os valores morais nem ao menos os princípios éticos. Corroborando o que foi analisado, lemos abaixo:

Entretanto, encontra-se frequentemente, tanto da parte de família quanto dos professores, a noção errônea de que a sexualidade das pessoas com deficiência mental¹⁵ [...] é por natureza intrinsecamente problemática, quando não patológica. (Glat, 2009, p.43).

Nesse sentido, ao binômio Família/Escola, aferimos observações que corroboram, de feito estimulante as razões de aprofundar o universo da ES na escola, para alunos com DI.

¹⁵ Em 1995, o simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies, And Planning For The Future*, da Organização das Nações Unidas (ONU) alterou o termo Deficiência Mental por Deficiência Intelectual para diferenciar mais claramente a Deficiência Mental da Doença Mental. Em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência é consagrado com o documento “Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual”. O termo Deficiência Mental foi substituído em 2006 por Deficiência Intelectual, amplamente.

Ainda que tais segmentos da sociedade se comportem de maneiras distintas quanto aos mecanismos de controle social com comportamentos reguladores da população em questão, eles acabam por comungar de ideias semelhantes quando transformam suas justificativas em negação da sexualidade. Tendo em vista a urgência na desmistificação das relações e representações identitárias, Sampaio (1995) diz que pais e professores desenharam em seus imaginários sobre a manifestação da sexualidade em pessoas com DI.

Diante do exposto acima, consideramos a condução da ES face a todos os alunos, inclusive os com DI em contexto escolar de extrema contribuição social/histórica bem como no tocante a questão da saúde pública, de uma maneira geral.

Seguimos para a razão prática da pesquisa e optamos pela abordagem do tema ES sob o viés de material didático em termo de jogo educativo pois, de acordo com a literatura específica existente sobre aprendizagem de pessoas com DI, a utilização de material concreto otimiza a condução de informações.

Apresentando um produto educacional, em estilo de jogo educativo, ao professor regente, como uma opção conveniente aos interesses dos jovens e adultos com DI. Cooperando então, para a superação da ambiguidade existente na condução dos mecanismos de controle social em questões de ES quando voltadas para o público alvo da EE.

3.3 O papel da escola como subsidiária no ensino da Educação Sexual

Pensar sobre a ES não é uma preocupação recente. Como destaca Foucault (1988), nos três últimos séculos, sem deixar de levar em consideração suas transformações históricas, há em torno do sexo uma verdadeira explosão discursiva. Nessa explosão discursiva, sem dúvida há um refinamento do vocabulário utilizado: as palavras para expressá-lo são controladas, definiu-se quando e onde falar dele, em quais situações, quais locutores e interlocutores. Entre esses aparelhos inventados está a instituição escola. (MAIO, 2012, p. 03). Nesse sentido o TTOS (BRASIL, 1998) diz assim:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade [...] Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo. (BRASIL, 1998, p.299).

Como todo processo educacional, posturas pedagógicas diferenciadas, torna-se a base para a construção de um ensino inovador e dinâmico. Nessa continuidade, vimos na propositura da citação anterior um chamamento para que isso ocorra mais frequentemente nas

escolas, preferencialmente em momento coletivo. Ainda com relação as ações educativas, ocorridas na escola, dispõe o TTOS (BRASIL, 1998):

São as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. (BRASIL, 1998, p.293).

Em contexto escolar, as práticas educativas continuadas de que fala o texto, refere-se, em última análise, das ações praticadas pelos profissionais que cuidam da educação do aluno inserido no ambiente formal de ensino. Ou seja, a responsabilidade sobre o entendimento e condução das discussões envolvendo ES, é dividida ou melhor, continuada no contexto escolar formal que terá como função assumir o enfrentamento.

Este documento orientador e norteador, dita o caminho que deve ser seguido quanto ao tipo de ES a ser construída junto aos alunos. De estilo claro aborda que a sexualidade é, primeiramente, executada no espaço privado, por meio das relações familiares. Enfaticamente, continua orientando que a escola não terá o papel de substituir ou de concorrer com a família. Assim, no mesmo documento lemos abaixo:

A Orientação Sexual na escola [...] diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (BRASIL, 1998, p.299).

O TTOS (BRASIL, 1998) reconhece à vista disso que, mesmo sem ter a intenção explícita, as primeiras orientações dadas aos alunos são feitas na célula familiar. Fato que se dá quando estes membros, mesmo sem verbalizar ou orientar de feição mais formal seus filhos/as, demonstram sempre estar preocupados com tal questão. Quanto a este fato destacamos o seguinte trecho do referido documento:

Na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e ao adolescente apreendem. (BRASIL, 1998, p.299).

Embora tendo ciência de que, a grande maioria dos alunos, quando em família recebe certa formação quanto a ES, é preciso que a Escola assuma definitivamente, para si mais este desafio, ato relevante da pesquisa. A começar pela reflexão sobre seus mecanismos de condução da prática social e filosófica contida em seus documentos reguladores.

Quando o conteúdo contido no TTOS (BRASIL, 1998) prevê que as constantes discussões/reflexões sobre ES dentro da escola possibilitam uma melhor forma de preparar os

alunos para esse exercício, entendemos então que mais uma vez a escola tem um papel definido enquanto instituição preferencial quando o assunto se reporta às questões pertinentes à ES. Essa constatação confessa ser a escola um lugar privilegiado para o debate contínuo de questões que compreendam a ES. (GLAT, 1992).

Inclusive, a ES expressada como tema transversal, surgiu para atender as diferentes demandas e anseios de grupos minoritários da sociedade e também na tentativa de uniformizar o feito como essa temática deve ser tratada nos ambientes formais de ensino.

Elegendo a Transversalidade¹⁶ como conjectura propícia para estar de acordo com estes contrapontos, o TTOS (BRASIL, 1998) diz que há possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Quanto a este fato este documento explicita que:

A Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, se dá através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos para Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, [...] estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. (BRASIL, 1998, p.316-317).

Nesta direção, as informações esplanadas na citação acima, tornaram-se financiadoras da construção do plano intelectual e social desses sujeitos jovens e adultos com DI, bem como atualizaram a atuação da escola. A Escola então, reescreve seu papel e traça seu caminho quando se coloca aberta a debates e ações educacionais/pedagógicas.

Toda essa discussão teórica vem, a pelo menos duas décadas, sendo apresentada de feito direto aos envolvidos com a Educação. Então, supomos ser algo familiar aos envolvidos. Em contra partida, vemos a realidade um tanto quanto divergente dos planos emanados deste documento e, às discussões que ainda hoje perduram em torno da transversalidade. Não sendo objeto da questão da pesquisa, deixamos isto para outro momento.

Embora Louro (2001) apregoe que não se deve atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de trabalhar e explicar as identidades sociais, determinando-as de formas definitivas, como também não pode ser seu dever exclusivo e decisório atuar sobre as

¹⁶ Este conceito é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. Surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando teóricos conceberam que era necessário redefinir o que se entendia por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinavam aos alunos.

questões de sexo e sexualidade. A escola configura-se como mais uma instância onde circulam saberes sobre o corpo e a sexualidade.

Referenciando uma faixa etária que compreende dos 10 aos 21 anos, Maio (2012) diz que o panorama atual da ES em contexto escolar, em se tratando de instrumentalizar os alunos é extremamente difícil a respeito do tema. Afirma que a sociedade emite mensagens conflitantes sobre sexualidade pois ao mesmo tempo que aceita e até incentiva sua banalização, deixando que crianças e adolescentes sejam bombardeados pelos estímulos erotizantes da mídia, notifica por meio destes mesmos veículos de comunicação que os adultos têm dificuldades em abordar o assunto com o público mencionado. Assim, na atualidade, todas as possibilidades que o advento da Tecnologia da Informação-TI traz, o que proporciona uma evolução da humanidade em proporções cúbicas, não conseguiu até este momento, estabelecer propriedade/equilíbrio ao ensino de ES.

O comportamento/expectativa do aluno/a sem deficiência face a aprendizagem da ES aponta para uma direção mais natural ou seja, eles têm a iniciativa de buscar o que desejam saber. Em contrapartida, os alunos/as de nossa pesquisa necessitam que tal ensino seja oportunizado a eles (FIGUEIRÓ, 2006). Nesse sentido, o cardápio de conhecimento adquirido pelos alunos/as que não apresentam deficiência intelectual sempre será maior em relação ao cardápio dos que apresentam DI. A relação não se estabelece em igualdade de condições devido às especificidades inerentes da constituição humana dos alunos/as da pesquisa. Sendo assim um outro ponto que aponta para a necessidade da pesquisa existir. Senão sanar, que seria utópico, ao menos minimizar as diferenças existentes entre estes cardápios de conhecimento relativos as questões referenciadas ao ensino de ES.

Nessa dinâmica, o papel da escola também passa pela aceitabilidade por incluir, às ações democráticas da escola (como o momento do PPP), as sugestões que emergem de demandas oriundas do Terceiro Milênio. Então, o que está desatualizado no TTOS (BRASIL, 1998) em termos de nomenclatura e conceitos, passa a se atualizar na medida que discussões sobre ES forem surgindo. Ganha robustez na medida que, à propositura deste estudo forem incorporadas à dialética sobre ES, os aspectos biológicos, psíquicos, sociais e culturais.

Destacamos um trecho que dispõe das reflexões de Sayão, Borges e Meyer (1997; 2008 apud OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2012) que ilustra e compõe nosso sentido de explicar que o parâmetro curricular intitulado Orientação Sexual (BRASIL, 1998) pode ser constantemente atualizado na medida em que a ele sejam incorporadas questões factíveis manifestadas na contemporaneidade.

No processo de construção da igualdade de direitos e reconhecimento da(s) identidades(s), [...] faz-se necessário destacar que desde a década de 1920, a lei brasileira prevê a escola como sendo um, senão o principal, agente de diálogo sobre educação para sexualidade. Tal concepção encontra suporte na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1995 e a inclusão da temática orientação sexual, embora sem fazer menção a temática diversidade sexual, subtende-se que aí deveriam estar inclusas questões que envolvam o debate sobre as múltiplas manifestações da sexualidade. (SAYÃO, 1997; BORGES; MEYER, 2008. Apud OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2012).

Consequentemente, na perspectiva da Educação Inclusiva, a estes sujeitos dependerá muito de como o trabalho realizado irá desenvolver tanto seu potencial quanto o manejo dos resultados positivos, neles apresentados no decorrer do estudo.

Atendendo a estas expectativas, entendemos que a escola terá seu papel de atuação legitimado e delimitado e propício ao público alvo desta pesquisa.

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Compreendendo um pouco sobre inclusão, alcançaremos os sujeitos com DI presentes em espaços escolares.

Para isso, propomos que a lógica utilizada nesta seção visasse a seleção de textos da literatura científica brasileira que focassem exclusivamente nos que trataram sobre DI.

Priorizou-se a revisão bibliográfica que abarcou algumas questões conjunturais, da referida deficiência e, não, quando esta é associada a outras comorbidades.

4.1 A balizadora da definição de Deficiência Intelectual

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial-SEE coloca à disposição o documento intitulado “Subsídios para a Organização e funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de Deficiência Intelectual” (BRASIL, 1995). Em 2002 a Secretaria de Educação em Duque de Caxias – SME em Duque de Caxias/DC, incorpora até então a mais recente revisão da Associação Americana e Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento¹⁷ - AAIDD, (até 31/12/06 se chamava Associação Americana de Deficiência Mental - AAMR), aos seus documentos legais e avaliativos a definição elaborada e amplamente difundida. A necessidade de revisão da definição a respeito da DI acontece na medida que a ciência e a compreensão da condição evoluem ou seja, um conceito culturalmente construído e em evolução. Assim, os três elementos essenciais para todas as definições baseadas para esta condição são: limitações no funcionamento intelectual, limitações comportamentais na adaptação às demandas ambientais e, diagnóstico em idade precoce, não mudaram substancialmente.

A definição mais atualizada da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD encontramos como descrita abaixo.

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no **funcionamento intelectual**¹⁸ e no **comportamento**

¹⁷ A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento– AAIDD, anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Em junho de 2006, já com a publicação da 10ª edição lançada, os membros da AAMR votaram pela mudança do nome para “Associação Americana de Desabilidades Intelectuais e do Desenvolvimento” - AAIDD, seguindo a tendência da Organização Mundial de Saúde que substituiu o termo “retardo mental” por desabilidade intelectual que no Brasil corresponde à Deficiência Intelectual.

¹⁸ Também chamado de inteligência - refere-se à capacidade mental geral, como a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas, e assim por diante.

adaptativo¹⁹, que abrange muitas habilidades cotidianas sociais e práticas. Esta deficiência se origina **antes dos 18 anos de idade**. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO - AAIDD, 2016).

Como a DI se manifesta no período de desenvolvimento, ela é também considerada um transtorno do desenvolvimento e poderá ser diagnosticada somente se as limitações no funcionamento humano se manifestarem durante o período de desenvolvimento (WEHMEYER; OBREMSKI, apud Concepção de deficiência intelectual segundo a ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO - AAIDD, 2010).

Em 2012, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento AAIDD²⁰ editou o mais avançado pensamento científico sobre o assunto na 11ª edição juntamente com o Manual do Usuário, “Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte”.

Nesta nova edição, também na definição e avaliação da DI, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD salienta que, além de uma avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, os profissionais devem considerar fatores como: o ambiente comunitário típico dos pares e da cultura do indivíduo; a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se movem. Este último, tendo haver com as questões que envolvem níveis de autonomia quanto à mobilidade baseado nos apoios.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD faz considerações quanto a importância de se adaptar adequadamente os suportes à individualidade ao nível de necessidades de cada criança. Isso ocorre, também por meio de uma avaliação. Todo procedimento percorrido é em função de um bom desempenho da pessoa em âmbito social e escolar.

Fernandes e Orrico (2012, p.126), em referência ao parágrafo acima, contribuem dizendo que “quando levantamos as potencialidades e capacidades adaptativas estamos em

¹⁹ Comportamento Adaptativo é a coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas. **Competências conceituais** - linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo e números e auto direção. **Competências sociais**-habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, autoconfiança, resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras/obedecer leis e evitar ser vítima. **Competências práticas** - atividades da vida cotidiana (cuidados pessoais), competências profissionais, cuidados de saúde, viagens / transporte, horários / rotinas, segurança, utilização do dinheiro, utilização do telefone.

²⁰ A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento– AAIDD, é a maior e mais antiga organização de profissionais de Deficiência Intelectual do mundo, tem desempenhado um papel importante na evolução das ideias sobre a Deficiência Intelectual e sobre suas abordagens.

busca de identificação de suportes necessários para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual.”

No Brasil, o ensino individualizado é oferecido às pessoas que são consideradas legíveis ao atendimento educacional especializado-AEE, este atendimento é ofertado em salas de recursos. A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, em seu art. 2º, estabelece que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009). São espaços de inserção pedagógica, executados no horário inverso ao do ensino regular, já que não se trata de atendimento substitutivo a escolarização. O papel que o professor do atendimento educacional especializado tem é de um articulador entre todos aqueles que trabalham com alunos público-alvo da EE, para tanto, mudanças na organização cotidiana das Unidades Escolares se fazem necessárias, bem como nos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Em Duque de Caxias, o documento Diretrizes de Atendimento da Educação Especial – SME/SPP/CEE (2014) é elaborado seguindo a esteira da Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Orientando quanto aos documentos comprobatórios de alunos-público alvo da EE, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Notificando em razão do atendimento educacional especializado – AEE, caracterizar-se por atendimento pedagógico e não clínico, não podendo considerar imprescindível a apresentação do laudo médico (diagnóstico clínico). Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de atendimento educacional especializado, poderá articular-se com os profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao plano de atendimento educacional especializado – AEE. Ainda orienta a respeito da adoção de alguns procedimentos como: produção individual do aluno, anamnese com algum membro da família (que conheça bem este aluno) e discussão com a equipe técnico-pedagógico e administrativa da unidade escolar.

Para melhor esclarecimento destacamos abaixo um trecho da referida nota.

O professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. [...] no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de

ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p.03)

Quanto a orientação dada pelo documento acima citado, consideramos que este venha gerar incertezas uma vez que, o aluno com deficiência intelectual não apenas necessita ter seu direito garantido no que diz respeito a escolarização no atendimento educacional especializado - AEE mas, é imprescindível que seus direitos sociais sejam assegurados, inclusive o recebimento do benefício de prestação continuada – BPC. Este se dá ou dará mediante apresentação de um laudo expedido por um órgão de saúde.

Vimos ainda que, excluir a apresentação do laudo médico enquanto requisito para obtenção de matrícula no atendimento educacional especializado – AEE, consegue desintumescer o sistema público de saúde. E por fim entendemos que, desafogando o sistema de saúde, infla-se a Educação e compromete assim a qualidade do sistema educacional considerando o tempo gasto com as etapas a serem realizadas para a conquista de uma matrícula efetiva no atendimento educacional especializado – AEE.

4.2 A construção do conceito de deficiência intelectual

As deficiências representam construções sociais, muitas vezes associadas a problemas orgânicos. Assim, Glat (2009) observa que:

A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais. (GLAT, 2009, p.56).

Alguns outros autores questionam a própria existência da DI, entendendo-a como uma categoria socialmente construída (AMARAL, 1992; RIBAS, 1992; TUNES E PIANTINO, 2001 APUD COTRIN, 2010). Ou um mito a ser abandonado (SMITH, 2003, APUD COTRIN 2010) e defende que:

O próprio conceito de deficiência intelectual deve ser questionado, a partir da perspectiva de que a normalidade não é algo naturalmente estabelecido, mas corresponde às expectativas de determinado grupo ou momento social. Não se trata de negar a deficiência, mas de refletir o lugar que ela ocupa em nossa sociedade. (COTRIN, 2010, p. 178).

Por muito tempo o conceito de deficiência foi pontuado a uma crença que o pactuava à problemática da inteligência “insuficiente”.

Dias e Oliveira (2013), expressam sobre a disposição desfavorável da qual a DI foi se constituindo. Então dizem:

A categoria deficiência intelectual constitui-se ao longo da história em meio a diferentes definições e significações dualistas, que foram sendo substituídas ou reforçadas pelas seguintes, sem que se superassem as representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano. (DIAS E OLIVEIRA, 2013, p.169).

Na história da EE não só no Brasil, como também as experiências europeias, com vistas a construção do conceito de deficiência, foram historicamente desenvolvidas por Jean Marc Itard (1774-1838), Eduardo Seguin (1812-1180), Maria Montessori (1870-1956), todos com formação em Medicina.

Constata-se nessa perspectiva que os primeiros especialistas a se ocuparem com casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. (FERNANDES, ORRICO, 2012). Período que compreendeu entre o final do século XVIII, passando pelos séculos XIX e XX.

O conceito surgido no campo da medicina, não demora a ganhar vulto na área da Educação. Tal enfoque não se limitou somente em conhecer as causas que geraram a referida deficiência, mas também enfocar seu caráter de reabilitação. Mendes et al. (2010), destaca portanto que dentro desse pensamento, o modelo médico foi enfatizado.

Esse interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de inspeção médico escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados na ormais de inteligência (MENDES et al., 2010, p. 95).

Beyer (2006), explica a existência de um paradigma decorrente da hegemonia médica²¹, que é denominada de clínica-médica:

Realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagógicas. O olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência e/ou doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estado etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes aos limites pessoais ou familiares (BEYER, 2006, p. 17).

Em meados do século passado, a Psicologia redireciona seu olhar e amplia sua possibilidade como área do conhecimento necessária e científica. No pensamento de Cotrin

²¹ Nakayama (2007, p.8) abordou sobre a questão médica: “Para Amaral (1995) o indivíduo considerado desviante tem sido abordado a partir de uma perspectiva médica, distinguindo-se o ‘são’ do ‘não-são’. Por outro lado, em nosso contexto sócio-cultural, explica ela, a doença é decodificada como anormalidade, como desvio, como inferioridade, sempre se remetendo à média da população raramente sendo pensada como diversidade”.

(2010), a Psicologia Educacional se volta para identificar as condições da DI, em que os principais instrumentos utilizados eram os testes de inteligência, mais conhecidos como QI.

Neste momento da história, a questão da DI era assunto a ser tratado unicamente por um julgamento clínico e de psicólogos. Estes profissionais, não apenas elaboravam os laudos como definiam a condição da DI, selando o destino escolar de cada uma dessas pessoas. Beyer (2010), recapitula este episódio histórico-social e fala sobre esta distinção em relação ao tempo e espaço na educação destes sujeitos como sendo bem definido.

As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, enquanto as crianças ditas normais nas escolas regulares. Vivenciava-se uma educação imbuída pela Pedagogia Tradicional de ensino, deste feito, nada mais óbvio que isentar da prática educacional o debate sobre a adequação dos conteúdos curriculares e os mecanismos de avaliação ou ainda, a abordagem em processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre esta realidade, Patto (1996) fala das raízes históricas destas concepções e põe em questão os indicativos do chamado fracasso escolar, evasão e repetência. Laudos que só acometiam crianças pertencentes aos segmentos mais empobrecidos que habitam os grandes centros urbanos de uma sociedade capitalista dependente como a brasileira.

Pelo exposto acima, a DI acaba sendo confundida com fracasso escolar porque estes alunos têm um ritmo próprio de desenvolvimento e aprendizagem, cada aluno aprende no seu tempo, o que parecia não ser considerado pelas instituições escolares da época.

A escola enquanto instituição constituída e constituinte do fazer histórico-cultural, sem muita reflexão, assumia tal proposição e acabava por valorizar a suposta deficiência dos alunos, como causa proveniente de privação social, cultural e econômica a qual a população desfavorecida, em particular era submetida. Em contraposição à hegemonia médica nesta época, alguns autores opuseram-se à situação de esvaziamento pedagógico. (MOOR e BLEIDICK, 1981 apud BEYER, 2010). Relatam assim:

Nunca as constatações médicas obtêm significado fundamental para a educação. Objeto do conceito pedagógico terapêutico é a tarefa pedagógica e não mais o fato médico”. Este poderia elucidar a origem do distúrbio ou da deficiência, porém não seria suficiente para orientar as tomadas de decisão de caráter pedagógico. (MOOR e BLEIDICK, 1981, apud BEYER p.256).

Portanto, os assuntos que pudessem nos ajudar a compreender a complexa necessidade desta categoria de estudantes, eram pouco relevantes. Em consequência disto, o desenvolvimento intelectual das pessoas tidas como deficientes/ineficiente/incapazes e que estavam compreendidas dentro daquela realidade, era desencorajado.

Recentemente, Garcia (2010) retomou o estudo sobre de que maneira ocorre a relação fracasso escolar e DI, como ela está sendo relacionada frente aos processos de inclusão, patologização e medicalização. Processos esses que têm acontecido nos dias atuais com mais frequência dentro das salas de aula no ensino regular. A este respeito, o Ministério da Educação-MEC também explana sobre o aluno com DI dizendo:

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizada. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. (BRASIL, 2006, p. 12).

Mais uma vez, nos deparamos com a retroalimentação em sentido à construção histórico-social da DI. Entendendo melhor a relação existente entre as modificações ocorridas na terminologia sobre DI via concepção de mundo.

4.2.1 A terminologia ligada à concepção histórico-social

Na tentativa de minimizar prejuízos à compreensão da leitura, pensamos em explicar sobre a construção da terminologia baseada no processo de evolução social do conceito de DI.

A relação entre terminologia e concepção sempre esteve presente no pensamento e fala das pessoas. Os termos eram utilizados para categorizar a DI ou para definir a pessoa. Nesse sentido Pessotti (apud Dias e Oliveira, 2013) chama a atenção para alguns termos que foram tão amplamente difundidos em épocas passadas e estão profundamente arraigados nas mentes humanas que têm conseguido resistir ao tempo. Destacamos algumas palavras mencionadas pelo autor para ilustrar o parágrafo. São elas: debilidade mental, oligofrenia, retardo mental, e ainda: dementes, imbecil, portador de necessidades educativas especiais, entre outras.

Segundo Dias e Oliveira (2013), tais termos assinalam que esta relação não configura apenas um conjunto de ideias mas, uma lógica discursiva comparada e vivida a partir das diversas interpretações de mundo, em diferentes épocas.

Dizem Rossato e Leonardo (2011), ser então a DI uma construção que, ao longo do tempo se molda com base no processo histórico e cultural. Explicam assim:

É importante considerar que a deficiência intelectual é um conceito que historicamente **vem sendo interpretado e reinterpretado** e o grupo social historicamente situado é quem vai estabelecer critérios prejudiciais ou vantajosos para a pessoa. (ROSSATO E LEONARDO, 2011, p.71, Grifo nosso)

A pesquisa concebida por Veltrone e Mendes (2009) destinou-se a investigar como uma determinada população docente percebia o impacto da mudança de nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual.

Vale lembrar que a época atual, o termo DI, diz Veltrone e Mendes (2012), cobre a mesma população de pessoas que foram consideradas, no passado, como elegíveis para o diagnóstico do retardo mental. Sendo importante considerar os dois termos enquanto sinônimos na definição do sistema de classificação internacional de doenças, a CID-10²².

Essa terminologia, na área dos transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento define Organização Mundial de Saúde - OMS (1995), Associação Americana de Psiquiatria (1995) e Sasaki (2005), como uma condição resultante de um impedimento, de uma limitação em algum nível que compromete determinados desempenhos. Divergindo da doença mental, que consiste em um transtorno psicopatológico.

Das considerações colocadas, em uma delas, as autoras Veltrone e Mendes, remetem nossa reflexão a questão da mudança semântica vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. E citam:

Para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo na prática é necessário investir tempo, discussões e esforços na busca da construção de uma escola que garanta a qualidade do trabalho do docente e que tenha definido os critérios de identificação e avaliação dos alunos com deficiência intelectual. (VELTRONE e MENDES, 2012, p.371).

Sasaki (2005) também considera que, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Não apenas por uma questão de termo, mas assim, foi considerada menos ofensiva para as pessoas e demonstra mais respeito e dignidade.

Consideramos então que as mais variadas visões recaíram para o mesmo recorte social que sofreu de maneira consciente e constante as mudanças quanto a sua própria condição existencial.

²² CID 10 é a classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. Consiste num sistema categorial de descrições diagnósticas com base na organização de síndromes. Admite a mensuração de QI como definidora da deficiência e, com base nesse índice, aplica seu sistema de classificação. E considera a DI todos os tipos diagnosticados e compreendidos entre F70-F79.

4.3 As conjunturas da Deficiência Intelectual

Conhecendo um pouco sobre os embaraços pelos quais a pessoa que apresenta DI é acometida em seu cérebro, o prezado leitor entenderá as condições de ensino e sobre a aprendizagem destas pessoas, nas seções seguintes.

Desse ponto, entende-se que a DI, diz Santos (2012), é uma habilidade em déficit, uma perda ou uma anormalidade. Condição que não é reversível por completo, ensejando empecilho à conquista de um quadro favorável de desenvolvimento, dentro da chamada normalidade no progresso neurológico. Assim, fica público e notório que a pessoa que apresenta DI possui condições estruturais e funcionais que comprometem sua adaptação ao ambiente e à ampla aquisição de informações. A mesma autora (2012) continua:

A deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas, (...) estas correspondem à capacidade de aprender e compreender. (SANTOS, 2012 p. 98).

Em seguida, encontramos em referenciais como Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD (2010); Castro, Almeida, Ferreira (2010); Associação Americana de Psiquiatria (1995); Fletcher et al. (2009); Malloy-Diniz et al. (2010); Sanchez (2008); Tavares, Alarcão (2005), os pontos convergentes do que foi exposto na definição de déficit cognitivo.

Restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas é deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento, etc. (CASTRO, ALMEIDA, FERREIRA, 2010; Associação Americana de Psiquiatria, 1995; FLETCHER et al. 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010; SANCHEZ, 2008 apud Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento AAIDD, 2010;).

Mesmo julgando que a característica fundamental desta deficiência seja o significativo prejuízo cognitivo, não seria justo rotular a pessoa que apresenta peculiaridades típicas à DI como incapaz. Uma vez que, as considerações quanto as suas limitações são feitas de acordo com a forma e o grau de comprometimento evidenciado de modo individual (item 3.6). Isto posto, as diferenças são tantas que, em nada, são diferentes das ditas pessoas “normais”.

Abaixo, por meio de Malloy-Diniz et al. (2010 apud AAIDD, 2010), salienta-se para maior compreensão, quais propriedades são englobadas nas funções superiores e que se encontram em prejuízo.

Capacidade de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento, etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras. (MALLOY-DINIZ, 2010, apud Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento AAIDD, 2010 p. 938).

Nesse contexto, evidenciamos na citação acima, a área da linguagem. Com uma produção incomum, a pessoa que apresenta DI, não consegue tirar proveito das interações verbais diárias, ocorridas em seu meio. Utilizando-se de frases curtas e simples e, algumas vezes, a depender do nível de conversação estabelecido com os familiares, até mesmo simplória.

A pouca habilidade nas interações sociais, advém como característica do frágil potencial expressivo. O feedback, em casos como este, torna-se esvaziado de experiências positivas e novas. O efeito que esta trajetória deveria produzir no interlocutor, ou seja, na pessoa com DI, não emerge como inovações linguísticas. Tais problemas acontecem em decorrência da morfologia do sistema nervoso periférico e central²³.

Além disso, esmiuçadamente, continuam os autores Castro, Almeida, Ferreira (2004); Associação Americana de Psiquiatria (1995); Fletcher et al. (2009); Malloy-Diniz et al. (2010); Sanchez (2008); Tavares, Alarcão (2005) apud Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD (2010); afirmando que tal quadro também é marcado por uma restrição e por um comprometimento dos seguintes aspectos:

Capacidade de responsabilidade, autonomia, observância das regras sociais, iniciativa ocupacional, interdependência, segurança pessoal (presença de ingenuidade), controle emocional (manifestado tanto com agressividade quanto com passividade), desenvolvimento neuro-psicomotor, assunção de papéis sociais (heteronomia social), interação interpessoal, autocuidado referente à saúde e higiene, estruturação da experiência. (CASTRO, ALMEIDA, FERREIRA, 2010; ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995; FLETCHER et al. 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010; SANCHEZ, 2008 apud ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO - AAIDD, 2010).

²³ O Sistema Nervoso Central (SNC) recebe, analisa e integra informações. É o local onde ocorre a tomada de decisões e o envio de ordens. O Sistema Nervoso Periférico (SNP) carrega informações dos órgãos sensoriais para o sistema nervoso central e deste para os sistemas efetores (músculos e glândulas). Morfologia – sistema nervoso <http://ulbra-to.br/morfologia/2011/09/27/Sistema-Nervoso>. Acessado em 01 de novembro de 2016.

Assim, as particularidades inerentes às pessoas que apresentam DI não serão vistas como incapacidades e sim, como condições e, portanto, possível e passível de sofrerem alteração de modo positivo. Sendo incluídas não apenas fisicamente nas escolas mas, de fato, tendo participação ativa no seu processo de escolarização.

No próximo tópico, explicaremos um pouco sobre a trajetória e as especificações escolares da pessoa com DI.

4.4 O ensino das pessoas com Deficiência Intelectual

Compreendemos que as reflexões deste item não devam ser consideradas como elemento impeditivo para a Educação desta população de escolares. Acreditamos ser possível a construção de um ambiente pedagógico propício à formação com vistas ao desenvolvimento cognitivo e social.

Fazendo uma retrospectiva histórica do direito da pessoa com deficiência à educação formal, destacamos o lento progresso no sentido da democratização do ensino e da inserção gradual das crianças com deficiência no cenário educacional.

O quesito Direito, Beyer (2010) nos explica melhor este início da obrigatoriedade escolar quando cita que:

Há pouco mais de 100 anos foi introduzida nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Esta lei valia, em princípio, para todas as crianças. Porém crianças com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiência eram consideradas como “sem prontidão para a escola” e “não educáveis”. (BEYER, 2010, p. 14).

A construção do direito das pessoas com DI à educação, tem seu início em movimentos no cenário internacional a partir do ano de 1990, quando as discussões ainda giravam essencialmente em torno dos direitos humanos. Bayer (2010) traz o subsídio histórico-teórico a respeito da condução sobre o movimento pioneiro que surgiu com a iniciativa organizada pelas próprias pessoas classificadas como deficientes.

Consideradas como divisor de águas quando o assunto trata de propostas relativas aos direitos das pessoas com deficiência, encontramos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, mais conhecida como Declaração de Salamanca (1994); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência a chamada de Convenção da Guatemala (1999). A partir de então, como voz a ser ecoada nos quatro cantos da Terra, tais documentos foram encontrando apoio e, na medida que se fortaleciam, ganhavam forma e consistência por quase todo o mundo.

O Brasil enquanto país signatário, em razão de acordos firmados internacionalmente, toma parte deste processo e é levado a reconhecer e alargar por meio de dispositivos legais os direitos das pessoas com deficiência, em suas necessidades mais específicas. Comprometendo-se, por meio de prazos estabelecidos, em criar e aplicar as políticas públicas necessárias e urgentes, referentes à questão dos direitos humanos, sociais e educacionais das pessoas com deficiência e, em suas possibilidades, realizá-las com empenho, em todo Território Nacional.

Como Marco Político, Social e Educacional apontamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nos artigos 205 e 206, este mesmo documento afirma ser [...] “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL,1988).

Tais dispositivos legais, adotados com a finalidade de atender às diferentes realidades, conseguiram agrupar interesses diversos à Educação e conseguem amparar e garantir a educação plena de pessoas com DI. Embora as políticas de educação inclusiva tenham avançado em discussões que vislumbram para uma escola mais “moderna” em direção aos apelos do mundo globalizado, muitos destes dispositivos só conseguem lograr êxito, na perspectiva da inclusão escolar, quando postos com o rigor da lei. Sim, podemos comemorar mas, a luta continua! Nesse sentido, busca-se com e, nas leis, tudo que é aceitável e desejável para promover a equidade entre as pessoas com e sem deficiência.

Este momento da pesquisa se propõe a trazer, de modo conciso, ao leitor uma visão das possibilidades de aprendizagem que a pessoa com DI tem, bem como fazer colocações de cunho esclarecedor sobre como o ensino para estes sujeitos pode ser aprimorado e ajustado caso a caso.

Durante muito tempo acreditou-se que pessoas com especificidades quanto à condição cognitiva não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados na escola. Isso porque o aluno com DI é percebido como um sujeito desacreditado (GOFFMAN, 1988). Por essa razão, a sua

educação era pautada na crença de que só teriam acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária (autocuidado e segurança), algumas habilidades sociais, de lazer e de trabalho mecânico de modo supervisionado, ou pouco mais.

Inicialmente, a pergunta assumida para atender as questões teóricas deste tópico foi: Qual a importância de desenvolver um trabalho eficaz com o jovem e o adulto que apresenta DI a fim de que ele/a tenha sucesso no processo ensino-aprendizagem?

Na busca de responder a pergunta despontada, reconhecemos que há outros fatores que se cruzam e que não favorecem o desenvolvimento do processo pedagógico da pessoa que apresenta especificidades quanto à condição cognitiva. Contudo, foi do interesse da pesquisa não entrar no mérito de tais tensões, pois demandaria tempo e fugiria dos objetivos já apropositados, a princípio.

Em resposta ao que foi posto, intui-se que, mesmo módico, este aluno já possui um convívio social no seio familiar, o que configura um processo de elaboração de conceitos prévio, mas tem dificuldades de dizer o que representa na sua totalidade, no âmbito geral.

Para o modelo adotado, levamos em consideração questões pertinentes ao ritmo e condução com que estes alunos processam o conhecimento. A relevância desta contextualização para o processo de ensino. Citando Oliveira (2010), para interagir sobre este aspecto.

As proposições de Vygotsky acerca de processo de formação de conceitos nos remetem à discussão sobre as relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e o papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2010, p.75).

Assim, as possibilidades de desenvolvimento de muitas competências pedagógicas e habilidades sociais na pessoa com DI são potencializadas. Por meio do convívio escolar, esta relação permanente de troca com o outro é que os conceitos são formados e assim, estes sujeitos conseguem construir posições e resolver seus conflitos.

Oliveira (2010) agrega valor à escola quando reflete sobre o fato deste indivíduo estar de modo permanente, em ambiente escolar. Diz que será agraciado por conhecimentos de outra categoria, possibilitando assim a expansão de seu horizonte. O estímulo à permanência da pessoa que apresenta DI em ambiente escolar, somado à prática das mediações realizadas pelos(as) professores(as), de fato consegue trazer redução quanto às diferenças na funcionalidade intelectual deste escolar. Portanto, a escola (estrutura física e humana) deve

estar preparada para receber este aluno, estimulá-lo, buscando desenvolver suas inúmeras competências e habilidades.

Pensando nesta direção, a prática educativa com alunos que apresentam especificidades quanto a condição cognitiva, demanda muitas reflexões por parte dos educadores e, a aproximação entre teoria e prática, dá qualidade à educação.

Para o aluno/a que apresenta as particularidades típicas da DI ter sucesso em seu processo ensino-aprendizagem ele deve ser estimulado, amado, aceito, tratado com igualdade, tendo o professor como mediador de suas aprendizagens. E este fio da teia refere-se à questão da formação de professores salientando a necessidade do aperfeiçoamento da prática pedagógica como condição necessária para a prática inclusiva.

Nesta propositura, os interesses demandados dos alunos, foram facultados às questões que estão vinculadas aos eixos compatíveis com as habilidades adaptativas consideradas pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento-AAIDD (2010). No quadro abaixo podemos identificá-las.

Quadro 1: Operacionalização das áreas de Condutas Adaptativas

	Abrangência	Operacionalização
1	Comunicação	Entender expressão de informações, pensamentos, sentimentos, habilidades de reflexão e individuais, receber e expressar informações por meio da escuta, fala, leitura, escrita, expressões corporais e faciais.
2	Cuidados Pessoais	Proporcionar seu bem-estar e cuidado pessoal, cuidado com a aparência, higiene, vestir-se e alimentar-se.
3	Atividades de Vida Doméstica	Atividades domésticas, planejamento e preparo de refeições, realização de orçamento, cuidados com a casa, uso medidas de segurança.
4	Habilidades Sociais	Habilidades de relacionar-se com outros em diferentes ambientes, dar e receber comentários, autocontrole, reconhecer e responder as pistas situacionais e tomar decisões com conhecimento.
5	Uso Comunitário	Utilizar recursos e diversos ambientes da comunidade (supermercados, igrejas, centros médicos, clube, teatro), habilidades sociais e acadêmicas funcionais que estão relacionadas com o sucesso nas interações na comunidade.
6	Independência	Realizar escolhas de acordo com as exigências da situação e de seus interesses pessoais, comportamento assertivo e a auto advocacia.
7	Saúde e Segurança	Manter uma vida saudável dentro de um ambiente seguro, conhecimentos sobre os primeiros socorros e sexualidade.
8	Funcionalidades Acadêmicas	Atividades diretamente relacionadas com a escola básica e que se aplicam na vida diária, por exemplo, leitura de rótulos, escrita do próprio nome, cálculo do troco.

9	Lazer	Engajar-se em atividade de recreação e lazer, interagir com os outros, ser informado e estar ciente das opções de lazer e recreação e fazer escolhas apropriadas para a idade.
10	Trabalho	Ingressar e manter um emprego, ir e voltar do emprego, trabalhar apropriadamente com pares, aceitar críticas, seguir instruções, ser pontual e completar tarefas.

Fonte: Adaptação baseada nas condutas adaptativas referidas na Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD,2010

Deste modo, houve a possibilidade de explorar conceitos pertinentes a ES apontados como importantes em livros didáticos e panfletos informativos, corporificando informações que se vinculam aos temas: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade, em jovens e adultos com DI de modo mais embasado e consolidado. Considerando nesse universo uma direção que aponta para o exercício da cidadania quando propõe a reflexão e discussão acerca de conceitos alusivos às etapas da vida humana e, da exigência de novas condutas de responsabilidade sobre suas próprias vidas.

Na visão de Glat et al. (2002), é um dos principais desafios a fim de que se tenha uma plena implementação da educação inclusiva. Entendendo que, apesar de levar mais tempo para aprender, o aluno com DI é capaz de adquirir habilidades intelectuais.

A importância de desenvolver um trabalho eficaz com a pessoa com DI situa-se também na qualidade da mediação que o professor faz com as respostas do aluno. Para Braun (2012) a diferença positiva na superação dos resultados cognitivos deste indivíduo ficam evidenciados quando este fenômeno de intervenção conferido ao professor/ mediador, acontece.

Braun (2012), construiu seu estudo baseada em dois objetivos:

a) Analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas para alunos com Deficiência Intelectual, bem como os encaminhamentos e suportes educacionais oferecidos para esse alunado na escola;

b) Analisar, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica que atua com o aluno com Deficiência Intelectual, ações educativas e propostas para a organização do processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Conferimos em sua pesquisa que os resultados expressivos de modo positivo se davam por meio da possibilidade da aprendizagem ser intrínseca, não cabendo mensuração da aprendizagem não obstante, qualificando-a.

Nessa perspectiva, uma pessoa pode ter uma deficiência sem incapacidade, uma incapacidade sem desvantagem²⁴, ou mesmo uma desvantagem sem incapacidade ou deficiência.

Não é apenas a deficiência que torna difícil a existência dos sujeitos compreendidos com especificidades quanto à condição cognitiva, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição.

Por isso, a medida que a escola assume o compromisso com a transformação pedagógica, social e cultural e o respeito à diversidade, as consequências positivas para toda a sociedade começam a dar frutos éticos elogiáveis.

Compreendemos estar justificada a questão das características e distinções em relação à DI e, por exclusão de modo indireto destacou-se o motivo pelo qual houve a modificação na semântica terminológica.

O foco a seguir encontra-se na importância que os apoios têm em minimizar as dificuldades ao processo de escolarização oriundas das próprias especificações cognitivas apresentadas pela pessoa com DI.

4.5 As benéncias no uso dos apoios pedagógicos na escola

É sabido que o processo de inclusão ainda representa um desafio para toda a comunidade escolar. Desse modo, este tópico sinaliza sobre a relevância em se fazer uso de apoios enquanto auxílio necessário ao progresso da vida escolar de cada pessoa com DI.

O Ministério da Educação-MEC (2001), desde então orienta sobre os apoios pedagógicos assim: “a avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados”. (BRASIL, 2001, p. 48).

A esse respeito, é importante ter em mente a coexistência das limitações e potencialidades da população a ser trabalhada. Assim, segundo Luckasson et al, apud Aida S. Morales acrescenta que:

Os apoios [...] ajudam a melhorar o funcionamento cotidiano dessas pessoas ou seja, tais aspectos de certo modo, conversarão com o desenvolvimento tardio das potencialidades das pessoas que apresentam DI e adequados e respeitadas as características pessoais típicas destes indivíduos. (MORALES, 2008).

²⁴ A desvantagem relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência – orientação, independência física, mobilidade, atividades da vida diária, capacidade ocupacional e integração social. No Brasil, este conceito tem sido levado em conta na concessão de benefícios sociais.

Segundo a 10ª edição da Associação Americana de Retardo Mental - AAMR (2002), o conceito de apoios não é algo novo, o que é novidade é a crença de que a ampliação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos com DI. E discorre assim:

Essa crença esta exemplificada na ênfase atual no emprego do apoio, na vida apoiada e na educação inclusiva. A importância dos apoios é que eles mantêm a promessa de proporcionar uma base mais natural, eficiente e contínua para melhorar os resultados pessoais. (Associação Americana de Retardo Mental - AAMR, 2002, p.141).

Os apoios que podem ser desde aparelho ou dispositivo que auxiliam a função motora até os chamados de apoios no ensino, este último para a presente pesquisa é o nosso foco. Podendo fazer uso concomitante ou eventual ou ainda ser proporcionado com alta ou baixa intensidade. Tornam-se necessários ao estímulo e a autonomia da pessoa com deficiência também intelectual. Assim contata-se a existência de uma relação entre os assertivos apoios na área do ensino e o êxito escolar.

Nessa perspectiva, o acesso e uso constante dos apoios na área de ensino (estratégia de apoio centrada na pessoa), proporciona à pessoa com DI, uma série de benefícios, tais como: maior independência, melhores relacionamentos interpessoais, oportunidades de contribuir para a sociedade, aumento na participação escolar e na comunidade, sentimento de bem-estar pessoal, satisfação na vida. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL-AARM, 2002, p.144).

Segundo Carvalho (2010), esses resultados justificam a oferta de apoios transitórios ou contínuos nos âmbitos organizacionais e institucionais, proposta cuja ênfase deve estar calcada em valores e em princípios de direitos humanos que estimulem os resultados pessoais e coletivos para as pessoas com DI na perspectiva da qualidade de vida. E, pensar em qualidade de vida é pensar em desfrutar de experiências junto ao contexto social que a pessoa está inserida. Assim, enquanto tendência a constância no uso dos apoios permitem um ajustamento à convivência entre a pessoa com DI e a comunidade local. Referendando a reflexão citamos um trecho do manual da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002) que diz assim:

O resultado líquido dessas tendências legais e de prestação de serviços tem sido o de enfatizar o papel que os apoios adequados pode desempenhar na vida de uma pessoa. O desenvolvimento de serviços e apoios baseados na comunidade e na escola destina-se a permitir que pessoas com retardo mental vivam mais próximas dos parâmetros típicos da sociedade, a oferecer uma maior participação desses indivíduos nessas comunidades e a estabelecer as bases para a cidadania participativa. À medida que continuamos a entender melhor a distinção entre 'viver na comunidade' e 'ser parte da comunidade', fica claro que a comunidade é uma experiência, e

não um local. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL, 2002, p. 146).

Os apoios têm várias funções que atuam para reduzir a discrepância entre uma pessoa e suas exigências ambientais, por isso as chamadas funções de apoio existem. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL-AAMR 2002, p.144). A constante avaliação do formato pedagógico; sob as inferências por meio dos apoios na área do ensino e sob os suportes técnicos podem fomentar a potência do ensino e da aprendizagem das pessoas com DI. Para este sistema de classificação, é tão ou mais importante classificar as necessidades de apoios e suportes do que o próprio diagnóstico em si. (FERNANDES E ORRICO, 2012, p. 136). Mecanismos de intervenção e avaliação que podem ser disponibilizados para fomentar sobre questões relacionadas a ES, proposta da pesquisa. Antes, uma citação de Fierro (2004) explica o motivo de nossa oportuna discussão.

Há uma dupla máxima geral que vale para o tratamento e a educação das pessoas com deficiência: nenhuma intervenção será acertada sem a oportuna avaliação; nenhuma avaliação tem sentido se não tiver relacionada a uma intervenção. (, 2004, p.202).

A mais recente compreensão científica da condição da DI contida no manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD, em sua 11ª edição (2012) salienta que além de uma avaliação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, os profissionais devem considerar fatores como: ambiente comunitário típico dos pares e da cultura do indivíduo; diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se movem.

Nesse sentido, determinar quantitativamente o potencial de aprendizagem ou não dos sujeitos incide sobre a impossibilidade a que essa incapacidade, por vezes momentânea, a depender da qualidade da mediação/ apoios feitos, se refere. Entendendo assim que, o professor/a não tem como mensurar as impossibilidades efêmeras ocorridas durante o processo de construção/aquisição de conhecimento. O professor/a pode e deve, trabalhar na perspectiva de que o aluno/a em algum momento processará a informação mediada e que a verificação deste aprendizado se dará quando este aluno/a necessita pôr em prática seu aprendizado, em diferentes contextos. Então, o professor/a não precisa limitar o conteúdo a ser trabalhado fazendo uma prévia seleção do que o aluno/a pode ou não saber.

A capacidade acerca da funcionalidade acadêmica não deve estar atrelada ao nível de desenvolvimento estrutural quando se tratando de pessoas com DI. Embora tais elementos são ajuizados no processo de crescimento global da inteligência de qualquer pessoa, ainda sim são

configurados de modo distinto. Mudando o ponto de vista, percebe-se que este aluno/a não pode ser tratado enquanto pessoa incapaz mas, com alguma limitação que pode ser superada por meio de apoios/suportes de intervenção pedagógica, minimizando as desigualdades entre a pessoa e as imposições ambientais.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD (2012) propõe ainda uma padronização do processo de investigação diagnóstica da DI visando a posterior execução do perfil de suportes e para tal, utiliza-se de um Modelo Multidimensional. Em sua elaboração, este recente documento fez a opção de permanecer realizando a identificação das limitações pessoais dos alunos que apresentam DI, seguindo um perfil de suportes necessários em se tratando de dimensões específicas como: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; saúde; participação e contextos.

O Brasil não disponibiliza em seus protocolos de uma prévia orientação sobre a padronização de um Modelo Multidimensional como citado na Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD (2012). Utiliza-se o mesmo critério tanto para detectar as pessoas que são consideradas elegíveis ao público alvo da EE em contexto escolar, quanto para elaborar a condução de apoios assertivos. Ou seja leva-se em conta sobretudo na hora de avaliar o aluno com DI, as questões de causalidades sociais. Importante informar que cada município tem sua independência quanto à disposição, encaminhamentos e condução de procedimentos relativos ao público alvo da EE.

Felizmente, a ideia e a vergonha do deficiente foram sendo substituídas pela esperança e possibilidade de aprendizagem tanto pela divulgação das informações quanto pelo ato de se pôr em prática os apoios necessários que cada pessoa, público alvo da EE precisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O desafio de pensar a construção de um Produto Educacional para o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências foi desafiador. Realizar um plano estratégico com a finalidade de amparar as exigências demandadas do contexto educacional, social e acadêmico foi o propósito.

De acordo com Moreira (2004, p. 134), a pesquisa no mestrado profissional em ensino deve ter as seguintes características:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Partindo desta clareza, procuramos ressignificar a prática por meio da apropriação teórica, ou seja, colocar a teoria a serviço da prática e vice-versa, ou melhor, a teoria necessitando da prática para subsistir em seus intentos.

5.1 O jogo educativo

Os jogos são considerados recursos didáticos atrativos, prazerosos, motivadores e dinâmicos. Constituem-se de jogador e adversário; de regras; de objetivo(s); condições de vitória, empate e derrota e ser uma forma de entretenimento. Proporcionam o prazer em conhecer/saber. Conseguem de modo geral, quando pensados para este fim, mobilizar os alunos a participarem com liberdade e prazer em sala de aula.

Muitos são os autores que dedicam seu tempo de estudo às conjecturas que envolvem a questão da importância do jogo/brincadeira/brinquedo ao longo da trajetória histórico-social de um povo bem como sua configuração nas diferentes faixas etárias das pessoas. Vial (2015) é um dos que analisa a relação entre o jogo e a educação e considera o momento em que o primeiro ganha importância no tocante ao divertimento no contexto do segundo. Diz assim:

O jogo e a educação marcaram a humanidade a partir do momento em que ela começou a escapar aos rigorosos determinismos da sobrevivência e da animalidade. As civilizações mais coercitivas, os religiosos, os filósofos e os políticos mais austeros admitiram, em todo caso, a necessidade do “divertimento”, mesmo com o conseqüente risco de contê-lo nos limites estreitos ou nas fórmulas impostas. (VIAL, 2015, p. 21).

Assim, a importância pesquisa sobre produto educacional expandiu a compreensão acerca da utilização de jogos educativos em contexto escolar. Inclusive por verificar, segundo

pesquisas realizadas por este autor que, o tempo destinado ao lazer será cada vez maior. Assim ele confere sua conclusão:

Ora, a educação tem como principal objetivo emancipar cada indivíduo para fazer dele uma pessoa responsável, capaz de escolhas deliberadas e completas. A educação, e principalmente aquela fornecida nas escolas, não pode ignorar esse tempo que logo ocupará a metade da vida dos homens. (VIAL, 2015, p. 14)

Bròugere (1998, p.104), analisa que o jogo tem enraizamento social e que “o conjunto das atividades humanas são repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo”.

Nesse sentido, a vivência do brincar na pessoa, tem sua origem nas relações vividas no cotidiano e, paulatinamente tem sido superada a reflexão que aponta para a semântica do termo “jogo” enquanto expressão de oposição as denominadas “atividades sérias”. (Brougère,1998). Em outro trabalho, “Lúdico e educação: novas perspectivas”, Bròugere (2001) busca o porquê das evidências acerca desta dicotomia e faz novas considerações por achar necessário complementar a primeira análise.

Corroborando a reflexão, encontramos Vial (2015), depreendendo que sem a escola, essa educação é incompleta. Analisa da seguinte maneira:

Portanto, o brincar pelo brincar, o jogo educativo e/ou as outras formas de brinquedo no contexto escolar podem até parecer questionáveis, entretanto, não se pode negar uma educação do/pelo jogo enquanto forma prazer, expressividade, resistência e libertação. (VIAL,2015 p.238)

Acrescentaria à citação acima a questão da construção do conhecimento científico e estratégicos elaborado por meio das representações sociais (MOSCOVICI,1978) quando, de forma lúdica é experimentado pelas pessoas.

5.2 A apresentação do jogo Caminho da Vida

O produto educacional em modelo de jogo educativo intitulado Caminho da Vida encontrou sua pertinência, como enfatizamos no decorrer da pesquisa, na lacuna percebida no interior da escola frente a assuntos atinentes à ES voltada ao público de alunos que apresentam DI da Escola Municipal Ruy Barbosa.

Enquanto recurso pedagógico foi idealizado e concebido a partir da necessidade de democratização das informações sobre ES em contexto escolar. O jogo educativo denominado Caminho da Vida foi pensado como um facilitador da aprendizagem e, por isso, privilegiou

questões estruturais e operacionais em sua constituição. Julgamos seu valor pela circunstância em que ele foi construído ou melhor, por ter sido elaborado a partir das inquietações/dúvidas vindas dos próprios alunos, o que o eleva a categoria de ensino e aprendizagem baseada em problemas/PBL.

Para chegar ao resultado deste, apontamos previamente para um percurso com aulas prévias onde aferiu-se quais tipos de conhecimentos prévios tais alunos/as conheciam e, ainda por meio de suas falas, esta sondagem possibilitou apurar questões que lhes eram caras e necessárias para a consolidação da autonomia. Tal procedimento, também considerou que o público a ser motivado exigia, segundo a literatura específica (PLETSCH et al., 2015), um ensino diferenciado com o propósito de potencializar o processo de aquisição de conhecimento e domínio de informações frente à ES, favorecendo o desenvolvimento da escolarização com vistas ao desenvolvimento social destes indivíduos.

Nessa perspectiva, faria todo sentido considerar elementos que constituíssem um caminho de conquistas da vida humana, pertencendo a este percurso o conceito de boa higiene e alimentação na infância, o autocuidado na adolescência e a chegada da vida adulta considerando inclusive a juventude onde enfim as questões que envolvem a ES pudessem ser apresentadas.

Valorizamos o aspecto informativo desse processo sem deixar de lado o aspecto formativo, onde propiciou-se a discussão de valores, atitudes e preconceitos, considerando neste universo dúvidas, sentimentos e emoções inerentes ao processo de (re)construção do conhecimento. Contudo, o objetivo foi permitir uma abordagem por meio do lúdico de temáticas sobre as etapas da vida humana com que julgamos, para a população estudada, serem de grande importância como: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade cogitando nesse universo valores como: respeito às diferenças e escolhas pessoais e respeito por si próprio e vincularam-se ao exercício da cidadania.

Partindo do ocorrido, Santos (2008) aponta que os jogos proporcionam o ato de aprender brincando, onde o ambiente envolvido torna-se propício para contextualizar assuntos entre o professor-aluno e aluno-aluno. Contudo surge a opção por elaborar o jogo educativo intitulado Caminho da Vida. Precisávamos de algo que realmente pudesse ser acessível aos interesses dos alunos e que os auxiliassem no desenvolvimento não apenas dos comportamentos adaptativos mas, também subsidiasse o funcionamento acadêmico dos mesmos. Assim diz Huizinga (2001 apud KISHIMOTO, 2000) que não tem como se referir à atividade lúdica sem a contextualização, pois esta contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e agradável ao sentido humano.

As mecânicas de um jogo existem para ditar como os jogadores interagem com a partida e uns com os outros, assim passam a entender a dinâmica do jogo. Segundo literatura específica estudada (LUDOPEDIA, 2017), os autores dos jogos normalmente têm a preocupação de harmonizar o funcionamento da mecânica com a temática do jogo, tornando as regras mais intuitivas e a jogabilidade mais prazerosa.

Pensando sobre quais mecânicas caberiam na composição do jogo, tendo em vista que o público assistido apresentava especificidade relativa a limitações significativas no funcionamento intelectual, fez-se a opção por poucas mecânicas bem como adaptações foram necessárias para atender o objetivo proposto fato que possibilitou a melhor compreensão dos participantes no decorrer das partidas. O quadro abaixo, dispõe das mecânicas escolhidas para serem utilizadas no jogo Caminho da Vida.

Quadro 2: Mecânicas de referência à execução de ações do jogo Caminho da Vida

	Nome da Mecânica	Explicação
1	Hand Management Administração de Cartas	Usam cartas para jogar em sequência, como fazer combos para levar vantagem no jogo ou em grupos que se junta um número de cartas na mão para fazer um objetivo ou ganhar pontos, varia muito de estilo do jogo.
2	Partnership Jogo em Equipe	Apresenta, obrigatoriamente, uma condição: os jogadores são divididos em duas ou mais equipes que se enfrentam, onde apenas uma delas será vencedora.
3	Pattern Recognition Identificação a partir de Modelo	O jogador deve reconhecer padrões de categoria como números em sequência ou cores certas para poder realizar a jogada.
4	Point to Point Movement Movimento Ponto a Ponto	O formato do tabuleiro, consiste em unir um ponto do tabuleiro a outro por meio de rotas, pode ser apenas um cruzamento de caminhos/estradas/trilhas, cidades, ou localidades.
5	Trading Regras para a Troca	Permite a realização de trocas durante a partida, quase sempre associada à livre negociação entre os jogadores.
6	Roll/Spin and Move Rolar e Mover	Rolar, lançar dados e mover as peças de acordo com o valor obtido.

Fonte: Ludopedia. Acesso em 8 de agosto de 2017

O jogo Caminho da Vida foi pensado para o público alvo da EE/Deficiência Intelectual a partir de 15 anos de idade.

O jogo deve ser composto por um número máximo de 12 participantes²⁵ e um número mínimo de 4 participantes.

O jogo pode ser realizado mesmo quando houver um número ímpar de alunos em sala (vide apêndice 4). No jogo existe o Subsídio Teórico é um apoio básico explicativo oferecido ao mediador a respeito de cada temática a ser trabalhada com o público para o qual o jogo se destina. Constitui-se enquanto elemento norteador feito para o mediador do jogo no que se refere às respostas dadas pelos jogadores, inclusive as respostas pessoais quando destoarem do critério de razoabilidade. Ficando assim, a cargo do mediador do jogo fazer a complementação da resposta, a fim de garantir maior compreensão por parte dos demais participantes.

O jogo Caminho da Vida é entendido enquanto **Jogo em Equipes/Partnerships**. Esta característica marca o abandono da etapa egocêntrica da criança possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais. Tem estruturas competitivas que contêm elementos de cooperação, favorecendo a diminuição gradativa da competição. A existência desta característica facilita uma futura aplicação de jogos cooperativos, especialmente num contexto de aprendizagem.

O jogo Caminho da Vida não apresenta grande complexidade porém, adotamos Cartas Perguntas que propiciaram uma reflexão sobre conceitos, comportamentos e hábitos ligados a temática higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade. Divididos em 3 categorias: Higiene e Alimentação; Autocuidado e Educação Sexual. As Cartas Perguntas do jogo Caminho da Vida, são identificadas pelas cores: amarela; azul e vermelha, respectivamente fato que configura a **Identificação a partir de Modelo/** Pattern Recognitio. São 22 (vinte e duas) perguntas que estão nas cartas de cor amarela correspondem às questões sobre Higiene e Alimentação. São 20 (vinte) perguntas que estão nas cartas de cor azul correspondem às questões sobre Autocuidado e são 20 (vinte) perguntas que estão nas cartas de cor vermelha correspondem às questões sobre de ES.

Existem as Cartas Pontuação que servem para pontuar as equipes, ganha quem acumular mais pontos. Estas cartas servem para fazer a contagem dos pontos ou seja, deve existir uma **Administração de Cartas/Hand Management**. Elas são das mesmas cores das temáticas, 6 (seis) cartas azuis, 6 (seis) cartas amarelas e 6 (seis) cartas vermelhas porém, não contém perguntas. Cada carta vale 1 (um) ponto quando computada separadamente e, a Trinca

²⁵ A opção pelo quantitativo máximo de 12 alunos provém da Resolução de Matrícula representando o documento oficial distribuído pela Secretaria Municipal de Educação SME/Duque de Caxias, para 2017 às unidades escolares como parâmetro à constituição em termos quantitativos para turmas do ensino fundamental e Educação Especial.

de Cores que é composta de 1 (uma) Carta Pontuação azul mais 1 (uma) Carta Pontuação amarela mais 1 (uma) Carta Pontuação vermelha que, juntas (combo) valem 10 (dez) pontos.

Os participantes jogam com 1 (um) tabuleiro de mesa com dimensões consideradas para o plano horizontal tamanho A3 contendo dois circuitos/trilhas com 12 (doze) casas cada circuito **Movimento Ponto a Ponto/Point to Point Movement**. Contém 2 (dois) Peões a serem utilizados para cada tabuleiro que desempenham o movimento realizado no circuito/trilha.

O jogo Caminho da Vida ainda pode contar com um (1) dado de 6 faces sendo 2 (duas) faces com o número 1; 2 (duas) faces com o número 2 e, as 2 (duas) faces restantes são: o bônus e o ônus do jogo. Ficando 1 (uma) face para a estrela dourada que é o bônus do jogo e a outra face que é a estrela prateada atende ao ônus do jogo. Identificando a mecânica **Rolar e Mover/ Roll/Spin and Move** que se apresenta como lançar o dado e mover as peças de acordo com o valor obtido.

Considerando bom relacionamento interpessoal da Turma Pesquisada (vide 5.3), inserimos a mecânica de jogo denominada **Troca/Trading**. Quando o jogador da vez não souber dar a resposta poderá realizar o revezamento com outro membro de sua equipe, de maneira a garantir a pontuação necessária. Esta conveniência possibilita o aumento da cooperação na equipe e oferece as mesmas oportunidades de jogar para todas as pessoas envolvidas. Assim, as equipes continuam jogando uma contra a outra, mas a importância do resultado é diminuída, a ênfase passa a ser o envolvimento ativo no jogo e a diversão.

5.3 A avaliação do jogo Caminho da Vida

Neste momento ficou evidente a satisfação dos alunos, não só por participarem de uma atividade que foge do modelo tradicional de ensino mas, também por eles visualizarem a possibilidade de trabalhar conteúdos conceituais e comportamentais comuns a pessoas de suas idades, além do jogo incentivar a adoção de atitudes críticas sobre a abrangência das temáticas de fases da vida humana.

A construção do produto educacional em forma de jogo educativo envolveu 4 (quatro) momentos que consideramos mais importantes: a análise; o desenvolvimento; a implementação e a avaliação. Essas (4) quatro etapas formaram um ciclo recursivo, onde a avaliação indicou uma nova análise, reiniciando um novo ciclo =>feedback. Conferindo eficácia e eficiência do modelo final do produto educacional em forma de jogo educativo.

Em se tratando de aplicação e ajustes de refinamento do produto educacional em forma de jogo educativo, intitulado Caminho da Vida, os procedimentos de aplicação para até

a versão definitiva foram considerados os mesmos. Descrevendo que tais ajustes e correções das versões do protótipo foram avaliados pelos critérios de desenvolvimento funcional e operacional. Os processos de qualidade e adequação do conteúdo de acordo com as características de gênero; alinhamento do objetivo da aprendizagem; adaptação do conteúdo às necessidades do recorte populacional estudada; feedback; motivação com relação ao tempo; capacidade de motivar o interesse em relação ao primeiro protótipo e foi rerepresentado aos alunos da Turma Pesquisada.

O uso deste recurso pedagógico buscou potencializar a capacidade de construção e armazenamento de informações dos alunos quando, por meio de repetidas vezes, conseguiram acertar nomes, conceitos e comportamentos. As Mecânicas de Execução de Ações trouxeram à dinâmica do jogo mais estrutura e significado de sua existência. A presença de regras no jogo Caminho da Vida, traça o início e fim do jogo. Das regras emanaram um conjunto de ações/obrigações o que confere ao jogo um caráter eminentemente social. Cumprindo a função pedagógica e social do jogo.

Após a participação no jogo, a avaliação da aprendizagem foi realizada com algumas perguntas orais aos alunos sobre a temática a qual apontou que, de modo geral, o produto educacional permitiu que os conhecimentos sobre o assunto ES fossem ampliados e consolidados.

O expressivo número de perguntas anteriormente expostas e dispostas entre as 3 (três) temáticas, serão deslocadas futuramente para o link destinado aos Produtos Educacionais no site da Unigranrio. Em anexo, encontra-se apenas uma amostra das perguntas que compõem o jogo em questão.

6 TRJETÓRIAS PERCORRIDAS

Trajetórias percorridas significou compreender o caminho minucioso que desejamos realizar mas sobretudo, tocou em nosso árduo empenho que sempre foi necessário ter. Foi satisfatório e imprescindível ter em mãos um bom detalhamento do planejamento deste empreendimento. Como não desejávamos que nenhum detalhe ficasse obscuro ou até mesmo mal interpretado, então, foi de nosso interesse que tal desenrolar do raciocínio acontecesse como consta nesse capítulo.

6.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos da Pesquisa

Como **Objetivo Geral** definimos que ele se reportaria a material didático para atender o cotidiano escolar e assim foi estabelecido:

- Elaborar material didático em forma de jogo educativo que oriente para questões do aprendizado sobre ES em jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Para os **Objetivos Específicos**, elencamos uma sequência com quatro possibilidades que foram formuladas assim:

- Investigar como se dão os processos de compreensão e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual através da literatura especializada a fim de;
- Desenvolver material didático em forma de jogo educativo, que contemple processos de compreensão e aprendizagem de pessoas com DI face a questões vinculadas a ES a serem exploradas em contexto escolar
- Fundamentar teoricamente o jogo educativo no estudo das competências apresentadas pela Associação Americana e Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD (2010) e que se vinculam às capacidades adaptativas, a saber: comunicação; cuidados pessoais; atividades de vida doméstica; habilidades sociais; uso comunitário; independência; saúde e segurança; funcionalidades acadêmicas; lazer e trabalho.
- Explorar conceitos pertinentes a ES apontados como importantes em livros didáticos e panfletos informativos, corporificando informações vinculadas à vida humana quando se vinculam aos temas como: higiene e alimentação, autocuidado e sexualidade, em jovens e adultos com DI.

6.2 A Metodologia da Pesquisa

Pretende-se apresentar o método de investigação eleita para efetivar esse estudo – a Pesquisa Participante que se inseriu no campo da pesquisa qualitativa de natureza investigativa e exploratória para fins de aprofundamento teórico-científico do Mestrado Profissional em Ensino das Ciências –PPGEC.

Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador). Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (GIL, 2008). A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela que se preocupa com dimensões de vida social que não podem ser quantificadas logo, procuramos conhecer o objeto-problema a ponto de propor algo que pudesse solucioná-lo. Este momento foi uma tarefa que elevou o estudo ao status/condição de pesquisa investigativa. Nessa perspectiva, surge a pergunta de partida. O jogo educativo, pode contribuir para a efetiva aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual em questões que versam sobre sexualidade?

O itinerário traçado para a conquista do resultado favorável, se deu a partir de alguns elementos que foram pontuados e naturalmente selecionados e fizeram parte desse estudo. Como qualquer pesquisa, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica, pois mesmo que exista poucas referências sobre o assunto pesquisado, nenhuma pesquisa hoje começa totalmente do zero. Haverá sempre alguma obra, ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Desse ângulo, o levantamento de Literaturas, segundo Lüdke e André (2013) é o comportamento preliminar que ajuda a ter uma dimensão sobre o quanto, e quais imbricamentos foi escrito sobre o assunto no qual nos inclinamos. Mas pesquisa é muito mais que um apanhado de dados, mais ou menos organizados, daquilo que já se conhece sobre o assunto. As autoras Lüdke e André (2013) dizem que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Lüdke e André (2013, p. 1). Esta atividade é importante para a produção do conhecimento, mas não foi conclusiva.

De modo natural aconteceu a transição da fase inicial contendo ações mais descritivas, em que o observador ganhou uma “vista global” do que ali acontecia para uma perspectiva geral dos aspectos sociais, das interações no campo investigativo, dos momentos de

observação direcionada, focando em determinadas situações e/ou acontecimentos. Então, Rizzini (1999) prospecta que a Observação Participante é uma técnica de pesquisa que pressupõe a não neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a mesma autora continua dizendo ser a Observação Participante uma técnica em coleta de dados. Assim, juntamente com o gravador de vozes e registros visuais por meio de fotografias em momentos pontuais, sem identificações dos participantes, foram os instrumentos escolhidos para este estudo.

Como se trata de uma pesquisa realizada no campo educacional, tecemos algumas considerações a respeito de sua aplicabilidade na pesquisa educacional.

A Pesquisa Participante refere-se, antes, a uma “pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo” (HUYNH, apud BRANDÃO, 1981). Nesse sentido, ao fazer um link entre as particularidades das pessoas com Deficiência Intelectual e as características da Pesquisa Participante, busca-se aceitar de fato, que uma comunicação diferenciada com seu interlocutor - um dos conceitos da Pesquisa Participante -, possibilitou o entendimento dos indivíduos sobre a realidade a ser descoberta. Ao praticar uma comunicação diferenciada, a Pesquisa Participante estabeleceu um vínculo, de acordo com o nível de desenvolvimento sociocultural e potencial intelectual do grupo base, detentores dos dados necessários para a investigação.

Sendo assim, na condução desta pesquisa houve o contato direto, frequente, constante e prolongado entre a pesquisadora e os alunos público alvo da EE e com a professora regente. Concordando com Gil (2008), relacionamo-nos com os participantes da pesquisa de maneira “horizontal” e igualitária, e não de forma “vertical” e autoritária, encarando-os, assim, como literais coautores da pesquisa, e não como mero informantes.

O momento de analisar parte das contribuições fornecidas na 1ª e 2ª fases remeteu-nos ao “refinar” das observações/ações fato que definiu as necessidades/prioridades do protótipo em forma de jogo educativo, demonstradas na 3ª fase. Essas possibilidades deram forma e conteúdo e se veicularam ao proposto como objetivo geral na presente pesquisa.

Corroboramos a questão dos participantes serem coautores da pesquisa quando buscamos escutá-los em suas demandas de informação a respeito de questões diretamente ligadas à ES. Considerando que a vida comunitária escolar foi parte importante no processo de construção do conhecimento que objetivou elaborar jogo educativo que orientou para questões do aprendizado sobre ES em jovens e adultos com Deficiência Intelectual estabeleceu a comunicação diferenciada mencionada.

Na tentativa de encontrar uma modalidade de interpretação que trouxesse significado

expresso e latente aos dados coletados na presente pesquisa, apoiamo-nos na técnica para análise de dados qualitativos da pesquisa a chamada Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) por considerar o conjunto da pesquisa e seu intervalo de tempo. Nessa expectativa, a escolha feita objetiva a procura da logicidade dos documentos que, nesta investigação foi a produção oral dos participantes.

A Análise de Conteúdo atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Contribuiu para apurar e depurar o que realmente a palavra contextualizada desejava dizer. Bardin (2016, p.125) exprime que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. Consideramos para este fim uma amostra populacional do público alvo da EE, onde encontramos sujeitos imbuídos de um discurso que conta suas histórias, muitas vezes de infantilização, preconceito/rejeição e de punição. O discurso a ser apurado esteve na experiência/vivência ou não que os sujeitos com DI tiveram quando em contato com as fases de desenvolvimento da pesquisa “isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem.” (BARDIN, 2016, p.49).

Segundo Bardin (2016), o objeto desse método leva em consideração as significações (conteúdo) e trabalha a fala. Considerado um trabalho que, por meio da fala e, onde os textos orais são “a prática da língua realizada por emissores identificáveis (...)” (BARDIN, 2016, p.49), ora coletados (objetivismo abstrato) representaram o contexto específico. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) a análise do conteúdo é uma busca de realidades por meio de outras mensagens.” (BARDIN, 2016, p.50). A partir dessa concepção, Bardin (2016) apresentou três etapas essenciais que compõem a Análise de Conteúdo, são elas:

A **pré-análise** consistiu na compreensão da leitura/escuta das transcrições do material eleito para a análise. A sistematização serviu para que a pesquisadora pudesse conduzir as operações sucessivas de análise e teve o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Tivemos como material a transcrição da gravação de vozes e os registros fotográficos das 3 (três) fases que compuseram esta pesquisa. Efetuou-se a organização do material a ser investigado na 3ª fase e o roteiro de observação (apêndice 1) utilizado no refinamento do jogo educativo.

A **exploração do material** considerou a aplicação das técnicas específicas segundo os objetivos. Nesse momento, codificação dos dados a partir das transcrições dos recortes das

gravações aparecem nas 3 (três) fases realizadas. Constam, respectivamente os recortes da 1ª Fase – Reunião com pais/responsáveis; os recortes da 2ª Fase → Atividades Prévias (1ª Aula-Conversa Informal e 2ª Aula-Expositiva dialogada) e os recortes da 3ª Fase que se constituiu da Aplicação e refinamento do jogo Caminho da Vida.

O **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação** é a fase de discussão dos resultados, que abrange as interpretações e as inferências. As análises basearam-se no modelo crítico e reflexivo sobre os dados coletados e a literatura especializada sobre o assunto. No que tange a categorização segundo Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, sem seguida, por reagrupamento do gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Nessa direção, as categorias de análise foram associadas ao que emergiu nas 3 (três) fases da pesquisa como evidenciado através das falas dos sujeitos e se correlacionam à linha de pesquisa: Ensino das Ciências Inovações Tecnológicas das Ciências: Relações Sociais e a Cidadania.

6.3 A caracterização do Ambiente da Pesquisa

Neste item, vimos a necessidade de descrever alguns pormenores de elementos que foram considerados como parte da caracterização do ambiente da pesquisa. São eles: o Município de Duque de Caixas/RJ; o bairro Gramacho e a Escola Municipal Ruy Barbosa, local eleito para o desenvolvimento da pesquisa.

O Município de Duque de Caxias

Duque de Caxias é um município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, integrante da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, situado na região da Baixada Fluminense. É dividido em 4 (quatro) Distritos. O 1º Distrito é o Centro, conhecido por Duque de Caxias, o 2º Distrito é Campos Elíseos, o 3º é Imbariê e o 4º é Xerém e sessenta e seis bairros. É um Município de classe média baixa figurando como o 3º (terceiro) Município mais populoso do Estado, depois da capital, e de São Gonçalo, e o mais populoso da Baixada Fluminense. Em sua extensão territorial faz limite com alguns municípios como: Belford Roxo, Nova Iguaçu, Petrópolis, Magé e Rio de Janeiro. Em geral, os duque-caxienses identificam-se linguística e culturalmente como cariocas da Baixada e não como fluminenses. A emancipação do município data de 31 de dezembro de 1943.

Economicamente, apresentou um grande crescimento nos últimos anos, sendo a indústria e o comércio as principais atividades. No município, está localizada uma das maiores refinarias da Petrobras, a Refinaria de Duque de Caxias.

Possui a totalidade de 177 (cento e setenta e sete) unidades escolares distribuídas em 4 (quatro) Distritos na Rede Municipal de Ensino. No 1º Distrito existem 65 escolas; no 2º Distrito existem 56 escolas, no 3º Distrito existem 31 escolas e no 4º Distrito existem 25 escolas.

Em Duque de Caxias, existem 36 (trinta e seis) escolas que contemplam turmas regulares de EE. Ressaltamos que este Município é um dos poucos do Estado do Rio de Janeiro que ainda permanece com a classe especial regular separada por deficiências. Exemplificando: classe especial regular de deficientes intelectuais (DI), classe especial regular adaptada deficiência múltipla (DMU), classe especial regular de autistas (AUT), classe especial regular de deficientes visuais (DV), classe especial regular de deficientes auditivos (DA).

A estrutura educacional de Duque de Caxias, respeitando as Políticas Públicas Federativas da inclusão, dispõe do atendimento educacional especializado-AEE que é uma modalidade da EE. Sendo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que realiza e não um sistema substitutivo de ensino. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado-AEE, diferenciam-se daquelas executadas na sala de aula comum. Nesse ângulo, a EE na perspectiva da Educação Inclusiva não deve ser substitutiva ao ensino regular e sim, complementar e/ou suplementar e por isso deve ser oferecida no período inverso ao da escolarização do aluno/a. Os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado-AEE são contados duplamente que tange a disponibilidade de recursos financeiros. Portanto este atendimento diz respeito ao aluno/a incluído/a no ensino regular na Educação Básica. É facultado/a ao aluno/a incluído/a, após identificada a intensidade da necessidade individual²⁶ de acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais, um/a profissional de apoio à inclusão.

²⁶ A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e conforme a Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013; que versa sobre a Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012. Institui profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento-TGD nas escolas da rede pública de ensino. Dentre estes profissionais encontram-se o tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção.

O fenômeno da expansão de matrículas escolares do público alvo da EE se deu, dentre outras ações, as que subsidiaram a implantação das Políticas Públicas Brasileiras destinadas à Educação Inclusiva²⁷. Demos ressalva a dois documentos. A saber:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que expõe o processo histórico de inclusão escolar no Brasil e embasa sobre a matrícula preferencial dos alunos com deficiência.
- Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado-AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) que, tendo em vista a atualização de leis e decretos, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, dispõe sobre o funcionamento administrativo e pedagógico do atendimento educacional especializado-AEE.

Marcos que foram ampliados significativamente entre os anos 2003 a 2015 e possibilitaram expansão da escolarização de alunos com deficiência física, intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Podemos afirmar que das 177 (cento e setenta e sete) unidades escolares pelo menos uma turma regular de cada escolaridade têm alunos incluídos.

O Bairro Gramacho

Traçamos um panorama geográfico, estrutural e socioeconômico do bairro Gramacho afim de dar melhor entendimento ao leitor. No entorno bem próximo desta unidade escolar, consideramos um raio de 800 (oitocentos) a 1000 (mil) metros, estão instalados vários pontos comerciais como: supermercados, feiras livres, posto de abastecimento para veículos motorizados, lojas de roupas e sapatos, farmácias, comércio para artefatos domésticos, algumas clínicas dentárias, locais de culto a divindades, igrejas cristãs, organização do 3º Setor – ONGs, estabelecimentos para atendimento de conveniência e cuidados pessoais e íntimos. Registramos dentro do raio estabelecido, 2 (duas) escolas públicas de âmbito municipal sendo 1 (uma) atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e mais 1 (uma) unidade escolar destinada à Educação Infantil e 2 (dois) colégios estaduais que atendem aos alunos do Ensino Médio. Não foi registrado locais de intervenção do Poder Público como: hospitais ou postos de saúde, construções habitacionais populares, centro poliesportivo, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos-ECT. Registramos 1 unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FUNDEC.

²⁷ Termo utilizado como referência para elaboração de Políticas Públicas de Educação (UNESCO, 1994).

Também podemos considerar que o bairro Gramacho é um bairro de integração, pois sua malha ferroviária aliada a malha rodoviária possibilita o destino a bairros vizinhos porém, de menor expressividade geográfica e comercial. Outra característica positiva é o fato de ser margeado pela avenida Governador Leonel de Moura Brizola que dá acesso relativamente fácil e rápido a outros municípios da Baixada Fluminense como Belford Roxo e São João de Meriti. Enfim, podemos dizer que o bairro Gramacho embora apresente uma real expansão comercial, o que não implica dizer sustentável, é um bairro com contradições sociais, geográficas e econômicas.

Há na periferia deste recorte geográfico, comunidades consideradas perigosas e violentas por terem se tornado pontos de revenda do tráfico de drogas ilícitas e no fomento de armamentos bélicos. No entorno desta unidade escolar vivem, em sua grande maioria, os/as alunos/as que caracterizam a clientela desta escola. Localidade onde há poucas condições de sobrevivência e também em muitos casos, tais famílias vivem em estado de mendicância. Pois seus responsáveis, quando encontram alguma atividade laboral, estas não apresentam remuneração adequada ao completo sustendo de suas famílias.

Encontramos, tanto na rua de trás quanto na rua lateral a escola a ser pesquisada, comunidades compostas por moradias que oferecem poucas condições de sobrevivência e também em casos mais extremos, algumas moradias sem, terminantemente condições de alguém, sequer entrar, quiçá habitar. Nesta realidade socioeconômica perversa, encontramos boa parte dos estudantes que compõe o quadro de alunos (as) da Escola Municipal Ruy Barbosa.

Nos casos acima, o Programa Federal de Beneficiamento Social para Famílias de Baixa Renda, com filhos na escola, abrange quase a totalidade desta população, sendo assim a única fonte de renda para sustentar precariamente seus filhos. Por não terem tido a oportunidade de alongar seu tempo de permanência produtiva nas escolas (por motivos diversos que, por hora não nos cabe analisar) por onde passaram, estes responsáveis não concluíram seus estudos, de forma a transpor este ciclo socioeconômico desfavorável. Concluindo, o perfil acadêmico destes responsáveis encontra-se nos três primeiros níveis da atual escolarização básica.

A Escola Municipal Ruy Barbosa

Os dados sobre estrutura física e dados administrativos da escola foram compilados do Projeto Político da Escola – PPP do ano de 2016 e atualizados em 2017. A escola está localizada em terreno próprio e amplo, de fácil acesso. O prédio está em condições regulares de conservação, e possui, além das salas de aula, refeitório, biblioteca, sala dos professores,

sala de leitura, sala de informática, pátio, auditório, quadra de esportes, almoxarifado e demais dependências administrativas. Todas as turmas do diurno têm aulas extra de sala de leitura, informática e Educação Física, uma vez por semana. As turmas que funcionam no noturno têm apenas sala de leitura. Tais atividades extra, são facultadas em toda as escolas de todos os 4 (quatro) distritos da rede de ensino do Município de Duque de Caxias/RJ.

É uma escola que funciona em 3 (três) turnos com o ensino do primeiro seguimento (5 primeiros anos de escolarização) do Ensino Fundamental²⁸. Quando os alunos do 5º ano de escolarização são promovidos para a série seguinte, são transferidos para uma outra unidade escolar afim de concluir o segundo seguimento do Ensino Fundamental. A composição das classes de ensino regulares nesta escola contempla a diversidade de pessoas existentes no universo da EE. Assim, nesta unidade escolar também funcionam classes de EE nos 3 (três) turnos. O público alvo da EE está dividido entre as classes especiais regulares e o atendimento educacional especializado-AEE. Os três turnos são divididos em: 2 diurnos e 1 noturno.

As turmas estão disponibilizadas nos turnos da seguinte maneira:

Tabela 4: Turno da Manhã / 2017

Turmas	Quantidade
Classe Especial Regular de Deficientes Intelectuais (DI)	2
Classe Especial Regular adaptada Deficiência Múltipla (DMU)	1
Classe Especial Regular de Autistas (AUT)	1
Atendimento Educacional Especializado-AEE	1
Educação Infantil	1
1º ano do ciclo	2
2º ano do ciclo	2
3º ano do ciclo	4
4º ano de escolarização	2
5º ano de escolarização	2

Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Ruy Barbosa/2017

Tabela 5: Turno da Tarde / 2017

Turmas	Quantidade
Classe Especial Regular de Deficientes Intelectuais (DI)	1
Classe Especial Regular adaptada Deficiência Múltipla (DMU)	2
Classe Especial Regular de Autistas (AUT)	1
Atendimento Educacional Especializado-AEE	1
Educação Infantil	1
1º ano do ciclo	2
2º ano do ciclo	2
3º ano do ciclo	4
4º ano de escolarização	2
5º ano de escolarização	2

Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Ruy Barbosa/2017

²⁸ Ensino fundamental é o nome dado a uma das etapas da Educação Básica no Brasil. Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as pessoas com idade entre 6 e 14 anos.

A modalidade de ensino chamada Educação de Jovens e Adultos -EJA adota nomenclatura diferente do ensino diurno regular.

Tabela 6: Turno da Noite / 2017

Turmas	Quantidade
Classe Especial Regular de Deficientes Intelectuais (DI)	1
Atendimento Educacional Especializado-AEE	1
Etapa I	2
Etapa II	1
Etapa III	2

Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Ruy Barbosa/2017

Por meio de ações em Políticas Públicas implementadas pelo Governo Federal, toda a comunidade escolar tem conseguido ganhos consideráveis especificamente face ao processo de ensino e aprendizagem do público alvo da EE. Destacamos algumas destas ações de caráter contributivo que reforçam uma Política de Inclusão. O Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL,1990); a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL,1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e com o conjunto de programas implementados, destaques para: Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Salas de Recursos Multifuncionais/ Atendimento Educacional Especializado-AEE; o Benefício de Prestação Continuada - BPC na Escola e o Programa Escola Acessível.

Para alguns alunos/as do diurno que apresentam dificuldade de aprendizagem e, preferencialmente aqueles/as que se enquadram na situação da distorção série/idade, são incluídos/as em aulas de reforço pedagógico duas vezes por semana. Os alunos que frequentam o reforço escolar não compõem uma nova turma como é caso dos alunos/as que frequentam o atendimento educacional especializado-AEE. O reforço escolar é considerado uma estratégia de resgate da aprendizagem.

Várias ações pedagógicas e sociais de amplitude municipal acontecem durante o ano letivo. Ações como a Feira da Empregabilidade ocorrida no mês de setembro de 2017 no Centro da cidade de Duque de Caxias, que consistiu na realização de cadastro dos alunos que apresentam deficiência em diversas empresas estabelecidas no município, com vistas a vagas de emprego e também palestras sobre o Benefício de Prestação Continuada - BPC. Bem como outras ações pedagógicas ocorridas em âmbito escolar que surgem durante o Planejamento Anual da escola.

No início do ano, alguns temas são sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação-SME afim de serem desenvolvidos durante o corrente ano. Contudo, cada escola tem sua autonomia de rever os temas e, se for conveniente, sugerir uma outra temática a ser trabalhada. Na Escola Pesquisada, enquanto ação pedagógica ocorrida na escola, houve no

mês de outubro o encerramento do projeto “Tudo bem ser diferente” que balizou todo o ano letivo de 2017 enfocando assuntos relativos a diversidade cultural; a discussão sobre os vários tipos de preconceito existentes na sociedade e ainda a questão dos refugiados africanos (Angola e República Democrática do Congo, antigo Zaire) estarem inseridos na realidade do ensino não apenas da escola municipal Ruy Barbosa mas, sobretudo uma questão humanitária de amplitude mundial. Desse modo, a Escola Municipal Ruy Barbosa dá visibilidade ao ensino do município face não apenas as pessoas ditas “normais” mas também consegue contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem do público alvo da EE.

É fato que na escola pesquisada existe um empenho em colocar em prática as diretrizes das Políticas Públicas direcionadas ao público alvo da EE. Uma tendência bravamente refletida nas reuniões do Conselho de Representantes da escola e bandeira de luta durante os movimentos realizados quando em época de data base da categoria e implementado no Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias²⁹. Contudo, tais ganhos passam ainda, pela característica de acolher bem todos os alunos independentemente de apresentarem deficiências constatadas. Nesse sentido, a escola tem uma procura intensa por vaga durante todo o ano letivo.

Por toda ação efetivada na esfera Federal, na Estadual, Municipal e local, entendemos que a unidade escolar pesquisada não é a única proeminente no ensino das pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento-TGD no Município de Duque de Caxias/RJ. Inferimos que de maneira satisfatória tanto as classes constituídas exclusivamente por pessoas que apresentam deficiências como as classes regulares com alunos incluídos têm mais conquistas positivas do que desacetos e, o sucesso dos alunos depende de um esforço profissional pessoal e coletivo.

6.4 A caracterização do público alvo da pesquisa

Torna-se oportuno antes de prosseguirmos, dar ciência a quem possa interessar, que a autorização para os sujeitos da pesquisa tomarem partido no presente trabalho, se deu através de autorização previamente assinada por seus responsáveis legais junto à Escola Municipal Ruy Barbosa, em Duque de Caxias/RJ.

Mesmo alguns dos partícipes, da Turma Pesquisada tendo maioria civil, ainda não lhes fora concedida autonomia por parte de quem é responsável pelo seu cuidado. Sendo

²⁹ Lei n.º 2.713 de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências.

assim, todos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foram assinados pelos responsáveis de modo individual.

A Turma Pesquisada é composta por 12 alunos entre jovens e adultos com DI com faixa etária a partir de 15 (quinze) anos sem, a princípio uma idade limite. É composta de 7 pessoas do sexo feminino e 5 pessoas do sexo masculino. O horário de funcionamento é diferenciado pois alguns não possuem completa independência social para ir e vir da escola sozinhos, então houve um consenso entre a Equipe Técnico Pedagógica e os responsáveis no sentido de acomodá-los em horário das 17h às 21h, diariamente.

O público alvo da pesquisa que compõe a Turma Pesquisada foi formado para atender uma demanda de alunos jovens e adultos do diurno, a princípio oriundos da própria escola, que apresentam certo grau de funcionalidade acadêmica e que estão a muito tempo na EE. Para estimular tanto a célula familiar quanto os ditos alunos ao processo de inclusão, houve a iniciativa e posterior implementação na direção de formar a turma. Com esta visão, poderíamos dizer que a Turma Pesquisada é uma turma de “passagem”, onde os alunos podem a princípio, por um período de 2 a 3 anos letivos, consolidar minimamente sua alfabetização e sociabilidade uma vez que circulam nos espaços comuns em momentos do ordinário escolar. Nesse aspecto, tais alunos retomam o prazer de levar uma vida em comum com inclinação a viver em companhia de novos pares.

Os alunos que compõem esta turma são participativos, assíduos e colaboradores mútuos e, de modo geral, eles têm razoável compreensão de mundo. São capazes de fazer inferências consensuais e opinar sobre sua própria vida, inclusive sobre assuntos relacionado a namoro, aos diferentes aspectos que envolvem doenças sexualmente transmissíveis e afins.

São pessoas que ainda necessitam receber certas orientações e cuidados quanto à alimentação, higiene, orientação de vida prática e educação doméstica. Vários talentos são evidenciados dentre eles destacamos a primorosa educação musical de um aluno que toca 2 (dois) instrumentos musicais de cordas e a habilidade invejável de outro aluno na eloquência sobre experiências religiosas. A vida social se limita, em sua grande maioria, a participação de cultos religiosos estimulados pelos familiares ou visitação a casa de parentes.

Os alunos que participaram do estudo encontram-se no universo dos que têm laudo clínico e são considerados acerca da indicação cognitiva, legíveis à Turma Pesquisada.

Cerca de 90% (noventa) deste público mora nas mediações da Unidade Escolar. Alguns moram com seus pais (7), outros moram só com o pai ou só com a mãe (2) e o restante (3) mora com irmãos ou parentes.

Podemos afirmar que a Turma Pesquisada já recebe alunos de outro município fato que corrobora a fama da escola quanto a característica de acolher bem a todos os alunos independente de apresentarem deficiência.

6.5 A Metodologia do Produto Educacional - os procedimentos adotados

Os procedimentos preliminares adotados são de cunho protocolar e estão de acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012. Foram detalhados nesta seção e tão somente foram executados após ser efetivado após o Documento de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/Unigranrio, sob o CAAE Nº 55765316.6.0000.5283. Não há riscos eminentes nessa pesquisa. Todas as proteções de cunho ético, moral e físico foram providenciadas para que os sujeitos e/ou a pesquisadora pudessem ter total integridade antes, durante depois da efetuação dessa pesquisa.

Primeira Fase

Ações executadas entre os meses de julho e agosto/2016.

Quadro 3: Praxes para Execução no Campo de Pesquisa

Protocolos
<ul style="list-style-type: none">• Solicitar autorização da pesquisa no campo à Secretaria de Educação Municipal/DC;• Esclarecimento da proposta da pesquisa por meio de reunião com os responsáveis;• Colher assinaturas e autorizações dos responsáveis durante a reunião e• Reconhecimento formal do local de acesso às informações administrativas e documentais dos alunos (secretaria escolar).

Fonte: Dados da Pesquisa

Segunda Fase

Descrição de 2 (duas) atividades prévias, executadas entre os meses de setembro e outubro/2016.

No Capítulo 3 desta pesquisa, explanou-se sobre algumas particularidades típicas das pessoas que apresentam DI, principalmente no que tange ao processo de aprendizagem. Peculiaridades que entre outras, corresponde às necessidades de manejo nas informações e lentidão às respostas. Nesse sentido, pensar em atividade prévia faria todo sentido quando se tratando de ensino e aprendizagem para este público.

Tínhamos ainda, como pressuposição, que tais sujeitos possuíam conhecimentos prévio porém não revelados ou que não haviam sido apurados de modo sistemático. Em virtude disso, optou-se por iniciar o trabalho de campo junto aos alunos por meio de 2 (duas) atividades/aulas prévia que pudessem futuramente influenciar de maneira positiva tanto o grupo da testagem quanto no modelo final do jogo educativo.

Houve a 1ª Atividade Prévia ‘Aula Conversa Informal’. Apurou-se a respeito da qualidade e quantidade de conhecimentos que este público obtinha face à abordagem ES.

Quadro 4: 1ª Atividade Prévia

Aula: Conversa Informal	
<ul style="list-style-type: none">• Realizada em setembro/2016• Tema da Aula: Conversa Informal sobre temáticas ligadas às etapas da vida humana.• Tempo de duração Previsto: 50 minutos.• Público Alvo: Alunos da Tuma Pesquisada• Objetivo da Atividade: Perceber por meio das respostas-discurso dos participantes, se os mesmos têm ou não conhecimento prévio do assunto que envolve questões pertinentes à ES.• Estratégia: Utilizar um fichero com 3 perguntas como balizadores:<ol style="list-style-type: none">1) Vamos conversar sobre higiene e alimentação?2) O que vocês sabem sobre ES?3) Tem algo a mais que vocês não sabem mas, gostariam de saber sobre esse assunto?• Instrumento de Coleta: Gravador de vozes. Gravação sobre as avaliações dos alunos face a aula e registros fotográficos de momentos relevantes.• Dados relevantes: a) Antes dar início nesta atividade, foi exposto o objetivo da pesquisa e o motivo pelo qual aquela turma havia sido contemplada; b) Os alunos deram sugestões a respeito do nome do jogo; c) Houve avaliação final de modo oral realizada pelos alunos(as) face a 1ª Atividade “Aula Conversa Informal”; d) Características individuais dos participantes que serpentearam entre personalidade, nível intelectual e de comunicação oral e, letra e) Resultados Obtidos: Análise e discussão dos resultados e Tratamento da fala dos participantes encontram-se no Capítulo 5.	

Fonte: Dados da Pesquisa

Para a 2ª atividade prévia a pesquisadora coletou material a fim de atender as demandas dos alunos/as de modo sistematizado, surgidas na 1ª Atividade Prévia ‘Aula Conversa Informal’ e, subsidiar diretamente o planejamento da 2ª Atividade Prévia, a chamada ‘Aula Expositivo- Dialogada’. A coleta se deu por meio de visitas em duas instituições públicas de ensino. Uma no bairro em Oswaldo Cruz/RJ na Escola Municipal Raja Gabaglia e outra no bairro em Parada Angélica/Duque de Caxias/RJ, Colégio Estadual Parada Angélica. Os materiais de apoio fornecidos foram: livros didáticos - 8º ano e 7º PEJA e a Coleção Projeto de Educação Juvenil. No mesmo período, foram feitas visitas em instituições públicas de saúde. Uma no bairro em Rocha Miranda/RJ - Centro Municipal Carmela Dutra e outra no Centro de Duque de Caxias/RJ – Centro Municipal de Saúde Duque de Caxias. Os materiais de apoio fornecidos pelas instituições de saúde, foram: panfletos explicativos e autoexplicativos sobre o tema em questão/ES. Parte do material de ambas as instituições, constituíram a 2ª Atividade Prévia ‘Aula Expositivo-Dialogada’.

Quadro 5: 2ª Atividade Prévia

Aula: Expositivo-Dialogada	
<ul style="list-style-type: none">• Realizada em outubro/2016• Tema da Aula: Aula Expositivo-Dialogada	

- Tempo de duração Previsto: 60 minutos
 - Público Alvo: Alunos com DI da Turma Pesquisada
 - Objetivo da Atividade: Ambientar/familiarizar os alunos que apresentam DI em questões atinentes a ES, com vistas a contribuir para que relembrem sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, surgidos na aula anterior denominada Conversa Informal.
 - Estratégia: Brainstorming ou “Tempestade de ideias” e confecção de cartazes.
- 1º Passo: Explicação da estratégia e; a partir da expressão sugerida → Cuidar de Si escrever as palavras no quadro branco no momento em que forem ditas.
- 2º Passo: Em conjunto com os alunos redistribuir as palavras ditas e categorizá-las.
- 3º Passo: Distribuição de imagens variadas e solicitar que o/a aluno/a escolha uma ou várias imagens para representar cada uma das categorias emanadas do momento anterior. As imagens foram retiradas de livros escolares e de panfletos informativos da área de saúde - ação projetada pela pesquisadora (último parágrafo da p.79) e anteriormente destacada. Individualmente o/a aluno/a diz sobre o motivo pelo qual escolheu aquelas imagens para representar cada uma das categorias que foram fixadas em papel kraft. Na medida que a apresentação das ilustrações foi sendo revelada, travamos um diálogo a fim de instrumentalizá-los quanto ao conhecimento científico e ao mesmo tempo, sanar dúvidas.- Instrumento de Coleta: Registros fotográficos de momentos relevantes e gravador de vozes.
- Dados relevantes: a) Antes dar início nesta atividade, foi exposto mais uma vez o objetivo da pesquisa e o motivo pelo qual aquela turma havia sido contemplada. b) Houve avaliação final de modo oral realizada pelos/as alunos/as face a 2ª Atividade “Aula Expositivo-Dialogada”; c) Características individuais dos participantes que serpentearam entre personalidade, nível intelectual e de comunicação oral e d) Resultados Obtidos: Análise e discussão dos resultados e tratamento da fala dos participantes encontram-se no Capítulo 5.

Fonte: Dados da Pesquisa

Terceira Fase

Aplicação e refinamento do Produto Educacional, ações executadas entre os meses de abril e maio/2017.

Conferiu auxílio e organização ao manejo do pensamento desta amostra quando categorizou as temáticas (Higiene/Alimentação, Autocuidado e Educação Sexual). A oportunidade de sistematizar de modo didático as informações vistas nas primeiras aulas prévias sobre ES, em formatação lúdica. Este agrupamento foi favorável ao desencadeamento do raciocínio de pessoas que apresentam DI.

Ponderamos alguns aspectos formativos, relativos as demandas sociais, que de modo mais expressivo surgiram durante esta circunstância. Assim, foi dada a vez e voz a esses indivíduos para expressarem sua visão de mundo e de si próprios. A fala de alguns alunos mostrou-se atravessada, do começo ao fim, pelas marcas do estigma.

Quadro 6: Aplicação do Protótipo

Aplicação e refinamento do jogo Caminho da Vida

- Realizada em abril e maio/ 2017
- Tema da Aula: Aplicação do jogo educativo
- Tempo de duração previsto: 60min
- Público Alvo: Alunos com DI da Tuma Pesquisada
- Objetivo da Atividade: Aplicar o protótipo do jogo educativo e ajustar os conteúdos que farão parte da definitiva versão a ser apresentada aos alunos da turma Pesquisada.
- Estratégia: Praticar o jogo Caminho da Vida por meio de protótipo.

• Instrumento de Coleta: Registros fotográficos foram feitos durante a apresentação do 1º protótipo, em momentos relevantes ao desenvolvimento da pesquisa, o questionário chamado de 'Roteiro de Observação' foi utilizado como parâmetro para a pesquisadora quando no momento do refinamento do produto educacional.

O Roteiro para Observação, foi utilizado como um guia e respondido após a execução desta atividade, dentro da unidade escolar, logo após o encerramento da mesma. Foi um instrumento elaborado para atender a esta atividade específica. Foi constituído em 11 (onze) perguntas que foram respondidas pela própria pesquisadora e pela professora regente da Turma Pesquisada. O procedimento acima descrito teve a finalidade de colher dados comportamentais afim de contribuir para o refinamento/resultado final do Produto Educacional: jogo educativo → Caminho da Vida.

• Dados relevantes: **a)** Antes de dar início nesta atividade, foi lembrado junto aos alunos a trajetória percorrida até chegar ao momento que nos encontrávamos; **b)** Houve avaliação oral realizada pelos alunos(as) face a presente atividade; **c)** Encontramos variáveis quanto às características individuais de cada participante. Características estas que serpentearam entre personalidade, nível intelectual e de comunicação oral e **d)** Resultados Obtidos: Análise e discussão dos resultados e tratamento da fala dos participantes encontram-se no Capítulo 5.

Fonte: Dados da Pesquisa

A pesquisadora e sua orientadora fizeram juntas no mês de setembro/2016 o curso sobre a Aprendizagem baseada em projetos/Gamificação". Creditamos ao referido curso um espaço junto a esta seção por entendermos que o curso agregou valor à **Terceira Fase** - aplicação e refinamento do Produto Educacional e por isso deve permanecer neste lugar. Nesta perspectiva, explicações se fazem necessárias.

Coube uma formação em jogos e gamificação/ Aprendizagem baseada em projetos PBL para suprir e complementar o andamento da pesquisa. A realização deste curso veio em direção a perspectiva pensada a respeito do que desejávamos produzir - um produto educacional configurado como jogo educativo. Contudo, aproveitamos esta rica oportunidade e demos cabo desta situação. O curso sobre Aprendizagem baseada em projetos PBL/Gamificação foi iniciado no mês de setembro/2016 e ocorreu em concomitância às ações que já estavam sendo desenvolvidas no campo da pesquisa. O referido curso teve carga horária de 60 horas distribuídas em 10 (dez) encontros aos sábados, com duração que compreendeu entre os dias 03/09/2016 a 19/11/2016.

O Coordenador foi um dos dinamizadores do curso, o Profº. Drº. Leonardo Emanuel de Oliveira Costa foi quem apresentou a proposta do mesmo. O curso foi sediado no Instituto Federal do Rio de Janeiro no Campus Maracanã IF-RJ. Este consistiu na elaboração de Jogos Educacionais utilizando a aprendizagem baseada em problemas e conceitos básicos de desing de jogos. Esta formação inicial em jogos trouxe a pesquisadora e ao objeto da pesquisa uma maior possibilidade de organização, mecânica, e estética de jogos. A execução do curso de Aprendizagem baseada em projetos/problemas/fenômeno-PBL/gamificação não comprometeu a frequência da pesquisadora no campo de pesquisa. Destacamos abaixo os 3 (três) módulos que compuseram o referido curso.

Quadro 7: Módulos do Curso Aprendizagem Baseada em Projetos-PBL e Gamificação

<p style="text-align: center;">Módulo 1: Introdução aos jogos educacionais e jogos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none">• Definições básicas• Classificação dos jogos de acordo com os conceitos de educação• Proposta do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Divulgação de Ciências-NEDIC• Experiência do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Divulgação de Ciências-NEDIC e do Programa de Especialização e Ensino de Ciências• Jogos educacionais do acervo do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Divulgação de Ciências NEDIC• Demonstração de jogos didáticos e educacionais
<p style="text-align: center;">Módulo 2: Aprendizagem baseada em projetos/problemas/fenômeno Project/Problem/Phenomenon Basad Learning-PBL</p> <ul style="list-style-type: none">• Acessar o conhecimento prévio dos participantes sobre PBL• Demonstração de conhecimentos prévios de Aprendizagem baseada em projetos-PBL/Parte II• Aprendizagem centrada no estudante. Aprendizagem baseada em projetos-PBL/ Parte II• Trabalho colaborativo. Aprendizagem baseada em projetos-PBL/Parte III• Demonstração da Aprendizagem Centrada no Estudante e Trabalho Colaborativo-Parte II
<p style="text-align: center;">Módulo 3: Conceitos básicos de design de jogos</p> <ul style="list-style-type: none">• Competências e habilidades do século 21 e jogos de tabuleiro• Categorias, tipos de jogos e temáticas• Demonstração das habilidades que podem ser desenvolvidas através dos jogos de tabuleiro• Encontro com Game Designer• Mecânicas dos jogos (Parte 1 e 2)• Demonstração das mecânicas dos jogos de tabuleiro• Conclusão (demonstração de conceitos de game desing e apresentação do projeto de jogo)

Fonte: Curso Aprendizagem Baseada em Problemas/PBL e Gamificação/
Leonardo Emanuel de Oliveira Costa/2016

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bardin (2016) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado. A linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem. Ação necessária para compreender as representações linguísticas reveladas durante o processo de construção desse estudo.

Este capítulo teve o intento de recontar e analisar os dados que foram revelados pelos participantes durante as três fases que compuseram a pesquisa e lançando luz sobre as colocações verbais apurou-se as principais impressões, aquelas que revelaram o propósito desta investigação. As tessituras do presente trabalho serão apresentadas no próximo item.

7.1 O tratamento da fala dos participantes

Em cada discurso proferido pelos partícipes da pesquisa, encontramos histórias sendo contadas a partir de diversas dimensões. Podemos aceitar que são dimensões sócio-histórico-cultural e, seus conteúdos passaram pela formação religiosa, pelo consenso comportamental, pela cultura familiar e local e pela abrangência de temáticas recebidas ou não durante o período de escolarização, entre outras. Todas constituindo-se enquanto realidade de impedimento à democratização das informações atinentes a ES.

Partindo desta observação, fizemos um recorte das falas desses participantes do que disse respeito ao interesse da pesquisa e interpretamos que elas foram articuladas de modo desafetado, o que defere ser as mais próximas dos sentimentos desses pais/responsáveis. As inferências que serão apresentadas a seguir, não pretendem esgotar os modelos existentes mas, destinam-se a fazer uma breve explanação sobre os conceitos mais comuns que estão enraizados e que ainda precisam ser falados para que possam vir a ser refletidos diante da conjuntura do ensino de ES.

Diante disso, as primeiras impressões ocorreram durante a **primeira fase**, a partir do encontro com os pais/responsáveis da Turma Pesquisada na Escola Municipal Ruy Barbosa. Nenhum aluno/a da referida turma responde por sua autonomia civil e, por este motivo, articulou-se a estratégia da reunião de pais/responsáveis para colher assinaturas. Segue a narrativa e tratamento das interlocuções desse episódio.

A ação interna se deu por meio de uma visita formal, executada em uma reunião com os pais/responsáveis dos/as alunos/as participantes da pesquisa. Esta reunião teve os seguintes objetivos:

- Apresentar a proposta da pesquisa e sanar possíveis dúvidas surgidas daquele momento;
- Colher assinaturas e autorizações dos pais/responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.
- Realizar o reconhecimento formal da secretaria escolar, local de acesso às informações administrativas e documentais dos alunos.

Após a apresentação da proposta da pesquisa, os pais/responsáveis dos/as participantes da pesquisa foram questionados oralmente se gostariam de falar algo sobre o que foi exposto. De modo espontâneo recebemos algumas respostas. Escolhemos quatro recortes para análise crítica e comparativa dos modelos anteriormente refletidos. Nessa primeira fase, a fala do pai/responsável será designada pela letra “P”, seguida do número.

O primeiro recorte da fala dos pais/responsáveis recolhido na reunião, dizia sobre o comportamento dos filhos/tutelados/as. Indicava que havia uma consonância cultural com referência a sexualidade naqueles/as que apresentam deficiência como sendo exacerbada. Podemos ler abaixo:

“Eu já escutei dizer que estas ‘crianças’ têm uma sexualidade mais ... maior, né?” (P1)

No imaginário coletivo têm-se que pessoas consideradas público alvo da EE, por algum motivo que ainda não foi revelado, manifestam sua sexualidade de modo mais excessivo. Discorrendo sobre esta circunstância Figueiró (2004) desmistifica explicando o que ocorre, como podemos ler sob.

Em se tratando de indivíduos deficientes mentais, precisamos ter claro que a masturbação é tão saudável e necessária quanto para as pessoas em geral. O comportamento masturbatório, muito frequente, às vezes, em pessoas deficientes mentais não significa que possuem a sexualidade exacerbada; sua sexualidade em nada difere das demais pessoas; é que, para muitos, é uma das poucas formas de obter gratificações e prazer, já que suas demais possibilidades de consegui-los são extremamente limitadas. (FIGUEIRÓ, 2004, p. 16)

Pan (2003, p.218) traz mais detalhes sobre a demanda citada e acalora o debate dizendo assim:

A sexualidade é objeto de diferentes reações numa sociedade pouco sensibilizada e que, se revestindo de polêmica, mitos, crenças e preconceitos vai, ao longo do tempo, atrofiando a construção do indivíduo para sua

completude. Isto se torna muito mais complexo quando em se tratando de pessoas com Deficiência Intelectual. (PAN,2003 p.218)

No aspecto da fala contida no recorte (P2), se encontra abaixo, vimos que alguns desses pais/responsáveis apesar de terem seus filhos maiores de 18 anos e dos mesmos apresentar características sociais positivas e terem relativo funcionamento intelectual, não se permitem olhar seus filhos como indivíduos que cresceram e que precisam estar cientes do que acontece em seus corpos e mentes.

Os pais/responsáveis quando pensam que seus filhos não são capazes de interagir com o meio ambiente no que diz respeito às questões de ES creditam aos filhos características de seres celestiais/anjo, concepções vigentes na Idade Média. Quando enxergam seus filhos fora do contexto que condiz com a idade cronológica que estes estão, agem como se os/as mesmos fossem seres assexuados/as. Buscamos sentido nas conjecturas de Glat e Freitas (2007) para dizer que durante anos, a negação deste direito básico, originou-se uma percepção generalizada destes indivíduos com DI como seres assexuados ou anormalmente sexuados, cujas curiosidades, impulsos e desejos devem ser reprimidas ou contidas.

“Meu menino, o (nome do filho) é muito bobo, inocente. Será que ele vai aprender? Entender o que está acontecendo? Ele ainda gosta de brincar.” (P2)

A negação dos pais/responsáveis face a comportamentos emergidos na adolescência e vida adulta na perspectiva da ES não é capaz de coadjuvar a vida emocional e social de modo geral, em nenhuma pessoa e em particular, das que apresentam DI na escola Municipal Ruy Barbosa.

No tocante as pessoas com DI, o autor Pan (2003) continua nos fornecendo elementos de estudo que sustentam a razão da pesquisa. Faz críticas quanto a abordagem censuradora e/ou omissa dos pais/responsáveis e diz que os mecanismos utilizados conseguem bloquear a autonomia da pessoa que apresenta DI.

Procura-se censurar essa maturidade sexual do filho/a utilizando um sofisticado e complexo mecanismo de rejeição por meios de instrumentos verbais e extra verbais, como, por exemplo ao encher o filho deficiente adulto de bajulações e mimos infantis que bloqueiam sua autonomia em situações longinquamente sexuais (...). Não obstante, quando certas práticas sexuais irrompem de maneira incontrolável, a angústia dos pais se torna irrefreável ou, se recorre ao psiquiatra por causa dessas perversões; procura-se, a todo custo, perpetuar no tempo uma imagem do filho/a como anjo assexuado. (PAN, 2003, p. 184)

Na citação acima, Pan (2003) desobscurece nosso entendimento acerca do motivo pelo qual os pais/responsáveis insistem em dispensar um tratamento infantilizado para com os deficientes adolescente e adultos. O autor diz que na medida em que é “tida como uma criança, a pessoa portadora de deficiência mental vê negado o acesso a sexualidade dos adultos. Além disso, é preciso enfatizar que a criança portadora de deficiência mental é mais bem aceita socialmente do que o adulto.” (Pan, 2003, p. 53)

A percepção colhida da primeira oração (P3) abaixo, passa pelo fato de alguns pais/responsáveis apoiarem o espaço escolar como lugar em que podem dividir a responsabilidade do ensino sobre questões de ES. Acreditando que por meio do diálogo entre escola e famílias intenciona-se que tópicos relativos à ES sejam discutidos com naturalidade em contexto escolar, o que possibilitaria mais trocas produtivas em âmbito coletivo. O apoio dos pais frente a trabalhos desenvolvidos com os alunos é um aliado importante para o êxito da Orientação Sexual na escola. (BRASIL, 1998, p.304)

“Eu acho bom professora que a escola fale desse assunto porque eu não sei como falar. (P3). Eu nem aprendi como são essas coisas.” (P4)

Pressupomos, por meio da segunda oração (P4) que pais/responsáveis não sabem como lidar com assuntos peculiares a ES porque não lhes foi apresentado de modo sistematizado, ou pelo menos apresentado de modo a entenderem que a eles estavam sendo ensinados tais conceitos. Conforme Gherpelli (1995, p. 76)

Muitos têm dificuldade não apenas de falar sobre esse tema com deficientes, mas de tocar no assunto seja com quem for [...]. Tais temas não eram abordados no passado, portanto, eles não têm referenciais. A questão é deixada de lado não porque os pais são ignorantes ou não querem o bem do filho, mas por não saberem nem por onde começar. Alguns só tomam uma providência a esse respeito quando os deficientes chegam à puberdade e os impulsos sexuais estão à flor da pele. Contudo, muita coisa poderia ser tratada antes, ainda na infância. (GHERPELLI,1995, p.76)

Isto nos revela que possivelmente estariam mais seguros para fazer o manejo destas questões frente a seus filhos/tutelados se o oposto tivesse acontecido. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação.

A análise a seguir não pretendeu apurar dados referentes a quais tipos de vivências frente a ES estes pais/responsáveis tiveram ou não ao longo de suas existências. Trouxemos a percepção, citada abaixo, para indicar que se este pai/responsável teve em algum momento o ensino de questões sobre ES em ambiente escolar, não lhe foi perceptível pois não surtiu o efeito esperado, visto que ele/a disse não ter aprendido.

“Eu nem aprendi como são essas coisas.” (P4).

Figueiró (2004, p.7) aponta que “o ensino da sexualidade não pode limitar-se à aula expositiva, embora, em vários momentos, ela pode fazer-se necessária, pois há conteúdos básicos que requerem explanação teórica por parte do professor.” A autora elucida que quando o aluno é exposto a outras formas de aprendizado, indo para além da aula informativa visto que, deste modo, o aluno se envolve muito pouco e aprende muito pouco, é presumível que o aprendizado se torne mais operativo.

Figueiró (2004, p.7) testemunha a existência de uma metodologia, a aula expositivo-dialogada, que é capaz de motivar um efeito mais promissor no que se refere ao ensino/aprendizagem do tema ES em contexto escolar e, declara assim:

Mesmo assim, é preciso cuidado para que não seja um monólogo, onde apenas ele/professor/a exponha, mas, pelo contrário, que consiga desenvolver uma aula expositivo-dialogada, conforme defendem Ronca e Escobar (1984), na qual **o aluno é envolvido, ativamente, no processo de explicação do conteúdo, seja por perguntas que lhe são lançadas, seja por exemplos que lhe são solicitados e pela possibilidade de participar com opiniões, colocação de dúvidas e expressão de sentimentos.** (FIGUEIRÓ, 2004, p.7. Grifo nosso)

Fazendo uma pausa para uma interpelação rápida mas, propícia com relação a propositura de Figueiró no que tange ao acrescido envolvimento do aluno com a aprendizagem quando lhe é oferecida uma outra configuração sobre a exposição de conteúdos alusivos à ES. Enxergamos uma relação íntima entre a prática do jogo educativo, objetivo geral deste trabalho (melhor detalhado na terceira fase) e a parcela do texto que se encontra em negrito. E assim concluímos que é oportuno apresentar conteúdos de ES enquanto jogo educativo, isto fazendo todo sentido de existir.

Tendo em vista que o adolescente já não é mais criança e ainda não é adulto, possuem muitas dúvidas, questionamentos e até encantamentos sobre o tema sexualidade. Encaminhamo-nos para a segunda fase onde ocorreram as 2 (duas) aulas prévias. Outras impressões apareceram dos recortes efetivados, agora da fala dos alunos/as, nos parágrafos que foram separados em unidades de registro e a agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas dos documentos que, nesta investigação foi a produção oral dos participantes. Em referência aos conhecimentos apresentados por Bardin (2016), salienta-se o caráter social, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.32).

Iniciamos a **segunda fase** com a 1ª aula prévia - Aula Conversa Informal – expondo aos alunos/as o objetivo da pesquisa, o motivo pelo qual a turma havia sido contemplada e como iríamos trabalhar o processo de desenvolvimento do jogo educativo. Nesse sentido, antecipamos a esses indivíduos o objeto a ser estudado tendo em vista a lentidão e déficits nas destrezas e saberes prévios (cooperando na organização mental das tarefas) e ainda, contribuindo para estabelecer vínculos e promover a interação. (FIERRO 2004, p.199). Na segunda fase, a fala de cada aluno será designada pela letra “A”, seguida de um número.

Destinamos esta aula para entender quais conceitos esses sujeitos traziam do seio familiar para a escola. Supomos que os participantes da pesquisa tinham conhecimentos latentes a respeito da temática muito embora, a princípio, a preocupação não estava instalada na quantidade ou na qualidade das informações apenas se, o que se apresentava, indicava pertinência com o desenvolvimento da pesquisa. Fizemos a divisão da turma por gênero e assim foi formado 2 (dois) grupos. Esta estratégia foi dinamizada por entendermos que seriam resguardadas as intimidades dos participantes, o que faria fluir melhor o objetivo do trabalho. Para nortear o momento utilizamos algumas perguntas sobre higiene. Afim de iniciarmos um assunto tão cheio de expectativas para qualquer jovem, por livre decisão, a primeira pergunta foi iniciada pela temática higiene. A partir de então, fizemos um recorte das respostas orais realizadas de maneira espontânea, sobre cada pergunta. A primeira pergunta foi:

a) O que vocês entendem sobre higiene?

“É uma coisa boa, eu aprendi aqui na escola. Quando a gente toma banho e sai de casa e fica cheiroso por todo lugar na rua. Essas coisas todas.” (A1)

“É, meu pai que me ensinou e até hoje eu sei fazer. Eu me ensaboo todo, eu me esfrego todo. “Meu pai já me ensinou desde pequeno então, eu não preciso mais porque, eu já aprendi”. (A2)

Na categoria higiene, partindo das respostas acima, podemos entender que os alunos (A1 e A2) trazem em sua bagagem formativa e social, conceitos já consolidados sobre o tema e também por estarem inseridos em contexto escolar a vários anos. Indicando que a escolarização do aluno com DI deve ser iniciada no mesmo tempo que os demais alunos que ingressam no ensino básico. Episódio que justifica o contato prolongado com questões sistematizadas de ensino tornam os escolares mais seguros, face às questões sugeridas. (BRASIL, 2004). Identificamos que o aluno (A2) é mais estimulado e consegue absorver mais informações sobre higiene que os outros alunos. Indicamos a valiosa participação da família na construção de hábitos e atitudes pessoais e sociais destes indivíduos.

Continuamos a extrair dos conteúdos tendo como critério a variabilidade das respostas/discursos para tentar buscar dados que comprovassem nossas expectativas quanto ao uso correto ou não das nomenclaturas específicas de referência ao corpo humano. Nesse aspecto, efetuamos mais duas perguntas fazendo inferências. São elas:

- b) Vocês sabem o que é parte íntima de um corpo?
- c) Vocês precisam de ajuda para saber como higienizar corretamente as partes íntimas do corpo?

Na sequência, para a análise realizada a respeito das duas perguntas levou-se em conta a compreensão dos sentidos que cada sujeito manifestou inclusive, em referência a comunicação não verbal. O momento da primeira resposta, houve praticamente um consenso dos alunos. Sinalizaram suas respostas com uma linguagem corporal dando entendimento que sabiam o sentido da primeira pergunta feita então, balançaram a cabeça dando conformidade a simbologia da palavra “sim”.

A análise apurada das respostas da segunda pergunta (c) compreendeu o argumento de que tais alunos traziam conhecimentos e dúvidas sobre questões ligadas a sexualidade, ainda não revelados e ou que não haviam sido apurados em feito sistemático. Percebeu-se nitidamente um rubor nos rostos manifestado pelos/as alunos/as em ambos os grupos. Alguns nomes, fora do padrão científico foram ditos portanto, nada se aproximou ao nome científico original. Eis algumas terminologias surgidas:

“Eu não preciso de ninguém para lavar o meu bilau.” (A3)

“Só eu lavo minha ‘perereca’.” (A4)

Ao serem indagados se sabiam dizer o nome segundo a/s nomenclatura/s utilizada/s nos livros, disseram outros novos nomes menos as que são vistas em livros. A circunstância relatada veio a consolidar que mesmo sendo um assunto próximo da realidade cotidiana, por ser parte integrante da vida, Pieczkowski (2014, p.1), naqueles/as que não apresentam DI, a absorção do conteúdo dessa natureza acontece quase que prontamente mas, diz Figueiró (2006) que para o aluno DI é necessário apresenta-los formalmente de modo prático, repetido e no feito contínuo.

Retomamos ao grupo original, ou seja, alunos e alunas reunidos em um único grupo. Seguimos com a próxima pergunta que foi baseada no conceito/conhecimento da expressão ES.

- d) O que vocês sabem sobre ES?

Inferimos no silêncio instalado após a pergunta e desmembramos a expressão para dar mais sentido ao que se desejou com a pergunta. Implementamos uma breve explanação a respeito da expressão e seus meandros, ou seja, o que a expressão nos permite perceber/capturar. Sucodem as respostas abaixo:

“Eu tenho vontade de saber estas... sobre ES... sobre namoro.” (A5)

“Eu acho legal saber isso.” (A6)

“Minha mãe não gosta que eu fale dessas coisas.” (A7)

Bardin (2016) revela que o cientista cultural precisa aprender a falar a língua que ele interpreta. À vista disso, a compreensão a respeito das falas (A1, A2 e A3) é que este tema é de unânime interesse entre os adolescentes e adultos e que “os deficientes mentais têm impulsos sexuais, não maiores ou menores do que os das pessoas normais, mas iguais aos delas. Sexualidade independe de deficiência, seja ela física ou mental.” (PIECZKOWSKI, 2007, p.3)

Um outro desdobramento a partir da fala (A7), clarifica acerca da ES que Gherpelli (1995, p.76) refere-se como:

(...) algo mais amplo, que começa na família, no relacionamento que os pais estabelecem com o filho e com o qual transmitem valores morais, religiosos, etc. Conforme vai crescendo, a criança recebe informações de outros contextos. Portanto, educação sexual se estende ao longo da vida do indivíduo. (GHERPELLI, 1995, p.76 apud PIECZKOWSKI, 2007, p. 3)

Segundo Nunes e Silva (2000), a família é o núcleo básico das representações sexuais, porém a escola, como espaço mais amplo, é a principal responsável pela socialização da criança, tratando sua sexualidade de modo a valorizar os conhecimentos trazidos do meio familiar. Ainda a respeito deste tema, Ribeiro (2001) salienta a importância da família no desenvolvimento da criança. Para este autor, a família é a primeira referência do mundo e um espaço de discussão e crescimento mútuo. De acordo com Aquino (1997), a parceria da escola com os pais é fundamental para que os esclarecimentos possam fluir tranquilamente sem causar grandes “terremotos”.

Importante pensar sobre a questão da ES ser uma formação dinâmica que se atualiza durante as etapas da vida da pessoa e por intermédio de vários contextos. Em relação a este atributo encontramos Nunes e Silva (2000, p. 54) dizendo que os interesses advindos da infância podem e devem ser atendidos na infância e assim sucessivamente sempre com

respostas condizentes a etapa de vida que a pessoa estimulada se encontra. Figueiró (2004) acrescenta que deve haver conversa e não apenas resposta para a pergunta.

Mesmo a despeito do senso comum de pais e professores acerca das pessoas com DI não terem esta etapa do seu desenvolvimento, as manifestações e as mudanças físicas não correspondem às psicossociais. Lipp (1983, p. 7) comenta que pais e professores pretendem refrear tais impulsos.

Quantos pais e professores se preocupam com a ideia de ter que lidar e canalizar essa sexualidade. Quantos pretendem que ela não exista e, então, se surpreendem quando ela não desaparece. Quantos prefeririam que os deficientes mentais fossem também deficientes em seus impulsos sexuais. Tal, porém, não é o caso. (LIPP, 1983, p. 7 apud PIECZKOWSKI, 2007, p.3)

Finalizamos esta aula com a última pergunta, a saber:

e) Tem algo a mais que vocês não sabem mas, gostariam de saber sobre esse assunto?

Deferimos esta pergunta em consonância ao que Pieczkowski (2007) nos confere abaixo:

Defende-se a importância de ouvir o que o sujeito tem a dizer, mesmo aquele com grave comprometimento cognitivo, seja qual for sua a forma de expressão. É preciso olhar a pessoa, as possibilidades, e não visualizar o sujeito somente pelo prisma da deficiência. É necessário compreender que sexualidade vai muito além de genitalidade. (PIECZKOWSKI, 2007, p. 07)

Muitos foram os assuntos ditos pelos alunos e alunas neste momento. Agrupamos estes por interesse e os dispusemos na 2ª aula prévia da segunda fase.

Iniciamos a 2ª aula prévia - Aula Expositivo-Dialogada referente a **segunda fase**, expondo aos alunos/as o objetivo da pesquisa, o motivo pelo qual a turma havia sido contemplada e como iríamos trabalhar o processo de desenvolvimento do jogo educativo. Reservamos esta aula para ambientar/familiarizar o grupo de alunos/as sobre questões atinentes a ES, com vistas a contribuir para que relembrem sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, surgidos e debatidos na aula anterior, denominada “Conversa Informal”. Com base neste procedimento surgiu a configuração dos conteúdos (Higiene/Alimentação e Autocuidado) a serem abordados no produto educacional.

Na consideração consumada das amostras dos/as participantes na 2ª aula prévia da **segunda fase**, entendemos que esses/as buscaram um sentido/efeito quando relacionaram ao seu discurso, ainda que intermitente, à articulação realizada por uma linguagem baseada em

imagem e também a corporal. Trouxemos para sustentar os acontecimentos ocorridos durante esse processo os pensamentos de alguns escritores que têm por base a teoria histórico-cultural.

Inicialmente houve a explicação para todos/as alunos/as sobre a estratégia empregada nesta aula, a Brainstorming ou “tempestade de ideias”. Esta teve a finalidade de explorar o potencial de ideias do grupo de modo criativo e com baixo risco de atitudes inibidoras onde cada aluno/a pode expor seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Previamente conversamos sobre as fases existentes, via de regra, na vida de todas as pessoas. Os períodos e suas implicações decorrendo responsabilidades e compromissos incidindo sobre si e sobre outras pessoas. Uma outra relevância situou-se na proposta de antecipar assuntos para que as pessoas envolvidas no processo concluíssem suas lógicas de reflexão, aproveitando a bagagem trazida pelo aluno para orientar e desenvolver o conteúdo no mesmo.

A partir da expressão sugerida (1º passo) →“Cuidar de Si”, aplicamos a estratégia chamada “Tempestade de Ideias”. Todas as palavras ou expressões ditas pelos alunos/as foram consideradas e registradas no quadro branco.

No 2º passo, em conjunto com os alunos/as, fizemos uma divisão com registro em papel kraft das palavras ditas anteriormente. O critério empregado para a separação e agrupamento em conjuntos das palavras se respaldou na eliminação das palavras repetidas e seus sinônimos versus palavras/sentidos distintos, ainda como base a expressão cuidar de si. Assim surgiu uma divisão assentada em 3 (três) grandes conjuntos de palavras, ainda sem títulos definidos.

O 3º passo sucedeu a exposição de recortes de imagens diversas para a livre escolha individual do aluno/a com o fim de representar cada uma das 3 categorias emanadas do momento anterior (2º passo). Os cartazes foram feitos com imagens previamente recortadas e já validadas no ambiente escolar (livros escolares) e na área da saúde (panfletos explicativos) - ação projetada pela pesquisadora e anteriormente destacada. As imagens disseram respeito aos assuntos pertinentes aos interesses levantados pelos alunos/as na 1ª aula prévia, quando em resposta à pergunta de letra “e”.

O auxílio pedagógico, apresentado de modo visual através de imagens e subsecutivo a confecção dos cartazes, despertou interesse e possibilitou, aos alunos uma conexão entre conhecimentos mencionados na 1ª aula prévia e o conteúdo apresentado nessa 2ª aula prévia, agora de feitiço sistematizado. Pensou-se em apresentar tal conteúdo dessa maneira pois, sabemos contudo que estes sujeitos ainda não dominam por completo o sistema de escrita e leitura convencionais.

No tocante a representação das falas por meio de imagem, esta conduta foi planejada e adotada inclusive, com a intenção de contemplar a opinião do aluno/a que não exterioriza oralmente e com clareza ou que apresenta introspecção. Então, decidimos decodificar em imagens o entendimento de seus anseios, dúvidas e certezas face as questões relacionadas ao conjunto de palavras surgidos no momento anterior. Apresentamos esse embasamento através das palavras de Netto e Leal (2013):

O estudo da deficiência na perspectiva da teoria histórico cultural defende ‘o auxílio na criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da pessoa com deficiência, bem como a utilização de instrumentos pedagógicos especiais que levem esta mesma pessoa a dominar o uso desse instrumento. (NETTO e LEAL, 2013, p.77-78)

Contando agora com 3 (três) novos cartazes (apêndice 2) que intitulamos conforme lê-se: Higiene/Alimentação, Autocuidado e Educação Sexual. O fato conduziu os/as alunos/as a um posicionamento mais esclarecido diante do assunto a ser abordado no jogo educativo. Quanto a esse aspecto destacamos o pensamento de Beatón (2013 apud BRAUN, 2012), “O adulto, é um organizador das condições para que, o conteúdo (conceitos científicos e culturais) seja apropriado pela pessoa.”

Inferimos que os autores que são aporte para a análise e discussão deste momento têm suas ponderações sob a perspectiva dos ensinamentos de Vigotski (2008), que infere na perspectiva histórico-cultural além dos que pensam sobre ES designada a pessoa com DI.

Apontando para a vertente de que o desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente o social das pessoas depende de uma mediação constante, por parte do professor. Segue abaixo as impressões mais relevantes que aconteceram durante o 3º passo deste ciclo.

Quanto ao entendimento do sentido da palavra ‘autocuidado’ evidenciou-se relativa curiosidade e dificuldade por parte dos/as alunos/as em compreender esse conceito o que não foi demonstrado quando as palavras higiene e alimentação surgiram durante a dinâmica. Presumimos então que as palavras higiene e alimentação não tenham trazido a eles/as o desconforto porque as associaram por um sentido absoluto ou melhor, entenderam as palavras por uma perspectiva mais restrita. No universo reflexivo desses alunos/as, o conceito das palavras higiene e alimentação não ganhou reverberação e desdobramentos. Na palavra autocuidado, não sabiam conceituar porque esta não fazia parte da prática cotidiana e do vocabulário rotineiro destes. A impressão face a este fato indicou para a direção dos cuidados (autocuidado) serem exercidos por outras pessoas e não ou raramente por eles.

A intervenção na fala a seguir, partiu de uma pergunta realizada pelos/as alunos/as e não da resposta, como de costume. Nessa linha, sobressaiu a mesma pergunta por 3 (três) vezes durante a dinâmica de mediação. Lemos abaixo.

“O que é autocuidado, professora?” (A8)

Mantoan (1998) reflete no fragmento abaixo sobre o comportamento das pessoas com DI e também o quanto é necessário que as mesmas vivenciem situações problemáticas a fim de aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional objetivando o exercício de uma vida independente.

Na maioria das vezes, elas percebem o esforço de adaptação como sendo não-gratificante e tornam-se dependentes e mesmo subordinadas a condutas, escolhas e respostas alheias. Nesse sentido, a atitude passiva de aceitação do meio escolar, que é largamente adotada pela escola e pela sociedade com relação às pessoas com deficiência mental, deve ser substituída por atitudes ativas e modificadoras. Elas precisam ser colocadas em situações problemáticas para aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? A situação remete pois, a quadros conceituais e a paradigmas educacionais mais amplos, que estão sendo apontados como propostas para prover o meio escolar de condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência mental. (MANTOAN, 1998, p.2)

Não julgamos, apenas refletimos a luz desta escritora que, se a prática do pensar o do agir, de aparência superprotetora, conseguir se distanciar daqueles que estão envolvidos diretamente no cuidado e educação desses sujeitos, o sentido da palavra/expressão autocuidado estaria mais próxima dos alunos que compõem a Turma Pesquisada. Tantas oportunidades quantas forem possíveis devem ser disponibilizadas à pessoa que apresenta deficiência tendo em vista que, o exercício da autonomia/independência na realização das tarefas mais básicas, se dá pela recorrência.

Para acalorar a discussão citada, Deslandes (2005) esmiúça atividades para o exercício da autonomia.

Ao tecer considerações sobre a autonomia das pessoas com deficiência mental, os autores consultados consideram que a educação desses indivíduos deve se concentrar na busca de desenvolvimento de habilidades, e principalmente de competências, tais como saber realizar sua higiene pessoal, fazer compras e circular sozinho, ao menos nos locais próximos de sua residência. Avaliam que desse modo poderá ser adquirida uma maior independência, favorecendo uma inserção melhor na sociedade e contribuindo de forma positiva na sua qualidade de vida. (DESLANDES, 2005, p. 392-393)

Lembrando que existe um conjunto de operações baseadas na cognição e na funcionalidade acadêmica da pessoa que apresenta DI que não pode deixar de ser considerada.

Vigotski (1989) defende que não é apenas a deficiência biológica que define o desenvolvimento das pessoas, mas também as consequências sociais dessa deficiência, entre elas, o isolamento, a falta de perspectivas do próprio sujeito e daqueles que o cercam a respeito do seu potencial acadêmico, inclusive. Afirma também que a deficiência, ao invés de impor limites, pode ser força motriz para a compensação, contrapondo-se a visões deterministas.

Conforme as imagens foram sendo apresentadas para serem fixadas e constituírem os cartazes, cada aluno/a em feíto espontâneo disse o motivo pelo qual escolheu aquela/s imagem/s para representar cada uma das categorias emanadas (3º passo). A fim de instrumentalizá-los quanto nomenclaturas diversas deste universo considerado ES, ao conhecimento científico e concomitantemente, sanar dúvidas. Desenvolvemos uma mediação/diálogo com os/as alunos/as da Turma Pesquisada e as dúvidas foram sendo minimizadas. Segue o contorno da fala de alguns alunos/as.

“Eu já vi mas, não sei ‘como’ é isso.” (A9)

A fala acima se refere a imagem da cartela de anticoncepcional.

“Eu nunca coloquei isso.” (A10)

A fala acima se refere a imagem do preservativo masculino.

A pesquisadora Braun, durante o I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, Unesp-Marília (2016), conjecturou a respeito dessa mediação e apresentou a seguinte colocação:

Pensar como o aluno aprende está diretamente relacionado com as formas de mediar o processo de desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando que o aluno, a partir de uma proposição mediada, possa adquirir outras estratégias, conceitos e aprendizagens. (BRAUN, 2016, p.15).

Assim compreendemos, que as imagens agora retratadas e que foram associadas as palavras do passo anterior (2º passo) não foram ditas de maneira aleatória. A mediação neste episódio configurou um concatenar no raciocínio elaborado pelos alunos/as. Para cada uma dessas palavras e imagens, procuramos compreender que este sujeito tem suas condições de

vida próprias, que carregam suas experiências sociais, e por fim aceitar que cada uma delas têm coerência de existir em meio àquelas circunstâncias.

Em grande parte de sua obra, Vigotski se dedicou em provar que a transformação do indivíduo se dá por meio de um processo não por uma dotação biológica nata, nem por ações isoladas sobre os objetos do mundo, mas pela dinâmica social característica de cada período histórico, por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente.

Nessa lógica, ao apresentar os conteúdos sugeridos na configuração de categorias agora definidas como: Higiene/Alimentação, Autocuidado e Educação Sexual, tais sujeitos manifestaram desejos de interação, mesmo nem sempre sendo bem sucedidos durante o ‘caminho’ entre o pensamento e a linguagem todavia, fruto de suas experiências sociais.

“Quando a mulher namora ela fica grávida.” (A11)

A fala acima se refere a imagem de uma mulher grávida.

Em ocasião a mediação sobre questões que aludiram a ES, observamos que a fala do/a aluno/a não considera o manejo de ‘cortejo’, com acerto. Diante dessa observação, apresentamos Fierro (2004).

Com relação a isso, também não é fácil para ele o manejo das relações entre fins e meios, que por sua vez, são relações entre uma conduta de consumação e a correspondente conduta instrumental. É muito difícil para a pessoa com deficiência, justamente por seu déficit cognitivo, manejar com acerto as relações entre uma conduta de consumação [...] e as necessárias para atingir o fim (a pertinente e eficaz ação instrumental dirigida a essa meta, a sequência de atividades de ‘cortejo’).” (FIERRO, 2004, p.200)

Evidenciamos abaixo o recorte da fala de um/a jovem que tem 18 anos que vive com seus pais e irmãos com idade mais avançada. Nas inferências realizadas na 1ª Fase, fizemos o recorte da fala de um pai/responsável que era exatamente a mesma fala deste/a jovem, em sua essência. Realizamos este destaque como sendo pertinente nessa discussão uma vez que, a este aluno(a) não lhe é conferido um tratamento e consideração face a idade que apresenta o que já é uma condição desfavorável. A evidência deste/a jovem ter internalizado esta fala e assumido uma idade cronológica diferente da sua idade cronológica torna o ocorrido mais grave. Discorre a fala:

“Não posso fazer essas coisas porque sou criança.” (A12)

Sabemos que as mudanças biofisiológicas que fazem com que o corpo se transforme rapidamente obrigando a uma reorganização intrapsíquica muito profunda e causam alterações no comportamento e na identidade. Decerto, não é impeditivo para colocar o sujeito passivo em sua própria história. Mantoan (1998) diz que é nas interações sociais com o meio que o modelo educativo atual deve dinamizar o processo de ensino e aprendizagem voltados as pessoas que apresentam DI.

As características do indivíduo foram durante muito tempo a única meta das intervenções educativas, mas, hoje, nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio. (MANTOAN, 1998, p.2)

Trata-se então de ir além da possibilidade de realizar atividades sociais adequadas, é preciso garantir aos alunos com deficiência o acesso a degraus de autonomia e a representação de papéis próprios de sua idade real Brown et al. 1979 (apud MANTOAN,1998 p.3).

Finalizando, a ação pedagógica pensada se preocupou com a construção racional de novas estruturas conceituais preocupou-se também, em primeiro lugar, com uma análise razoável da estrutura do assunto a ser ensinado e, em seguida, um ensaio lógico dos conteúdos organizados, já existentes na mente do aluno que fossem relevantes para a aprendizagem do assunto, agregando valor ao jogo. Desse modo, conhecimentos previamente adquiridos foram fundamentais para a compreensão e internalização de novos significados de palavras, de conceitos, de proposições, etc., pois serviram de ancoragem às novas ideias, num relacionamento não arbitrário.

A **terceira fase**, abarcou a aplicação do 1º protótipo do produto educacional. Este momento foi destinado a prática do jogo educativo agora configurado em 3 (três) etapas. Esboçamos o nome do jogo durante a execução desta fase porque, previamente havíamos conversado sobre as fases existentes, via de regra, na vida de todas as pessoas. Salientamos assim, a visibilidade que o jogo trouxe aos cuidados referentes a cada fase da vida a vista desta amostra da população.

Para alcançar o modelo final do jogo educativo, foi necessário ajustes e correções nas regras e no formato do tabuleiro. Após este procedimento, obtivemos uma versão definitiva do jogo educativo intitulado Caminho da Vida que auxiliou na aprendizagem de jovens e adultos com Deficiência Intelectual em questões de ES. Tendo em vista que os temas vincularam-se ao exercício da cidadania quando propuseram a discussão acerca de conceitos

concernentes às etapas da vida humana, considerando nesse universo valores como: respeito às diferenças e escolhas pessoais e respeito por si próprio.

Quanto as avaliações realizadas pelos alunos/as em feitió oral ao final das atividades da 2ª fase e da 3ª fase, as consideramos em destaque na seção 6 (seis) no subtítulo Avaliação do jogo Caminho da Vida. As considerações a respeito das respostas dadas pela professora regente no Roteiro de Observação foram incorporadas como contribuições as regras do jogo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ensejou apresentar uma proposta de contextualização para o ensino de assuntos peculiares a ES face ao público alvo da EE. Pensando nas peculiaridades que envolvem a aprendizagem do público alvo da pesquisa e diante do que foi supracitado sobre a delicadeza e entremeios que envolvem a temática ES, entendemos que para melhor compreensão, interação e construção do conhecimento científico seria necessário pensar em uma estratégia lúdica que abarcasse a contextualização referente as fases da vida humana com mais fluidez. Nesse seguimento, fez-se a opção de construir um jogo educativo.

A questão levantada apontou para o fato da temática em voga necessitar ser mais acessível e ter visibilidade em ambiente escolar, aos que apresentam deficiência. Para os alunos sem DI há maior diversidade de possibilidades quanto a aquisição, a reflexão e a construção de conceitos referentes a ES, sendo pela variedade de ofertas em fontes diversas e por meio de iniciativa própria. Em contrapartida, para o público alvo da EE a busca por canais informativos bem como o manejo destas informações pode não ocorrer com facilidade ou com frequência.

Embora não tenha havido a experiência prática do jogo educativo Caminho da Vida em outras classes da Educação de Jovens e Adultos – EJA que têm alunos incluídos na escola pesquisada, foi explícito o desejo destes docentes em saber quando e como lidar com esta demanda. Assim percebemos que os demais professores também têm interesse em se instrumentalizarem a respeito da questão levantada por meio de intervenção pedagógica coletiva em turma. Consideramos que os constantes investimentos de ordem prática conseguem contagiar a coletividade de maneira a incentivar a adesão de mais profissionais a se engajarem em causas que apresentem melhoras à qualidade da Educação Básica.

Os eixos temáticos que constituíram esta pesquisa são: ES, Deficiência Intelectual e Jogo Educativo e foram importantes na medida em que trouxeram à elaboração do jogo educativo um suporte e aporte teórico. No quesito contribuição por meio do lúdico, o jogo educativo intitulado Caminho da Vida apresentou uma proposta de ensino e de aprendizagem, relativo aos assuntos atinentes à ES aos alunos jovens e adultos que têm DI.

As categorias/níveis surgiram a partir no centro de interesse dos alunos/as e foi entendido como um caminho de vida saudável. A configuração das categorias/níveis, a saber: Higiene/Alimentação, Autocuidado e Educação Sexual, foi constituída no evidenciado interesse dos alunos e teve por fundamentação teórica o estudo de competências que se vincularam às capacidades adaptativas como: comunicação; cuidados pessoais; atividades de

vida doméstica; habilidades sociais; uso comunitário; independência; saúde e segurança; funcionalidades acadêmicas; lazer e trabalho. Vê-se, portanto, que o papel da ES percebida no jogo Caminho da Vida não foi o de meramente informar, mas conscientizar, orientar, oferecer espaços de diálogo e reflexão que possibilitou ao adolescente/adulto construir sua própria identidade ética e estética. Assim, o mesmo consegue contribuir para a construção do processo de ensino e da aprendizagem afim de colaborar para a construção da cidadania, aprimorar conhecimentos e, desenvolver habilidades e competências nas áreas de biologia e de educação para a saúde em alunos com Deficiência Intelectual.

Tivemos a percepção de que os conteúdos mais frequentemente trabalhados em contexto escolar ou que já ganharam caráter de indispensabilidade no planejamento anual como Higiene/Alimentação, são facilmente percebidos tanto no perfeito discurso proferido pelos alunos/as da Turma Pesquisada como na prática rotineira do contexto escolar. Tal percepção se confirmou quando as respostas dadas as perguntas acauteladas no 1º Nível (Higiene/Alimentação) do jogo Caminho da Vida aconteceram com fluidez. Quanto ao critério fluidez nas respostas do 2º Nível (Autocuidado) tivemos uma perceptibilidade menos enfática. Podemos afirmar que os conteúdos pertencentes ao 2º Nível são considerados de modo mais esporádico em projetos realizados durante o ano. E, quanto aos conteúdos expressados no 3º Nível do jogo Caminho da Vida, percebemos que senão fosse a construção coletiva do jogo educativo, muito provável que, quase nenhum conhecimento a respeito de questões atinentes a ES estaria sendo trabalhado. Nessa perspectiva, as temáticas que antecipam uma formação em ES serviram como termômetro face a necessidade de se pensar ações nestes termos, em contexto escolar. Pode ser uma boa perspectiva para a democratização de informações a este respeito.

Aceitamos que as pessoas com Deficiência Intelectual desta pesquisa, a partir das categorias/níveis trabalhadas pedagogicamente na escola, puderam depreender níveis mais altos de discussões também fora da escola porque, a partir de então, tiveram subsídios para uma formação intelectual em nível mais subjetivo como: conquista de valores alusivos à cidadania, construção coletiva do conhecimento científico, quebra de preconceitos e consciência em defesa da existência de uma vida afetiva mais independente e autônoma, ainda que de modo tímido. Nesse sentido, paulatinamente, as pessoas pesquisadas, se apropriaram de conceitos que foram além dos conteúdos demandados em ES.

A conquista deste trabalho trouxe inclusive, visibilidade às ações positivas que ocorrem dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Este jogo encontrou sua importância

quando, por meio de seus mecanismos pedagógicos, conseguiu minimizar comportamentos que se distancia(va)m de informações sobre ES, emanados da comunidade escolar.

A participação da comunidade escolar foi entendida como iniciativa de transformação da realidade social, onde foi necessário compreendê-la como um canal para o desenvolvimento de outra forma de poder apontando para o exercício da cidadania. Na medida que a escola desempenhar sua função social neste aspecto, as ações de participação sobre esta temática estarão mais esclarecidas. Nessa perspectiva, afirma Demo (1988, p.17) que “participação é conquista. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição. Nunca é suficiente. (...) Se, assim é só pode ser conquista: criar seu projeto próprio de autopromoção” (...) e define autopromoção como “a característica de uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a autogerir ou pelo menos a co-gerir a satisfação de suas necessidades, com vistas a superar a situação assistencialista de carência de ajuda”.

A compreensão da prática pedagógica do professor-pesquisador também passou pela complementariedade desta formação primeira, oriunda da família. Para isso, se valeu de estratégias concretas para ampliar o leque de conhecimentos necessários à formação da sexualidade em jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

A priori deixamos estas como contribuição ao trabalho desenvolvido em sala de aula quanto ao que se refere a aplicação de conteúdos pertinentes à ES, em jovens e adultos que apresentam déficit intelectual, da Escola Municipal Ruy Barbosa.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA-APA. Manual de Estatística e Diagnóstica de Transtornos Mentais (DSM IV TM) 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL - AAMR. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2002. 288p.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA SOBRE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO – AAIDD. **Inabilidade intelectual**: definição, classificação e sistemas de suporte. Washington, D.C., USA: AAIDD, 2010.

_____. AAIDD. **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, D.C., USA: AAIDD, 2010a.

_____. AAIDD. **Avaliação, Diagnóstico e Classificação**. Washington, D.C., USA: AAIDD, 2010b.

_____. AAIDD. **Modelo Funcional e Multidimensional de Deficiência Intelectual**. Washington, D.C., USA: AAIDD, 2012.

_____. AAIDD. **Definição de Deficiência Intelectual**. Washington, D.C., USA: AAIDD, 2016. Disponível em <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://aaid.org/&prev=search>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ALMEIDA Djanira Soares. **O chega de tabu!** A Sexualidade sem medos e sem cortes. FHDSS/UNESP/Campus de Franca 2005 p.52-60 acesso em 20/09/2017.

ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

AVILA, Leila Lopes. *et al.* Nota Técnica n.º 04/2014: Avaliação inicial para estudantes sem laudo em Duque de Caxias/RJ. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (VII CBEE) – X ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (X ENPEE), 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: UFSCar, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Carmen, BRUSCHINI, Cristina. **Sexo e juventude**: como discutir sexualidade em casa e na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

BASTOS, Olga Maria e DESLANDES, Suely Ferreira. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. 2005. Fiocruz. 389-397.

BAUER, M.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BEYER, H. O. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, julho/dezembro 2002. Disponível em: www.abpee.net/homepabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2.pdf/2beyer.pdf Acesso em: 09 jan. 2016

_____. **Inclusão e avaliação na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Medicação, 2006.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação Sexual e Sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996. 110f.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**, 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. P 42-62.

BORDINI, Santana Célia. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Dissertação de Mestrado – UFP, Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino - PPGE Curitiba - PR, 2009.119 p.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Sexualidade infantil: a importância da formação de professores (as) na questão de gênero**. In: **Educação no século XXI: Múltiplos desafios/ Sandra Regina Cassol Carbello, Sueli Ribeiro Comar (organizadoras)**. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Acesso em : www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069, de julho de 1990). In: **Assistente Social: Ética e Direitos**, Coletânea de Leis e Resoluções, vol. 1, 5.ª ed., CRESS – 7.ª Região p. 175-233, 2008.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Decreto 9.9710/90**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d99710.htm. Acesso em 07 de outubro de 2015.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Decreto 914/93**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d914.htm. Acesso em 07 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. MEC. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB 0304/96). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.html. Acesso em: 10 novembro. 2016

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Decreto 3298/99**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º11, 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei n.º 3956/2001, que promulga no Brasil a **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB n.º 2** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (2001e) Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf. Acesso em: 10 novembro 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. MEC/SEE. **Saberes e Práticas da Inclusão** - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília – 2003

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial (SEESP/SECADI). **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Brasília, 2004 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 02 de março de 2016.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. ver. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos público alvo da Educação Especial às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília, setembro 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Ministério da Justiça Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Avanços das Políticas Públicas para Pessoas com deficiência.** Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.** Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos-público alvo da Educação Especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 novembro 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Lei 13.146/15.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato/2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

_____. MEC. **Nota Técnica n.º 42/2015/MEC/SECADI/PPEE** de 16 de junho de 2015. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2015b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656secadi_nt4_2_orientacoes_aos_sistemas_de_ensino_sobre_dos_itens_srm.&Itemid=30192 Acesso em: 10 dezembro. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação/SME-Duque de Caxias. **Resolução de Matrícula-2017.** Parâmetro à constituição em termos quantitativos para turmas do ensino fundamental e Educação Especial.

BRAUN, Patrícia. **Práticas Pedagógicas e o aluno com deficiência mental**: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico cultural. 2012. 304p. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.

BRÒUGERE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: O Brincar e suas Teorias. Kishimoto T.M. (organizadora). São Paulo: Pioneira, 1998. 172p.

_____. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. 112p.

_____. **Jogo e Educação**. Traduzido por Patricia Chittoni Ramos. São Paulo, Artmed, 2003. 224 p.

_____. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção Formação de Professores. Autores Associados. Campinas-SP, 2012, p.322.

CAMPOS, Miriam Piber. **Identidades “anormais”**: a (des)construção dos corpos “deficientes”. In: 29ª. ANPED: Caxambu, 2006

CARVALHO, A. M. P. **Uma metodologia de pesquisa para estudar processos de ensino aprendizagem em sala de aula**. In: SANTOS, F. M. T.; COTRIN, J.T.D. **Itinerários da Psicologia na educação especial**: uma leitura em psicologia escolar. 2010.180p. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

CEDES Cadernos vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998 Educação escolar de deficientes mentais: Maria Teresa Eglér Mantoan http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000..21/8/2008. P.1-8

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "epistemologia". Educar, Curitiba, N° 35, 2009.p.37-51. www.projetocooperacao.com.br acesso em 28/julho/2017)

COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Editora Garamond. Coleção Loucura XXI, 5ª Edição, 2006. 136 p.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues. **Itinerários da psicologia na educação especial**: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar. Tese de Doutorado. São Paulo, 2010. Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano. USP. p. 250.

_____. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil**. R. Educ. Pública. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 881-899, set./dez. 2013.

DANTAS, H.A.O.; Morfologia: Sistema Nervoso. **Blogspot**. CEULP/ Centro Universitário Luterano de Palmas. Disponível em: <http://ulbra-to/morfologia/2011/09/27/Sistema-Nervoso>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1988.

DENARI, Fatima Elisabeth. **O adolescente especial e a sexualidade**: nem anjo, nem fera. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,1997. 182p.

DIAS, Sueli de Souza. OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.19 no.2 Marília Apr./June 2013.

DUQUE DE CAXIAS. Projeto pedagógico da Equipe de Educação Especial: Buscando uma escola aberta à diversidade. Equipe de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, 2001/2008.

_____. Diretrizes para o Atendimento de Alunos com Deficiência. SME/SPP/CEE 2014

EGYPTO, Antonio Carlos. A orientação sexual veio para ficar. São Paulo, 2009.

GOFFMANN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1996.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. ORRICO, Helio Ferreira. Acessibilidade e inclusão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Autores associados, 2004.

FIERRO, Alfredo. **Os alunos com deficiência mental**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed 2004. Tradução: Fátima Murad. 193-214p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 1995.

_____, Mary N. D. **A produção teórica no Brasil sobre educação sexual**. Cadernos de Pesquisa, Número 98. São Paulo, 1996. 50-63 p.

_____, Mary N. D. **Educação sexual no dia-a-dia**. Londrina. Londrina, 1999.

_____, Mary N. D. **Educação Sexual**: como ensinar no espaço da escola. 2004. p.1-21 Periódicos UDESC.

_____, Mary N. D. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina. Eduel, 2006.

_____, Mary N.D. **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **A inserção da Pessoas com Deficiência em Empresas Brasileiras. Um estudo sobre as Relações entre Concepções de Deficiência, Condições de Trabalho e Qualidade de Vida no Trabalho**. Tese de Doutorado, 2007.

Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração - PPGPA Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. 315 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. P. **Sobre educação popular**: entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, M. (Org.). Educação popular: um encontro com Paulo Freire. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. P. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula – Relações de gênero, orientação sexual e Igualdades Étnico-Racial numa proposta de respeito às diferenças**. Autêntica Editora. 2011. 192 p.

GARCIA, E.S. **O percurso escolar de alunos de classe especial para deficientes mentais**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Piracicaba, 2010.

GHERPELLI, M. H. B. V. **Diferente mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental**. São Paulo: Gente, 1995.

GIAMI, A. **O Anjo e a Fera: Sexualidade, Deficiência Mental**. Tradução Instituição L. Macedo. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. 2004. 203 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar um projeto de pesquisa**. 6.ª edição. SP, Editora Atlas S/A, 2008.

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, 1992. V. 1, nº1, p.65-74.

_____. Et al. **Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro, 2002.

GLAT, Rosana. FREITAS, Cândida de. **Sexualidade e Deficiência Mental**: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema. 3ª edição, Questões Atuais em Educação Especial. Editora 7 Letras, 2007. 87p.

_____. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: Uma Reflexão. 3ª edição, Questões Atuais em Educação Especial. Editora 7 Letras, 2009.69p.

GOFFMAN, E. **Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.149p. Original 1988.

HOFFMANN, Sônia Berenice. CHAGAS Eva Regina Carrazoni. **Corpo, Sexualidade e Deficiência** Movimento - Ano III - Nº 5 - 1996/2. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2233/941>

<http://agencia.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em 10 de abril de 2017

<http://datasus.saude.gov.br/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DCYsOpqQDNUJ:www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Como-Surgiu-As-Ongs/63144847.html+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 21 de abril de 2017.

<http://dab.saude.gov.br/portaldab/autociudadado.php>. Acesso em 01 de maio de 2017.

<https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013>. Acesso em 15 de junho de 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP.: Autores Associados, 3.^a edição revista (Coleção Educação Contemporânea). 2012.

JAPPUR, R. F.; FORCELLINI, F. A.; SPANHOL, F. J. Modelo conceitual para jogos educativos digitais. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, Curitiba, v.3, n.2, p.116-127, jul./dez.2014. Disponível em <http://www.atoz.ufpr.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000. P.13-43

KUPFER, M. C. **Por que ensinar a quem não aprende**. In: *Psicanálise, infância, educação. ANAIS DO III COLÓQUIO DO LEPSI*, 2002.

LE BOTERF, G. **Pesquisa participante**: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.120p

LEODORO, Marcos Pires, BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza. **Problematizar e participar**: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia 07 a 09 de outubro de 2010 ISBN: 2178-6135. <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2001. p.9-32.

LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Graig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J.

(2006). **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. (10ª. ed.) (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação**: Abordagem qualitativa. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013. 112p.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mhpZL-kQw1IJ:https://ludopedia.com.br/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso: 10 de agosto de 2017.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.7, n.1, p.35-46, 2001.

_____. ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. Revista Interação em psicologia. 2005. Curitiba-PR, v.9, p.103 - 116.

_____. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p.291.

MAIO, Eliane Rose. **Sexualidade no Espaço Educativo**: Implicações na Aprendizagem. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Unicamp, 1994.

MARTELLI, Andréa Cristina. **Uma Experiência pedagógica com o tema transversal Orientação Sexual**. In: Discutindo o Ensino. Organizado por Aparecida Feola Sella e Clarice Cristina Corbari. - Cascavel, Pr. Edunioeste, 2009. p.119 – 133.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas, 6.ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E, G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 240 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, G. M. L.; NETO, A. S.; SEPTIMIO, C. **O “não saber” como retórica constante**: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. Revista Teias, v. 17, n. 46, Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar – UERJ, Rio de Janeiro, p. 90-109, jul./set. 2016.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. **Corpo, violência e educação**: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). Diversidade sexual na educação: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad, UNESCO, 2009.

_____. KLEIN, Carin. ANDRADE, Sandra dos Santos. **Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade**: questões para a Educação Escolar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED – Pr., 2009. P. 81 - 89.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. Investigações em ensino de ciências, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002. Disponível em: Acesso em: 8 de set., 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETTO, Nilson Berenchtein. LEAL, Daniela. **Contribuições para uma Historiografia da Defectologia**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 73-91, jan./abr. 2013.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Marta Koll. de, LA TAILLE, Yves, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Ed., 1992.

_____. Marta Koll de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. Coleção pensamento e ação na sala de aula. 2ª Impressão. São Paulo: Scipione, 5ª Edição, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B.; LIMA, E. S.; MAIO, E. R. M. **Heterossexismo e sua tenacidade nas políticas educacionais, práticas docentes e aprendizagem**. ECS – Educação Cultura e Sociedade, Sinop, v.2, n.2, p.134-147, jul./dez., 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948**. Disponível em: www.escoladegoverno.org.br/artigos/115-direito-humanos-declaracao-1948 Acesso em: 09 setembro 2015.

PAN, José Ramón Amor. **Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo. Edições Loyola. 2003. P446.

PARIZZI, R. A. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade**. Tese de Doutorado. USP, 2000.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1996. 388p.

Revista Educação Especial: edição: 2007 - N° 30. **Educação sexual de pessoas com deficiência mental**. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, p. 1-9.

PLETSCH, M.D.; LUNARDI-MENDES, G.M.; HOSTIS, R.C.L. (orgs). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos – SP: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. 250p.

PINHEIRO, José Q. **Psicologia Ambiental**: em busca de um ambiente melhor. Estudos de Psicologia, Natal, v.2, n.2, 1997. p.377-398.

RIBEIRO, Hugues Costa de França. Sexualidade e os Portadores de Deficiência Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.7, n.2, 2001. 11-28p.

RIBEIRO, Cláudia Maria, XAVIER FILHA Constantina. **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Revista Periódicus. 2ª edição novembro 2014 - abril 2015 ISSN 2358-0844. p. 1-19.

RIZZA, Juliana Lapa. Educação Sexual, orientação sexual, educação para a sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, v.1, n.1, jan./jun. 2013. P 6-9.

Recomendações Sociedade de Pediatria de São Paulo. **Atualização de Condutas em Pediatria**. Departamentos Científicos da SPSP, nº 48. Gestão 2007-2009. http://www.spsp.org.br/site/asp/recomendacoes/Rec_48_Amamentacao.pdf. Acesso em: 15 de janeiro 2017.

REIS, Haydée M.M.S. **Inclusão solidária**: A Práxis Compartilhada e a Produção de Material Didático para Cursos de Licenciatura, 2012 p. 122. III SIES - Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior. O estudante cego e surdocego. Londrina, 27 e 28 de Novembro de 2012. Universidade Estadual de Londrina –PR p. 121-126.

Revista Educação Especial. Tania Mara Zancanaro Pieczkowskip: Edição: 2007 - nº 30. P.1-9.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...** guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. 1985, nº 53, p. 11-19.

ROSEMBERG, F., PIZA, E.P., MONTENEGRO, T. **Mulher e educação formal no Brasil**: estado da arte e bibliografia. Brasília: REDUC/INEP, 1990. 146-166p.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial**: contribuições da psicologia histórico cultural. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr., 2011

SAMPAIO, Iliane Esnarriaga. **Percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes mentais**. 1995. 198p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial -PPGEE Universidade de São Carlos.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da S. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (2006a). **Implantação da orientação sexual na escolarização**: o que há por trás dessa idéia? In: VIII

Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, Cuiabá, MT, 2006. Anais e CD-ROM.

SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (2006b). **A sexualidade em uma sociedade de normalização: um dispositivo de controle**. In: IV Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006. CD-ROM.

SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **A disciplinarização da sexualidade como discurso acadêmico**. In: II Seminário da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2007.

SANTOS, Kátia Silva Santos. **A Política Nacional de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos**. IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 2012, p. 1-17, 2012. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTOS, Santa Mari Pires. **Espaços lúdicos: brinquedoteca**. In: SANTOS, Santa M.P. (Org.). Brinquedoteca – a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000. P.156-167.

SARKIS, Marcelo. **geracaomiliats**. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/tecnologia/noticia/2013/a-geracao-que-ja-veio-ao-mundo-conectada-4253788.html>. Acesso em 19 de abril de 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista da Educação Especial, Brasília, ano 1, n.1, out. 2005.

SAYÃO, Yara. **Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários**. In: AQUINO, Júlio G. (org.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.107-118.

SAYÃO, Rosely. **Os problemas da informação sexual e o papel da escola**. In: Aquino Groppa Julio. / Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas/ São Paulo: Summus, 1997.

_____. Rosely. **Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola**. In: AQUINO, Júlio G. (org.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.97-105.

Secretaria do Estado da Educação Superintendência da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Educação Sexual em Contexto Escolar: da formação de professores à sala de aula**. Eliane Gonçalves. 01/06/07.

TAILLE, Yves de La, e outros. Piaget, Vigotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus editorial, 1992.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/doc-internacionais. Acesso em 14 de dezembro 2015.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi** (Nova Delhi) Índia: Unesco, 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/doc-internacionais/declarandelhi>. Acesso em 14 de dezembro 2015.

_____. **Educação para Todos: o compromisso Dakar** (Senegal): Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. **A Evolução Histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da Educação Brasileira**. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006; p. 128-138.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? Revista **Educação Especial** v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009a, Santa Maria p. 59-72.

_____. **Possibilidades da pesquisa qualitativa e quase-experimental na inclusão escolar**. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. Londrina, 2009.

_____. **Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?** Revista Educação Especial, v. 22. N. 33, 2009.

_____. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. P. 359-373.

VIAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2015. 247.

VILELA, Maria Helena. <http://kaplan.org.br/>. **Educação Sexual**. Acesso em 14 de Abril de 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. 168p. p.106-118.

_____. Fundamentos da defectologia: Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas). Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. P.191.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. P.576.

XAVIER FILHA, Constantina; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd - Texto com modificações do Trabalho**

Encomendado apresentado no GT 23 da ANPEd, na 36ª. Reunião Nacional realizada em Goiânia, 2013, na 36ª. Revista Periódicus 2ª edição novembro 2014 - abril 2015 In: 34ª. ANPEd: Natal, 2011.

WEHMEYER, M. L.; OBREMSKI, S. **Intellectual disabilities. International Encyclopedia of Rehabilitation**, New York, 2010. Disponível em: Acesso 13 de maio de 2014.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO UTILIZADO NO PROTÓTIPO

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Data ____/____/____

Durante cada encontro para aplicação do Produto Educacional, serão registradas as seguintes observações:

1) O grupo conseguiu entender a proposta do protótipo/jogo educativo?

2) O conhecimento prévio, que cada aluno possui, contribuiu para o êxito das tarefas sequenciais existentes no protótipo/jogo educativo?

3) Os alunos dominaram as decisões? Houve liderança no curso das ações? Foi possível identificar quem se destacou?

4) Considerando a existência de liderança, o(a) líder interferiu/influenciou positivamente no comportamento dos seus pares? Todos alcançaram os objetivos propostos e conseguiram realizar a proposta?

5) O tempo previsto (entre 50min a 60min.) para iniciar/finalizar o protótipo/jogo educativo foi suficiente? Por quê?

6) O conteúdo contido no protótipo/jogo educativo contemplou a relação idade/interesse dos alunos com necessidades especiais – Deficiência Intelectual; jovens e adultos da pesquisa?

7) Houve percepção de outro interesse por tema relacionado à pesquisa? Em caso afirmativo, qual?

8) Há adaptações a serem feitas? Quais as adaptações são pertinentes realizar? Como pretende realizá-las?

9) Quantos alunos estiveram presentes durante a realização desta observação? Houve interesse distinto por gênero?

10) Houve resistência por parte dos alunos em falar sobre os temas abordados no protótipo/jogo educativo? Em caso afirmativo, por qual motivo?

11) Durante a realização da atividade houve participação de outro profissional da Escola? Em caso afirmativo, como foi essa participação?

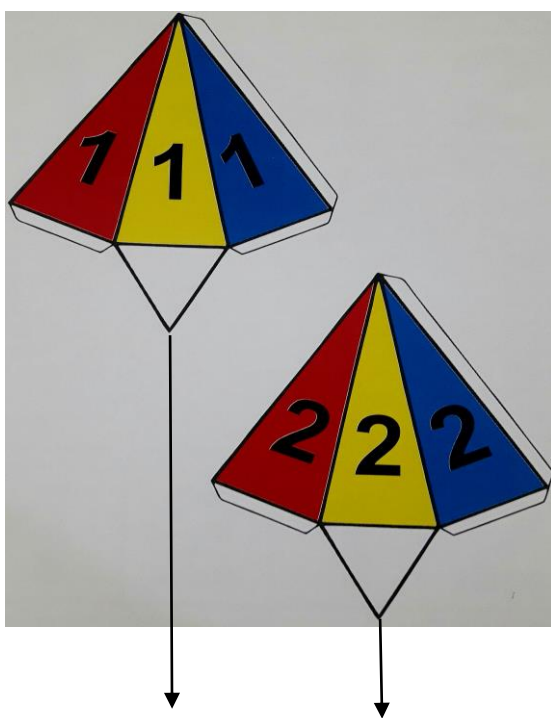
APÊNDICE 2 – IMAGEM DOS CARTAZES CONFECCIONADOS NA 2ª AULA PRÉVIA



APÊNDICE 3 – IMAGEM DO TABULEIRO, DOS PEÕES E DO DADO



O Tabuleiro de mesa é o elemento que compõe o jogo Caminho da Vida. Contém dois percursos a serem seguidos conforme a indicação numérica do dado, quando lançado.



Peões que se movimentam de acordo com a numeração sorteada no dado. A numeração destacada em cada peão serve para identificar o jogador na partida.

Ônus – Permanece na casa que está e não ganha ponto.
Avance 2 casas se responder 1 pergunta na cor que preferir.



Avance 1 casa se responder 1 pergunta na cor que preferir.

Bônus – Avance 1 casa e escolha 1 carta de ponto da cor que desejar.

APÊNDICE 4 - REGRAS DO JOGO CAMINHO DA VIDA

REGRAS DO JOGO CAMINHO DA VIDA

- 1) Será imprescindível que o mediador do jogo Caminho da Vida tenha um conhecimento prévio das características intelectuais e emocionais da equipe de jogadores que irão participar.
- 2) Algumas respostas, mesmo as de cunho pessoal, eventualmente serão respondidas pelos jogadores de modo incompleto, necessitando assim de complementação. Ficará a cargo do mediador do jogo fazer a complementação da resposta buscando auxílio no Subsídio Teórico, a fim de garantir maior compreensão por parte dos demais participantes.
- 3) O número máximo de participantes são 12 pessoas e o número mínimo de participantes é de 4 pessoas. O jogo poderá ser realizado mesmo quando houver um número ímpar de alunos em sala. Exemplo: com 11 pessoas serão formados 3 trios e 1 dupla; 2 trios jogarão entre si e o trio restante jogará com a dupla.
Com 12 pessoas serão formados 4 trios; com 11 pessoas serão formados 3 trios e 1 dupla; com 10 pessoas serão formados 2 trios e 2 duplas; com 9 pessoas serão formadas 3 duplas e 1 trio; com 8 pessoas serão formadas 4 duplas, com 7 pessoas será formado 1 grupo com 4 pessoas e 1 trio; com 6 pessoas serão formados 2 trios, com 5 pessoas será formado 1 trio e 1 dupla e com 4 pessoas serão formadas 2 duplas. Cada equipe terá uma outra equipe oponente para jogar.
Quando o quantitativo da sala for de 8 a 12 pessoas, serão necessários:
2 tabuleiros, 2 dados (com 6 faces cada dado) e 4 peões, porque 4 equipes estarão formadas.
Quando o quantitativo da sala for de 7 a 4 pessoas, será necessário:
1 tabuleiro, 1 dado e 2 peões, porque 2 equipes estarão formadas.
Ou seja, para cada 2 equipes 1 tabuleiro, 1 dado e 2 peões.
- 4) Um representante de cada equipe lançará mão de sua sorte, por meio de uma disputa de par ou ímpar ou de “zerinho ou um”.
- 5) O início da partida deve ser realizado com um representante de cada equipe vencedora da disputa de par ou ímpar ou de “zerinho ou um”.
- 6) Após a disputa do par ou ímpar ou de “zerinho ou um”, o vencedor de cada equipe iniciará o jogo lançando o dado de 6 (seis) faces e, posteriormente movimentando o peão.
- 7) Em seguida, o jogador da equipe escolhe a cor da carta que deseja responder. Nas cartas amarelas estão as perguntas sobre Higiene e Alimentação. Nas cartas azuis estão as perguntas sobre Autocuidado. Nas cartas vermelhas estão as perguntas sobre Educação Sexual.
- 8) O jogador da equipe escolhe a cor da carta mas, quem lê a pergunta da carta escolhida é o mediador do jogo.
- 9) O jogador da equipe só pode andar com o peão pelas casas do tabuleiro se conseguir responder corretamente a pergunta que escolheu e que foi feita pelo mediador.
- 10) Quando o jogador da vez não souber dar a resposta poderá realizar o revezamento com outro membro de sua equipe, de maneira a garantir a pontuação necessária.

11) Ao responder corretamente a pergunta, a equipe ganha uma carta na cor da pergunta que escolheu (azul, amarela ou vermelha).

12) Mesmo acertando a resposta ou tendo sorteado a face do dado que está a estrela de cor dourada, o jogador da equipe deve ceder a vez para o membro da equipe adversária e assim prosseguir com o jogo da mesma forma, lança o dado, escolhe a cor da carta e tenta responder a questão.

13) A face do dado que está a estrela de cor dourada é o bônus do jogo Caminho da Vida. O jogador da equipe que sortear esta face do dado terá 2 (dois) benefícios. Andará com o peão 1 (uma) casa e terá o direito de receber 1 (uma) Carta Pontuação na cor de sua preferência.

14) A face do dado que está a estrela de cor prateada é o ônus do jogo Caminho da Vida. O jogador da equipe que sortear esta face do dado não responderá a nenhuma pergunta e permanecerá com o peão no mesmo lugar.

15) Caso o jogador da equipe tenha sorteado a face prateada na vez anterior, ganhará o direito de lançar o dado até que saia uma das faces do dado diferente da face prateada. Este é o único momento em que o jogador poderá lançar o dado mais de uma vez.

16) Ganha a rodada a equipe que conseguir chegar ao final de todo o circuito com a maior pontuação. A Trinca de Cores vale 10 pontos e, isoladamente cada Carta Pontuação vale 1 (um) ponto.

APÊNDICE 5–SUBSÍDIO TEÓRICO/NÍVEL 1–INFÂNCIA/HIGIENE E ALIMENTAÇÃO

SUBSÍDIO TEÓRICO

O subsídio teórico objetiva ser um auxiliador para o mediador do jogo. O subsídio teórico possibilita ao mediador um entendimento geral face a temática a ser trabalhada.

HIGIENE e ALIMENTAÇÃO

A palavra higiene é de origem grega que significa 'hygeinos' que quer dizer o que é saudável. Além de proteger contra possíveis doenças, também ajuda na autoestima das pessoas, pois com a higiene elas se sentem mais confortáveis e confiantes.

A higiene corporal faz parte dos "rituais" diários da higiene pessoal, ou seja, todos os hábitos que auxiliam na limpeza, asseio, assepsia e conservação do bem-estar e saúde do seu próprio corpo, incluindo a higiene bucal. Os hábitos higiênicos não se limitam apenas a preocupação com os cuidados diários, mas também cuidar da alimentação, beber água filtrada e outras ações que ajudem a manter o bem-estar do organismo e da saúde.

A higiene ambiental está relacionada com a preservação das condições sanitárias do meio ambiente, com o intuito de impedir que prejudique a saúde do ser humano. Basicamente, a higiene ambiental consiste no cuidado que o homem deve ter com o ambiente em que vive.

Uma alimentação saudável proporciona qualidade de vida, pois faz nosso corpo funcionar adequadamente respondendo a todas as funções e é uma das melhores formas de prevenção para qualquer doença. Até o estresse, a ansiedade e o humor se alteram de acordo com o que você ingere. Adquirir uma alimentação saudável requer quantidades certas, sem exageros e também sem exclusões, rotina de horários e alimentos que forneçam ao corpo: proteínas, carboidratos, gorduras, fibras, cálcio, vitaminas e outros minerais. É importante verificar a qualidade dos alimentos para consumir produtos bons e que não façam mal à sua saúde.

Fonte: http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_vigilancia_alimentar.php?conteudo=perguntas

<http://portalsaude.saude.gov.br/>; <http://alimentacao-saudavel.info/>

APÊNDICE 6 – SUBSÍDIO TEÓRICO / NÍVEL 2 – ADOLESCÊNCIA / AUTOCUIDADO

SUBSÍDIO TEÓRICO

O subsídio teórico objetiva ser um auxiliador para o mediador do jogo. O subsídio teórico possibilita ao mediador um entendimento geral face a temática a ser trabalhada.

AUTOCUIDADO

O princípio fundamental do autocuidado é que você é o centro de qualquer mudança na sua vida e na sua saúde. Pessoa que se ocupa de seu cuidado. Capacidade que tem a pessoa de cuidar-se. Autocuidado é uma atividade aprendida e orientada para o próprio indivíduo a manter a vida, a saúde, o desenvolvimento e o bem estar. Essas orientações podem ser oferecidas por pessoas próximas, como a família e os amigos mas também podem ser realizadas pelas equipes de saúde. Além disso, outros espaços, como a igreja, a escola, o clube, as associações e a internet, auxiliam o autocuidado. O ambiente é o cenário que o indivíduo aprende padrões singulares de vida. Por meio de autoconsciência ou com a ajuda de pessoas envolvidas no processo, há assistência ao indivíduo que soma dificuldades transitórias ou permanentes a fim de satisfazer as necessidades apontadas.

O objetivo é aumentar a capacidade da pessoa de satisfazer de maneira independente essas necessidades. Pensar em requisitos de autocuidado universal (vida pessoal, social /lazer e para o mundo do trabalho). Em relação ao ambiente é pensar os elementos externos com os quais o homem interage em sua luta para manter o cuidado. O lazer é parte importante nesta conquista. Quando a mente se distrai com a leitura de bons livros, quando se escuta boas músicas e são assistidos a bons programas de TV, quando se vai ao cinema, quando há o cuidado pelas plantas e animais, uma boa conversa com amigos e frequentar lugares prazerosos também ajuda na higiene mental assim, podemos afirmar que tais atitudes fazem parte do autocuidado. Ser positivo e procurar acreditar que as coisas podem mudar e seja persistente para conquistar o que deseja. Para melhorar a saúde e pensar em qualidade de vida, é preciso pensar sobre seu estilo de vida atual e assumir hábitos saudáveis, que podem ser em relação à alimentação, à atividade física, ao lazer ou a outras mudanças que promovam o bem estar e evitem o aparecimento ou complicações de algumas doenças. Isso é o autocuidado. Olhar para si, observar e escolher ações e formas para cuidar da sua saúde física, mental e psicossocial. Para que as pessoas possam se cuidar é preciso que estejam motivadas e informadas.

Fonte: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/autocuidado.php>. acesso

<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspe18>

APÊNDICE 7 – SUBSÍDIO TEÓRICO/NÍVEL 3-VIDA ADULTA/EDUCAÇÃO SEXUAL

SUBSÍDIO TEÓRICO

O subsídio teórico objetiva ser um auxiliador para o mediador do jogo. O subsídio teórico possibilita ao mediador um entendimento geral face a temática a ser trabalhada.

EDUCAÇÃO SEXUAL

A Educação Sexual é a abordagem pedagógica sistemática de temas ligados à sexualidade humana em contexto curricular, quer nas áreas disciplinares, quer nas áreas não disciplinares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço da turma e as diferentes necessidades dos alunos de diferentes faixas etária. Ainda hoje, falar sobre sexo provoca certos constrangimentos em algumas pessoas, mas o tema é de extrema importância, pois esclarece dúvidas sobre preservativos, doença sexualmente transmissível – DST/AIDS, curiosidades e descobertas do organismo masculino, do organismo feminino, sobre os métodos contraceptivos, a gravidez, o abuso sexual bem como a recusa de expressões de sexualidade que envolvam violência e coação, ou envolvam relações pessoais de dominação e exploração. O respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas.

A OMS define que a "sexualidade faz parte da personalidade de cada um, sendo uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Nesse sentido, o debate sobre as temáticas que envolvem a Educação Sexual ajuda a instrumentalizar, por meio de informação confiável os alunos de modo a prevenir os riscos associados à vivência da sexualidade. A Educação Sexual busca então ensinar e esclarecer questões relacionadas ao sexo, livre de preconceitos e tabus priorizando o princípio do respeito à pessoa. A promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva. O objetivo principal da Educação Sexual é preparar os adolescentes para uma possível vida sexual ou ainda, viver sua sexualidade de forma segura, chamando-os à responsabilidade de cuidar de sua própria vida de seu próprio corpo para que não ocorram situações futuras não desejadas ou planejadas.

Fonte:<http://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/>

<http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/o-que-e-pedofilia>

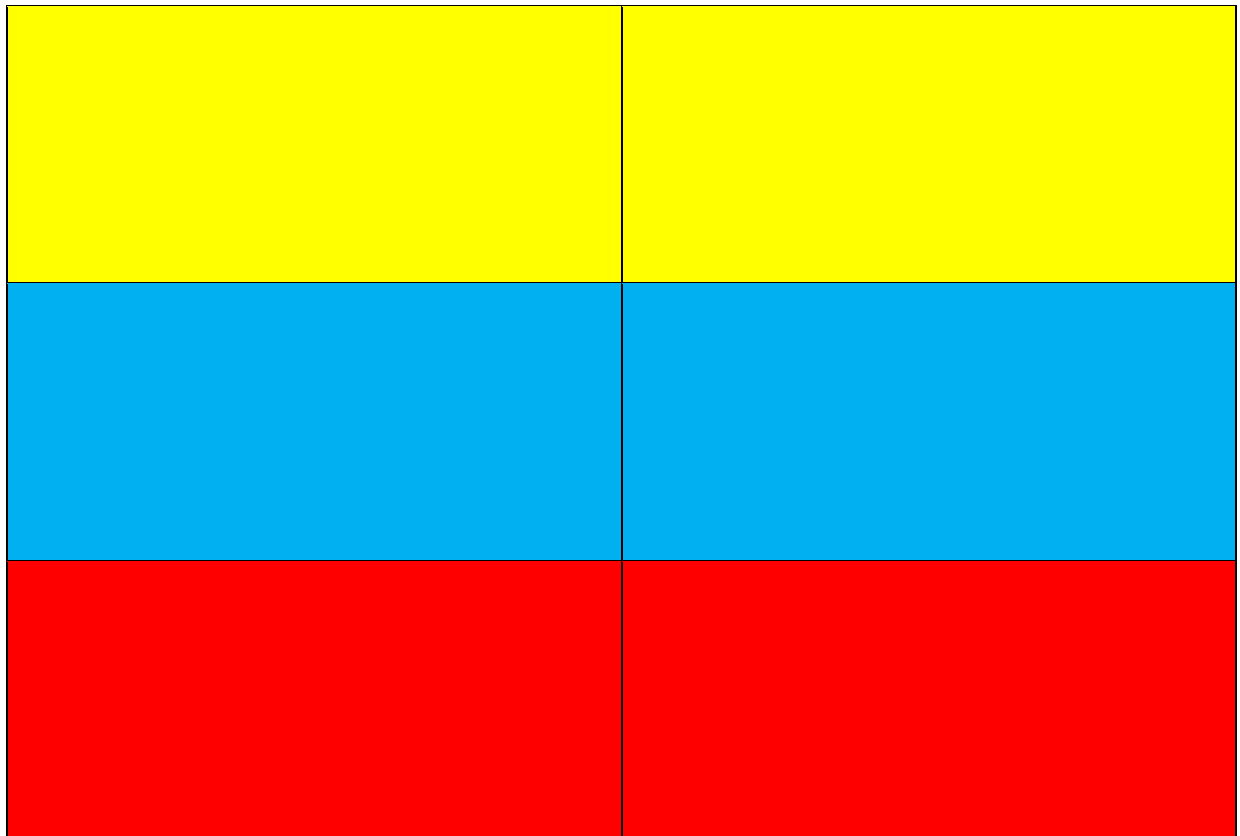
http://www.adolescenciaesaude.com/detalhes_artigo.asp?id=167

APÊNDICE 8 – AMOSTRA DE PERGUNTAS

NÍVEL 1 (Amarela); NÍVEL 2 (Azul) e NÍVEL 3 (Vermelha)

<p>1) Quais são os hábitos de higiene corporal que é preciso praticar para ter uma vida saudável?</p> <p>Tomar banho todos os dias. / Escovar os dentes após as refeições. / Limpar as orelhas. / Cortar as unhas. / Usar desodorante nas axilas. / Remover as impurezas do nariz e a remela dos olhos. / Limpar o interior do umbigo. / Lavar os cabelos com frequência. / Pentear os cabelos.</p>	<p>2) Comer muito açúcar estraga os dentes e prejudica a saúde. Cite um alimento (pode ser bebida) que contém muito açúcar? Refrigerante e doce de leite.</p>
<p>1) O que você entende por autocuidado?</p> <p>Resposta pessoal. O foco do autocuidado são as necessidades básicas. O autocuidado é olhar para si, observar e escolher ações e formas para cuidar da sua saúde de modo amplo. Autocuidado é cuidar-se de si mesmo.</p>	<p>2) Quais documentos podem comprovar nossa residência?</p> <p>A conta de luz, a conta de água, a conta do gás de rua, conta de telefone (fixo ou móvel), contrato de aluguel em vigor. Em alguns lugares é aceito também o comprovante de pagamento do mês vigente e o comprovante bancário.</p>
<p>1) Qual é a especialidade da medicina que cuida da saúde do homem/mulher?</p> <p>O nome da especialidade que cuida da saúde do homem é a Urologia.</p> <p>O nome da especialidade que cuida da saúde da mulher é a Ginecologia.</p>	<p>2) Como prevenir a gravidez? O que você entende sobre método contraceptivo?</p> <p>Adotando métodos contraceptivos. Os métodos contraceptivos são métodos que são utilizados para evitar a gravidez. Também podem ser utilizados para prevenir as doenças sexualmente transmissíveis.</p>

APÊNDICE 9 – CARTAS DE PONTUAÇÃO – AMARELA / AZUL / VERMELHA



APÊNDICE 10 – LINK DO FORMULÁRIO DOCS. GOOGLE PARA AVALIAÇÃO DO JOGO CAMINHO DA VIDA

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfMTWPfUWITkKf_SU7if45yTwb-M2azWOH0lvTVL3DUfrfKAA/viewform?c=0&w=1

ANEXO I: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa



Duque de Caxias, 21 de julho de 2016.

Do: Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO

Para pesquisador Principal: Andréia Santiago Vieira

Orientadora: Profa. Dra. Haydêa Maria Marino de Sant'Anna Reis

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, após avaliação considerou **aprovado** o projeto de pesquisa **"ORIENTAÇÃO SEXUAL: MATERIAIS DIDÁTICOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL"**, protocolado sob o número de CAAE 55765316.6.0000.5283, encontrando-se a referida pesquisa e o Termo de consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com a Resolução N.º 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Os pesquisadores deverão informar ao Comitê de Ética qualquer acontecimento ocorrido no decorrer da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa solicita a V. Sª, que ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado, encaminhe a este comitê um sumário dos resultados do projeto, a fim de que seja expedido o certificado de aprovação final.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Renato C. Zambrotti'.

Pro^f Renato C. Zambrotti
Coordenador do CEP-UNIGRANRIO

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Andréia Peter Christo Gomes'.

Andréia Peter Christo Gomes
Secretária do CEP/UNIGRANRIO

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação Sexual: jogo educativo para aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual”.

Sendo o(a) responsável legal do(a) aluno(a) _____ junto à E.M. Ruy Barbosa, onde acontecerá a pesquisa, é necessário que autorize a participação do(a) mesmo(a). Ficando claro que a participação desse aluno(a) não é obrigatória e que, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é a construção de um material didático que favoreça a aprendizagem de alunos jovens e adultos com Deficiência Intelectual, a respeito de determinados assuntos referentes à Orientação Sexual.

O envolvimento dos(as) alunos(as) na pesquisa consistirá em participar da testagem, até a construção definitiva de um jogo que favoreça a aprendizagem de assuntos referentes à Orientação Sexual.

O valor participativo que os alunos(as) trarão à pesquisa poderão contribuir para elucidar questões sobre a construção do material pedagógico mais efetivo, de modo a favorecer o aprendizado, na área da Orientação Sexual, em pessoas com Deficiência Intelectual.

Não há riscos eminentes ligados a essa participação, uma vez que a identidade será preservada. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A pesquisa será qualitativa e o método utilizado para colher dados será a pesquisa-ação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a mestrandia responsável Andréia Santiago Vieira no e-mail mestradoandreia@gmail.com ou no telefone (21) 99749-4915.

Andréia Santiago Vieira
Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com sua colaboração para a mesma.



O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Duque de Caxias, _____ de 2016.

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal

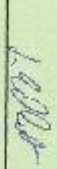
ANEXO III: Certificado de Conclusão do Curso PBL/Gamificação




INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO
Campus Rio de Janeiro

CERTIFICADO


Certificamos que **ANDREIA SANTIAGO VIEIRA** participou do curso "Aprendizagem baseada em problemas e Gamificação: **Elaboração de Jogos Didáticos/Educacionais utilizando a aprendizagem baseada em problemas e conceitos básicos de design de jogos**", no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, realizada no período de 03 de setembro a 19 de novembro de 2016, com carga horária total de 60 horas.



Leonardo Emanuel de Oliveira Costa
Coordenação do Curso
Slape: 1921806



Clárisson da Silva Sousa Junior
Direção de Extensão, Pesquisa e Inovação
Slape: 260629



Flávia do Nascimento Carssosimo
Direção Geral
Slape: 1152474