

INSTITUTO FEDERAL

Baiano

Campus Serrinha

CADERNOS MACAMBIRA

Volume 6, Número 1 - 2021

ISSN 2525-6580

Anais do

IV Seminário Diversidade e Respeito às

Diferenças – IV SEDIRD e

I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar

06 a 08 de outubro de 2020





INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
Campus Serrinha

**Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial –
LaPPRuDes**

CADERNOS MACAMBIRA – ISSN 2525-6580
Volume 6, número 1, 2021

**Anais do IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do
Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**
– Evento Online, 06 a 08 de outubro de 2020 –

Editor Chefe: Prof^o. Me. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Baiano

Editor Adjunto: Prof^o. Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Baiano

Conselho Editorial (Restrito a pesquisadores do LaPPRuDes)

Prof. Me. Antonio José de Souza, Secretaria de Educação, Itiúba, Brasil.
Profa. Me. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Prof. Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profa. Dra. Edna Maria da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Prof. Me. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Prof. Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profa. Me. Ivna Herbênia da Silva Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profa. Me. Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.

Corpo Editorial Científico

Ma. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil
Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Me. Gabriel Troilo, Secretária de Educação do Estado da Bahia, Brasil
Dra. Geusa da Purificação Pereira, Instituto Federal Baiano, Brasil
Me. Henrique Oliveira de Andrade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil
Dra. Lorenna Alves Mattos Moreira, Faculdade Regional da Bahia, Brasil
Me. Marcio Harrison dos Santos Ferreira, Instituto Federal do Piauí, Brasil
Me. Marcio Rodrigo Caetano de Azevedo Lopes, Instituto Federal Baiano, Brasil
Dra. Patrícia Zutião, Instituto Federal Baiano, Brasil
Ma. Pollyana da Silva de Magalhães, Instituto Federal da Bahia, Brasil

Assistentes Editoriais

Edeilson Santos Brito (Layout)
Angelo Pereira Teixeira (Suporte técnico)
Diana Paula de Oliveira Assis (Bibliotecária)



Comissão Organizadora do IV SEDIRD e do I EGPEEPED - PORTARIA 59/2020 - SER-GAB/SER-DG/RET/IFBAIANO

GERAL

Patricia Zutião - IF Baiano/SER-NAPNE

Eliane Mahl - IF Baiano/ALG-NAPNE

Patricia de Oliveira - IF Baiano/CAT-CCTAGRI

ACESSIBILIDADE

Sara Pereira dos Santos Oliveira - IF Baiano/URU-NAPNE

Joyce Santana Araujo - IF Baiano/SER-NAPNE

Rodrigo Teixeira da Silva Santos - IF Baiano/ALG-NAPNE

Danielle Matos Correia Ribeiro - IF Baiano/Campus Valença

Dayvid Fernando Carvalho de Queiroz - IF Baiano/SBF-DDE

INSCRIÇÕES E CERTIFICADOS

Silvani Silva de Almeida - IF Baiano/SER-CAE

Robson de Sousa Feitosa - IF Pará/Campus Bragança

Cleidiane Mauricio dos Santos - IF Baiano/VAL-CGE

Neide Pinto dos Santos - IF Baiano/GMB-CGE

Jose Alexandre da Silva - IF Baiano/SER-NAPNE

Gustavo Lion Alves de Oliveira - Colégio Dante Alighieri

Tatiana de Santana do Vale - IF Baiano/SER-CEXT

Jamille Arnaut Brito Moraes - IF Baiano/VAL-CGE

CIENTÍFICA

Oswaldo Barreto Oliveira Junior - IF Baiano/SER-CE

Patricia Santos de Oliveira - Universidade Federal de Grande Dourados/MS

Elizangela Fernandes Ferreira Santos Diniz - Centro Universitário Governador Ozanam Coelho/MG

Sandra Samara Pires Farias - IF Bahia/Campus Barreiras

Daniele dos Santos Barreto - IF Baiano/URU-NAPNE

Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro - IF Maranhão/Campus Zé Doca

Erasto Viana Silva Gama - IF Baiano/SER-CE

DIVULGAÇÃO

Melina Thaís da Silva Mendes - UFSCar e Prefeitura Municipal de São Carlos – SP

Amaya de Oliveira Santos - IF Piauí/ Campus São Raimundo Nonato

Fabiana Lacerda Evaristo - Cogna Educação

Márcia Rebeca de Oliveira - IF Bahia/Campus Valença

Marilene dos Reis Barbosa Vasconcelos - IF Pará/Campus Bragança

PALESTRANTE

Maria Patrícia Lourenço Barros - IF Sertão Pernambucano/Campus Salgueiro

Mariana Moraes Lopes - UFSCar e Empresa Alto Relevo

INFRAESTRUTURA E AUDIOVISUAL

Patricia Santos de Oliveira - Universidade Federal de Grandes Dourados/MS

Damaris Oliveira Souto - IF Baiano/URU-SAA



Pareceristas *ad hoc* do IV SEDIRD e do I EGPEEPED

Adriana Di Donato
Alcione José Alves Bueno
Ana Maria Silva Oliveira
Antonia da Silva Santos
Bianca Salles Conceição
Cassiana Mendes dos Santos Almeida
Emanuelle Reisurreição Santos
Emille Gomes Paganotti
Girlene Albuquerque Cruz
Helen Cristiane da Silva Theodoro
Isabela de Oliveira Teixeira
Ivanice Santana Ramos
Joice Daiane Muniz
Josana Carla Gomes Soares Silva
Joseilda Alves de Oliveira

Juliane Dayrle
Luisa Monti
Márcia Rebeca
Marlon Jose Gavlik Mendes
Mirla Oliveira de Carvalho Barreto
Nadja dos santos Barbosa
Noélia Félix da Silva
Patricia de Oliveira
Pollyana da Silva de Magalhães
Polyane Gabrielle de Freitas
Rafaela Marchetti
Roberto Willians de Lima Santos
Rosemary Lima
Rosenir Batista Santos Sena
Wenis Vargas de Carvalho

Realização:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Baiano

NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS



GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR





Cadernos Macambira

V. 6, Nº 1, 2021. Página 5 de 369. ISSN 2525-6580

Anais IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
<http://revista.lapprudes.net/>

Indexadores e plataformas de apoio



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha

Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes)

CAIXA POSTAL 79. Estrada Vicinal de Aparecida, s/n, Bairro Aparecida, Serrinha – Bahia, CEP: 48700-000. Sala 01, térreo, prédio acadêmico.

Ficha catalográfica

C122 Cadernos Macambira [recurso eletrônico] / Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial LAPPRUDES. Vol. 6, n. 1 (2021)-. – Serrinha, IFBAIANO, 2016-

Semestral

Acesso em: < <http://www.revista.lapprudes.net/index.php/CM>>

ISSN: 2525-6580 versão eletrônica

Anais do IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças (SEDIRD); I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, 06 a 08 de outubro de 2020, Evento online

1.Educação especial. 2. Educação escolar - Inclusão. 3. NAPNE
I.Título. II. IFBAIANO.

CDD 371.9
CDU 376

Elaborada pela bibliotecária Diana Paula de Oliveira Assis CRB 5/1621



EDITORIAL

A revista **CADERNOS MACAMBIRA** é um periódico científico indexado, de abrangência multidisciplinar com foco na divulgação de ANAIS de eventos científicos nas diferentes áreas do conhecimento, apoiados ou organizados pelo Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes, pelo IF Baiano, ou mesmo por instituições e grupos parceiros. Nesse sentido, são aceitos resumos simples e expandidos, relatos de experiências de ensino, pesquisa e /ou de extensão.

O cenário atual brasileiro em que se questiona os avanços, mesmo que poucos, conquistados no processo de educação especial e inclusão escolar, temos a honra de publicar e publicizar à comunidade acadêmica e demais interessados a produção científica apresentada durante o **IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED)**, realizado pelo Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IF Baiano Campus Serrinha e pelo GPEEPED de 06 a 08 de outubro de 2020.

Assim, nesta edição estão contidos 30 trabalhos de 8 eixos temáticos do evento, sendo: agrupados Todos os trabalhos aqui publicados foram avaliados pela comissão científica do evento e são de responsabilidade de seus autores.

Os trabalhos científicos são aqui apresentados, em formato de artigos e relatos de experiência, e estão organizados e quatro eixos temáticos, a saber: 04 (quatro) trabalhos do Eixo 1 - Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual; 01 (um) trabalho do Eixo 2: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Física; 05 (cinco) trabalhos do Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez; 01 (um) trabalho do Eixo 5: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiências Múltiplas; 05 (cinco) trabalhos do Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista; 03 (três) trabalhos do Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação; 04 (quatro) trabalhos do Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial; e 07 (sete) trabalhos do Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura e convidamos também a conhecer e realizar submissão de seus trabalhos à **REVISTA MACAMBIRA** através do site www.revista.lapprudes.net.

Aos interessados em publicar os anais de eventos conosco, pode entrar em contato através do e-mail: cadernosmacambira@gmail.com.

Erasto Viana Silva Gama
Editor

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10-11
Eixo 1: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual	12-54
SEXUALIDADE NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TABUS E PRECONCEITOS Ane Caroline Alves da Silva e Eduarda Pigatto	12-22
RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESTADO DO PARANÁ Kristina Desirée Azevedo Ferreira e Iasmin Zanchi Boueri	23-30
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO COLABORATIVO E O ENSINO DE MATEMÁTICA Larissa Guadagnini, Ricardo Alexandre Oliveira e Talita Silva Perussi Vasconcellos	31-40
ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA AULA DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA Larissa Guadagnini, Melina Thais Silva Mendes e Wandreia Lúcia de Oliveira Vestri Pedroso	41-54
Eixo 2: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Física	55-64
A ACESSIBILIDADE NO IF GOIANO - CAMPUS RIO VERDE: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS? Sara Silva Carvalho e Calixto Júnior de Souza	55-64
Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez	65-115
PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS: INCLUSÃO DE SURDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS Amaya de Oliveira Santos, Gisélia Paixão Carvalho, Kerla Tamires Rocha Alves e Carmem Lúcia Alves Rodrigues	65-74
PROJETO UM NOVO OLHAR: RESGATANDO A CIDADANIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior e Maria de Fátima Mendes de Abreu	75-85
ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - UFPR VIRTUAL Kristina Desirée Azevedo Ferreira e Kelly Priscila Lodo	86-94
AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ALUNOS COM SURDEZ Balbina Bruno Rodrigues Sá, Renan de Souza Oliveira e Amaya de Oliveira Santos	95-104
O ENSINO DA LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS Danielle Matos Correia Ribeiro, Cleidiane Maurício dos Santos e Jamille Arnaut Brito Moraes	105-115
Eixo 5: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiências Múltiplas	116-121
MUSEU PARA TODOS: ACESSIBILIDADE EM FOCO Elainy Bezerra Vieira e Maria Patrícia Lourenço Barros	116-121



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	122-192
TRABALHANDO COM EMOÇÕES DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COVID-19 Geisa Veregue, Talita Silva Perussi Vasconcellos e Gisele Tramontini	122-137
INCLUSÃO: O BEM QUE VAI ALÉM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA Janaína Gonçalves de Souza e Andréa Rizzo dos Santos	138-147
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROCESSO DE INSERÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR Beatriz de Lira Gomes e Ana Paula de Siqueira Souza	148-157
O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR: QUALIFICAR A MEDIAÇÃO PARA QUALIFICAR A INCLUSÃO Raquel Fontes de Aquino Mariano Silva Araújo e Silvana Matos Uhmman	158-173
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E FAMÍLIA: RELAÇÃO QUE CONTRIBUI (OU NÃO) PARA A INCLUSÃO ESCOLAR Taiane de Souza Ignácio e Silvana Matos Uhmman	174-192
Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação	193-231
DOTAÇÃO E TALENTO: A TRÍPLICE INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES NEGRAS Alberto Abad e Thaís Marques Abad	193-203
IDENTIDADE E RESILIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DUPLA CONDIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO Eduarda Pigatto e Tatiane Negrini	204-218
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM PINHAIS: PRÁTICAS E PARCERIAS ENRIQUECEDORAS Christianne do Rocio Storrer de Oliveira, Silvana de Gerone e Anadir dos Reis Miranda	219-230
Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial	231-280
LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR Silvana Matos Uhmman	231-243
OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA Catlin Raquel Mayer e Eduarda Pigatto	244-258
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Laura de Oliveira Miranda e Guilhermina Elisa Bessa da Costa	259-268



SENTIR E FAZER NA DOCÊNCIA INCLUSIVA: EMOÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR	269-280
Paula Maria Ferreira de Faria, Ana Carolina Lopes Venâncio e Denise de Camardo	
Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas	281-369
A IMPLANTAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM PEQUENO MUNICÍPIO PAULISTA	281-292
Larissa Soares da Cruz, Maria Aparecida Ferreira de Paiva, Andréa Rizzo dos Santos	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA X PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE DO INTERIOR DE SÃO PAULO	293-302
Luís Gustavo da Silva Costa	
O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES EM SALAS DE AULAS INCLUSIVAS	303-313
Danielle Matos Correia Ribeiro, Cleidiane Maurício dos Santos, Janille Arnaut Brito Moraes	
O PAPEL DO PROFESSOR NA CONVIVÊNCIA DE ALUNOS NEUROTÍPICOS COM ALUNOS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	314-323
Luana de Jesus Santos e Vanderlon Santana de Araújo	
POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	324-344
Liliane Repinoski Franco	
PRÁTICAS DO NAPNE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES PRÁTICAS E DESAFIOS NO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA INCLUSIVA	345-355
Alcemir Horácio Rosa	
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	356-369
Ane Caroline Alves da Silva	



APRESENTAÇÃO

A quarta edição do SEDIRD (Seminário Diversidade E Respeito Às Diferenças), diferente das três anteriores, aconteceu em meio pandemia provocada pelo COVID-19 e por esta razão não foi possível de ser realizada presencialmente, adotando-se o formato on-line, nesse processo se somou a primeira edição do Encontro o Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED).

A realização do evento on-line teve prós e contras, podendo destacar como prós o envolvimento e participação de pessoas de todo o país na realização do evento, seja como palestrantes, como parte da comissão organizadora, como ouvintes, ou mesmo dando suporte e promovendo a acessibilidade. Dentre os contra, destaca-se que o evento não pode promover o contato e recepção dos participantes com a mesma atenção que nas edições anteriores, realizadas presencialmente.

As palestras e temáticas abordadas durante o evento foram amplas e inclusivas, promovendo discussões de diferentes pontos de vista e sobre as diferentes necessidades, avanços e retrocessos ocorridos na área. Todas as palestras e mesas redondas foram realizadas ao vivo por meio da plataforma Youtube e encontra-se disponível no canal do evento (https://www.youtube.com/channel/UC3WzsOxk_CfcrTsmN6eMddA) para os interessados assistirem no momento que acharem pertinente, assim como os links para cada um individualmente, conforme disponibilizada na programação do evento, encontram-se no quadro abaixo:

Programação	Link de Acesso
06/10/2020 - 9h00 às 9h30 Abertura e Apresentação Cultural	https://www.youtube.com/watch?v=tu2i73dOznM
06/10/2020 - 9h30 às 11h30 Mesa de Abertura: Pessoas com Deficiência: conquistas e desafios	https://www.youtube.com/watch?v=UUdfomTBZy4
06/10/2020 - 14h30 às 17h00 Oficina 1: Acessibilidade para pessoas com Deficiência Visual	https://www.youtube.com/watch?v=YzUAtgCMGc4



06/10/2020 - 14h30 às 17h00 Oficina 2: Altas Habilidades / Superdotação	https://www.youtube.com/watch?v=GD0gV9IFsr0
06/10/2020 - 14h30 às 17h00 Oficina 3: Aspectos Linguísticos da Libras	https://www.youtube.com/watch?v=pMuPiaFJes4
07/10/2020 - 9h00 às 11h00 Palestra: Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual	https://www.youtube.com/watch?v=zO6fmtD6Rfg
07/10/2020 - 13h30 às 14h00 Apresentação Cultural	https://www.youtube.com/watch?v=LolnPVp_Qg
07/10/2020 - 14h00 às 17h00 Mesa Redonda: Atuação e ações em Educação Especial	https://www.youtube.com/watch?v=LolnPVp_Qg
08/10/2020 - 9h00 às 11h00 Palestra: Acessibilidade em Tempos de Atividades não Presenciais	https://www.youtube.com/watch?v=y0JBAULypR4
08/10/2020 - 19h00 às 21h00 Mesa de Encerramento	https://www.youtube.com/watch?v=Aa4vCbs9HwU

Para além das palestras e mesas redondas mais de trinta trabalhos científicos e relatos de experiências foram apresentados no evento em salas criadas especialmente para este fim, onde as/os apresentadoras/es podiam responder dúvidas da equipe de avaliação e dos demais participantes interessados. A versão escrita dos trabalhos está disponibilizada aqui nestes ANAIS, como forma de socialização destas informações e experiências com toda a comunidade.

A comissão organizadora agradece a todos e todas que se envolveram, voluntariamente, direta ou indiretamente na realização deste evento, pois sua realização só foi possível por conta da dedicação de cada um.



Eixo 1: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual

SEXUALIDADE NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TABUS E PRECONCEITOS

Ane Caroline Alves da Silva - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Eduarda Pigatto - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Autora correspondente: eduardadudapigatto@gmail.com

RESUMO: Este artigo visa fazer explicações e análises críticas, sobre observações realizadas em uma escola especial em Santa Maria, RS/Brasil, no ano de dois mil e dezoito, na disciplina de Déficit Cognitivo, cadeira esta pertencente a grade curricular do curso de Educação Especial da UFSM. Esta escola possui, alunos jovens e adultos na sua grande maioria com Deficiência Intelectual (DI). Durante as cinco visitas realizadas, e o tempo observado foi latente a temática da sexualidade dentro da escola, justamente por se tratar de um alunado com idade, onde esse assunto normalmente começa a ser mais debatido. O argumento central, ou seja, nossa grande problematização defendida é que a pessoa com deficiência está relacionada geralmente ao rótulo incapacitante da deficiência, trazendo a invisibilidade e o não reconhecimento da sexualidade que eles manifestam, o que é uma premissa, pois as pessoas com deficiência têm sim, seus próprios desejos, isso é inato a todos os seres humanos. Este artigo analisa a contextualização dos alunos pertencentes a esta instituição em que muitas vezes seus desejos não são controlados dentro deste espaço escolar, e dos professores, que relatam que esse assunto os preocupa bastante, e mencionam a grande importância de esclarecimentos sobre educação sexual para diminuir riscos de infecções, gravidez indesejadas, dentre outras adversidades. A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa qualitativa, tendo como suporte materiais como artigos pesquisados no campo da Sexualidade, Educação Sexual e Deficiência Intelectual. Esse trabalho está composto por algumas Concepções acerca da DI, em seguida discorremos sobre Sexualidade, Educação e DI, relacionando-as. Em um outro momento, vamos expor nossa vivência dentro da Escola Especial, junto dos alunos e professores, e se encaminhando para o final deste trabalho, nossas considerações finais sobre essas temáticas. Autores como Bortolozzi, Maia, Ribeiro e Moreira, dentre outros utilizados nesta pesquisa, nos deram suporte para concretizar nossas ideias sobre esse campo da sexualidade das pessoas com deficiência. Contudo, nossa conclusão se resume em acima de tudo normalizar esses tabus e preconceitos, trazendo cada vez mais informações as pessoas, que sim, as pessoas com deficiência, seja ela qual for, que a sexualidade desperta como em qualquer pessoa típica. E internalizar, que com orientações e informações, vindas da família, escola e de outros profissionais relacionados, este processo que é tão natural do ser humano, seja o mais saudável possível.

Palavras-chaves: Deficiência Intelectual. Educação Especial. Educação Sexual. Sexualidade.



INTRODUÇÃO

Infelizmente, um grande tabu está presente ainda hoje na nossa sociedade é a educação sexual, esse assunto é extremamente reprimido e camuflado quando se trata de crianças e adolescentes. E quando junto a essa temática, vem alguma deficiência relacionada, sendo ela intelectual, física, visual, auditiva ou múltipla, esse preconceito e restrição se potencializam consideravelmente.

A sexualidade, independentemente de se ter ou não uma deficiência, existe e se manifesta em todo ser humano. O erotismo, o desejo, a construção de gênero, os sentimentos de amor, as relações afetivas e sexuais, são características existentes da natureza humana com ou sem deficiência, tendo isso em vista, compreendemos que a educação sexual é extremamente importante, de modo a conscientizar o entendimento desse tema, iniciando esse ensinamento na família e também nas escolas.

Essa responsabilidade, segundo Amaral (1995, p.19), é também nossa enquanto “[...] indivíduo/sociedade – produto e produtor da história [...] Sem esse pressuposto poderíamos correr o risco de “coisificar” e “vitimizar” o deficiente, perpetuando a ideia maniqueísta de força/fragilidade – cabendo à sociedade o primeiro termo e ao deficiente o segundo”. De certa forma, é mais cômodo não perceber, como salienta Heller (1992, p.59) que “[...] todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha”.

Quando se trata de assuntos voltados para o sexo, muitas famílias com filhos pré-adolescentes, tende a se intimidar e acabam que não orientando ou se quer falam sobre este assunto no ambiente familiar. Ato que condiz, com que os adolescentes e jovens se aventurem neste assunto sem muitas informações, despreparados e podendo se deparar com algo que não era o esperado.

Agora incluindo o fato de que, esses adolescentes, jovens e também adultos têm alguma deficiência, parece que essa orientação se complica ainda mais. Sobre esse aspecto Bortolozzi (2006 p. 33) explica que:

Talvez a maior dificuldade em aceitar a sexualidade de alguém com alguma deficiência esteja no fato de que as pessoas se incomodam com a ideia de “sexo”, desconsiderando que tal ideia “genitaliza” o conceito mais amplo que é a sexualidade. Aquele que foge aos padrões de normalidade e mais ainda, aos padrões de “perfeição”, são atribuídos tabus, mitos, crenças e concepções relacionadas a proibição do prazer no ato sexual e a procriação, esquecendo-se da capacidade amar e ser amado, esquecendo-se do desejo erótico, atributos inerentes ao ser humano e preservados sob quaisquer condições de limitação.

Grande parte das pessoas com deficiência são vistas como seres assexuados, inocentes e infantilizados, visão esta que contribui para um aumento de abusos sexuais, gravidez indesejada, infecções, sobre essa parcela vulnerável da população. Tal ponto de vista também mistifica o deficiente, tornando para a população um ser incapaz de ser reconhecido



como pessoa dotada de desejos e sentimentos, os quais precisam ser respeitados e podem ser vivenciados desde que se tenha uma educação adequada.

Dentro desta perspectiva, este artigo consiste em práticas de observações realizadas em uma escola especial, localizada no município de Santa Maria, RS, no ano de dois mil e dezoito. Dentro dessa prática, algumas ações dos alunos e dos profissionais que lá trabalham, nos propiciou a curiosidade de saber como a sexualidade era tratada e expressada nesta instituição, pois vimos o quanto era latente esta temática naquele ambiente.

O objetivo principal desse artigo é mencionar a importância e o reconhecimento da sexualidade dentro de uma instituição especial, instituição esta, que atende alunos jovens e adultos com Deficiência Intelectual.

Dessa forma, o artigo será composto por algumas Concepções acerca da DI, em seguida discorreremos sobre Sexualidade, Educação e DI, relacionando-as. Em um outro momento, vamos expor nossa vivência dentro da Escola Especial, junto dos alunos e professores, e se encaminhando para o final deste trabalho, nossas considerações finais sobre essas temáticas.

Serão abordados, assuntos voltados para as concepções da sexualidade na pessoa com DI, e o papel da instituição diante dos assuntos relacionados à temática. Nesse sentido este trabalho aponta também assuntos sobre o processo de apropriação do conhecimento de valores sobre educação sexual, sexualidade manifestadas por pessoas com DI, assim explorando aspectos do conceito que favorecem ou criam barreiras que impedem esses sujeitos de uma vida com desejos sexuais.

CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante a história da humanidade, várias foram as formas de como a pessoa com deficiência era nominada, nomes como imbecil, idiota, débil mental, retardado eram os mais conhecidos. E de qual era o lugar do deficiente dentro de determinada época da nossa sociedade, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (Pessotti, 1984).

Segundo Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), a pessoa com deficiência é aquela que possui impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, os quais podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade com igualdade de direitos em relação às demais pessoas. No plano jurídico, com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), considera-se a pessoa com deficiência aquela que tem transtornos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, os quais podem dificultar a convivência. Quando necessária uma avaliação da deficiência, essa deverá ser biopsicossocial considerando os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais (BRASIL, 2015)

Como vimos, no decorrer dos anos houve movimentos em luta pelos deficientes e família que veio para mudar este cenário. As pessoas com deficiência conquistaram espaço e visibilidade na sociedade nas últimas décadas.

A deficiência passa então a ser vista segundo Fonseca (1987, p.11) como: O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que



pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes adaptativos, outros fracos e poucos funcionais.

E com esses pré-conceitos tão latentes, a criança, o jovem e o adulto com deficiência intelectual acabavam sendo omitidos de qualquer convívio social, na maioria das vezes nem com a família, e quem dirá tido acesso a qualquer tipo de mediação que fosse vital para suprir suas limitações.

A DI, segundo a proposta pelo DSM 5 (APA, 2014), é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais (como raciocínio, planejamento e soluções de problemas e aprendizagem acadêmica, entre outros) quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social.

Nesta perspectiva, pessoas com DI, necessitam de apoio, tanto quanto especializado, como também social e familiar. Em qualquer situação de desenvolvimento que nós seres humanos passamos, tendo alguma limitação ou não, precisamos de instruções e mediações para que tenhamos conhecimento, controle e autonomia em dada ação, situação e/ou momento de vida. Sem dúvidas, não podemos desconsiderar níveis de DI, que podem ser cruciais na limitação de certas ações de rotina de vida da pessoa, precisando de auxílio para a sua realização.

Com isso, visualiza-se o quão importante é o meio em que o sujeito vive e se relaciona, no modo geral e principalmente quando trata-se de alguma condição diferente. Todos os estímulos positivos ou negativos que recebe, agregam na formação do ser como sujeito humano, estes podendo ser decisivos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do sujeito.

A identificação de uma deficiência em uma criança, na grande maioria das vezes, não é esperada pela família, sendo normalmente depositados muitos sonhos e expectativas aos pequenos, mas quando essas perspectivas se deparam com alguma barreira de desenvolvimento, o luto é inevitável. Na opinião de Franco (2008):

O luto é uma experiência natural e esperada, em resposta ao rompimento de um vínculo. Portanto, sua importância reside na possibilidade de o indivíduo viver essa transição psicossocial, de maneira a poder incluí-la em sua vida sem a tentativa de anular a relação, mas, sim, para poder encontrar uma condição segura para ter essa mesma relação na vida que viverá dali para frente (FRANCO, 2008, p. 20).

Muitos jovens e adultos com DI, que a vinte e trinta anos atrás eram crianças com deficiência, muitas das vezes não receberam uma mediação que propicia-se um maior desenvolvimento dentro de suas limitações e foco maior em potencializar suas habilidades, já internalizadas por diversos motivos, desde questões familiares, emocionais e pelo meio social de onde pertencem, hoje são jovens e adultos que ainda são dependentes de outras pessoas para muitas coisas.

Frisa-se aqui, a importância de que desde muito cedo, a pessoa com DI, seja tratada como um ser capaz e com direitos e deveres igual a qualquer um. Que seja rodeada por profissionais da educação que fomentem o seu desenvolvimento e que façam isso com



excelência, junto a rede de apoio que envolve toda a comunidade escolar, sendo está uma Escola Especial, ou uma Escola Inclusiva, e da família, que sem dúvidas é um apoio essencial para as pessoas com DI.

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante séculos, o discurso sobre sexualidade vem sendo pautada em diferentes contextos principalmente no meio educacional. No Brasil, a orientação sexual é descrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PNC, essa orientação é uma ação complementar à educação sexual oferecida pela família. O documento descreve o papel da escola diante da relação aos valores familiares, conforme estes violarem os direitos das crianças e dos adolescentes através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Brasil (1990) que é considerado um instrumento legislativo e tem grande importância para a proteção de criança e adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No aspecto de educação e sexualidade, por vezes é papel da escola disponibilizar informações sobre os conceitos de sexualidade humana, apresentando os estudos a respeito de como as culturas se relacionam com a sexualidade, assim expor e problematizar fatos reais, mitos e falsas crenças. Desse modo os PNC discutem a sexualidade em relação aos seus aspectos, biológicos, psíquicos, sociais e culturais.

Quando tratamos do assunto Sexualidade, Educação e pessoa com DI, leva-se a questão de como a sociedade caracteriza esses três conceitos. Nesse sentido como os familiares e profissionais que convivem com as pessoas com DI, apresentam o sentido da sexualidade a esses sujeitos?

Nota-se que o conceito de sexualidade é deixado de lado, pois esse aspecto passa ser como inexistente, para alguns pais esse assunto acaba sendo uma negação para eles seus filhos são considerados eternas crianças, sem capacidade de sentir desejos sexuais, portanto, é uma forma de proteção não eficaz, mas compreensível.

A questão sobre sexualidade se torna muito delicado para os pais aceitarem a sexualidade dos filhos, necessitam compreenderem o exercício da sexualidade que carrega suas características, como orientação, prevenção e também na existência do sofrimento de sentimento em relação amorosa, etc.

Nesse sentido, a discussão sobre sexualidade de pessoas com DI passa pelos debates de seus direitos, incluindo a expressão de sua sexualidade. Os fatores da falta de discussões e reflexões diante da temática de educação sexual, está direcionada a dificuldades dos pais protegerem seu filho do atos de abusos sexual, também sendo criados barreiras para esses sujeitos se tornarem independentes e que tenham mais autonomia, e para que possam desenvolver o controle de suas manifestações sexual.



Nessa perspectiva quando a sexualidade se manifesta nos jovens com DI é entendida como algo indecente, depravado e até mesmo perigoso. A sexualidade despertada pelos jovens muitas vezes é representada por inseguranças, sentimentos de receios e rejeição do outro em função das diferenças, assim apresentando fantasias criadas em torno da sexualidade. Diante disso, os jovens encaram seus medos explorando suas sexualidades, mesmo se deparando com uma realidade muito diferente, no qual a sociedade lhe apresenta.

Do mesmo modo, quando mulher/homem com DI assumem sua vida sexual, por vezes as pessoas reagem de maneira surpresas ou com medo, principalmente mulheres com DI são vistas como pessoas com fragilidades, recebendo preconceitos e sendo interpretadas como abusadas mesmo se o sexo é concedido e desejado.

Além disso quando se trata do gênero e sexualidade desses sujeitos demonstra quebrar estereótipos quanto à identidade de homem e mulher com deficiência e sua vida sexual, assim a escola e comunidade precisa informar para a sociedade e para esses indivíduos com DI, os sinais de abusos sexual, prevenção, identificação e busca por punição das pessoas que não respeitam os direitos do outro. Segundo trabalho em pesquisas de relatos descreve como:

As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as características de fragilidade feminina são intensificadas. Assim, elas são superprotegidas pela família em razão de violência e abuso sexual; e, frequentemente, são vistas como incapazes de exercer os papéis que são atribuídos às mulheres sem deficiência, tais como constituir família, cuidar dos filhos e das atividades domésticas. (2014, p. 5)

Os discursos sobre sexualidade, por vezes são estereotipados em relação às pessoas com DI, com isso evitando serem protagonistas de suas escolhas ao vivenciarem seus desejos. No entanto, a sexualidade não deve ser compreendida apenas sob os componentes naturais, mas também deve ser entendida como um processo cultural e inconsciente. Dessa forma, quando ocorre a falta de informação a respeito da educação sexual pode levar a consequências na interação social e construção de identidade das pessoas com DI.

No Brasil, as Políticas Nacionais de Saúde da Pessoa com Deficiência e de Direitos Sexuais e Reprodutivos (BRASIL, 2009) orientam que pessoas com deficiência têm direito, dentre outros, à livre expressão de sua sexualidade, ao sexo seguro para prevenção de gravidez indesejada e de DST, e a informações, meios, métodos e técnicas para terem ou não filhos.

A importância das informações e orientações sobre os conceitos de educação sexual, sexualidade exposta para sociedade e familiares, ajudam a caracterizar as concepções relacionadas a essas temáticas pautadas.

Para os jovens, adultos com DI o ensino de educação sexual, assim como qualquer ensino é necessário buscar estratégias efetivas com recursos metodológico e materiais (gravuras, dramatizações, etc) para favorecer a melhor compreensão dos conceitos estudados. Também é importante considerar as experiências pessoais dos alunos e vínculos estabelecidas no cotidiano com os profissionais e familiares.

Na orientação de educação sexual, as pessoas com deficiência devem receber informações do mesmo modo que as outras pessoas, ou seja, com os mesmos objetivos de



prevenir e explicar, essa importante função vem do educador e familiares. Outro ponto de reflexão é que os profissionais encontram resistências em desenvolver trabalhos na temática de educação sexual, as dificuldades geram faltas de preparação e acessos a informações em relação a saúde sexual no contexto da deficiência.

É evidente que a relação entre os conceitos Deficiência Intelectual e sexualidade ainda é permeada por preconceitos e faltas de investimentos nos conhecimentos em educação sexual que causam dificuldades em trabalhar na sistematização de orientação sexual. No entanto, destaca-se a necessidade de produção de conhecimento e atuação profissional com princípio ético para potencializar a pessoa com DI, em todos as dimensões.

No ensino a função do educador em relação ao reconhecimento de seu aluno contribui a garantia de seus direitos humanos. Por essa razão os profissionais educadores e cuidadores devem buscar espaços para discutir com os jovens e seus familiares aspectos relacionados aos seus desenvolvimentos e podendo assim orientá-los nas características e questões da sexualidade.

Assim como é importante argumentar a relação dos familiares, juntamente com a escola, apresentarem informações e oportunidades, assim compartilhar assuntos sobre educação sexual para seus filhos. Os familiares também tem o papel de discutir e conscientizar os filhos, oportunizando assim um melhor desenvolvimento desses sujeitos com DI.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação sexual, é de grande importância para pessoas com DI e ao público escolar em geral. No entanto, percebemos que é necessário construir cada vez mais programas de educação sexual e sexualidade voltados para pessoas com DI, por vezes quase nem sempre é incorporada em programas com essa temática.

Sobretudo entendemos que a abordagem da temática de educação sexual e sexualidade precisa ser ofertada no currículo de graduação, essa questão é relevante no que tange a formação de professores, pois sabemos que no âmbito escolar o indivíduo tem a oportunidade de discutir e problematizar assuntos relacionados a sexualidade.

SEXUALIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA, SIM ELA EXISTE

De acordo com as práticas realizadas práticas de observações realizadas no segundo semestre de dois mil e dezoito, na disciplina de EDE-1051 Déficit Cognitivo, foi possível analisar o quanto essa temática ainda é envolvida de muito preconceito, por vezes, deixa de ser discutida em ambiente de ensino, familiar, social, por ser pouco reconhecida e estigmatizada pela sociedade, ademais quando envolve alguma deficiência junto a esse tema.

Com base nos estudos desenvolvidos na disciplina, juntamente com pesquisas em materiais coerentes ao estudo sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Como sabemos a deficiência pode afetar as diferentes áreas do desenvolvimento humano, sendo está de maior ou menor grau de comprometimento. Oliveira et al. (2009, p. 2) enfatiza que:

A sexualidade é uma característica essencial do ser humano, presente em todas as etapas da vida, sendo manifestada de diversas formas. Envolve um conjunto de valores



personais e sociais, além de práticas corporais, sendo uma forma de expressão que reflete o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido e se desenvolve, além de estar associada à atividade sexual, à dimensão biológica, íntima, relacional e subjetiva de cada indivíduo. Uma das dimensões que conformam o ser humano é, pois, a sexualidade, envolvendo o gênero, a orientação sexual, o erotismo, o envolvimento emocional, o amor e a reprodução.

Neste sentido, o assunto nos instiga a problematizar e refletir como essa abordagem é essencial, para orientar os sujeitos com deficiência como também pessoas dos seus convívios, visando minimizar situações indesejadas como doenças, abusos e desestruturação psicológica e familiar.

Segundo Ferreira (2008), que argumenta acerca da importância do papel da educação no esclarecimento da sexualidade da pessoa com deficiência. Para a autora, “abrir este diálogo significa diminuir as chances de vulnerabilidade e abuso sexual que estas pessoas estão propícias a sofrer. Por outro lado, a expressão do desejo e da sexualidade da pessoa com deficiência ainda constitui tabu”. (2008, pág. 255)

É importante analisar que o convívio entre pessoas com deficiência faz com que seja natural despertar o desejo e afeto entre os mesmos, pois, sabemos que é instinto dos seres humanos manifestar comportamentos afetivos e relacionais, satisfazendo seus desejos, muitas vezes de forma inadequada e desconhecida.

Conforme as observações deste grupo social denotam-se por vezes, as pessoas com DI são rotuladas de assexuadas, pelo fato de ser pautada apenas sua condição, desconsiderando o sujeito em si. A infantilização desse público é evidente na nossa sociedade, e principalmente no ambiente onde foram realizadas as visitas práticas. Sendo assim, evidencia-se um grande obstáculo no desenvolvimento sócio afetivo e emocional dessas pessoas.

Conforme está posto, os autores Anderson e Kitchin (2000) que “apontam que o estigma e o isolamento social, associados à deficiência têm contribuído para a construção discursiva que afere o lugar de assexuados e até desinteressados em sexo às pessoas com deficiência”.

A perspectiva de que pessoas com deficiência são assexuadas sendo empregada pela infantilização desse grupo social, baseando-se em um padrão de sexualidade, deslegitima-se a sexualidade de idosos, crianças e pessoas com deficiência, caracterizadas como infantis e, portanto, sem a necessidade de exercer sua sexualidade.

É pertinente entender e refletir, como as pessoas com DI são tratadas e vistas no meio social, familiar e educacional, pois desconstruir os rótulos e tabus que estão empregados na sociedade ainda é muito difícil, tendo em vista que o assunto sobre sexualidade e pessoas com deficiência precisa ser inserido e estudado para que seja cada vez mais reconhecido e compreendido no meio acadêmico e na vida social das pessoas.

A concepção sobre a pessoa com DI sendo vista como criança que precisa de cuidados, mesmo quando está na fase adulta, gera uma dependência familiar e o controle das escolhas pessoais, restringindo a história de vida e as responsabilidades. Por outro lado, reconhecer a identidade e capacidade de desenvolvimento integral da pessoa com deficiência significa abrir



espaços para o protagonismo e autonomia nas suas escolhas de vida, na sexualidade e na busca por oportunidades em exercer o seu papel na sociedade.

Portanto, o conhecimento a respeito dos aspectos da sexualidade de pessoas com DI de maneira em geral, ainda é limitada e desconhecida. A exposição e a utilização apropriada do conhecimento existente por pais e profissionais que lidam com essas pessoas são ainda mais restritas. Diversas pesquisas revelam dificuldades e dúvidas encontradas por esses pais e profissionais quando se trata da sexualidade de pessoas com DI.

É possível constatar que parte das dificuldades encontradas por pais, profissionais em geral ao lidar com aspectos relacionados a sexualidade, provém da quantidade de conhecimento sobre esses aspectos quando comparada à demanda e necessidades no trabalho com essas pessoas.

A divulgação adequada do conhecimento produzido sobre os diferentes aspectos que caracterizam a sexualidade, pode ter implicações fundamentais sobre concepções dos diferentes segmentos que lidam com essas pessoas sobre suas potencialidades e necessidades. Trabalhar com comportamentos sexuais de pessoas com DI, seja na escola, ou fora dela de modo a potencializar as aprendizagens dessas pessoas em relação às interações com outras pessoas exige conhecimento especializado e de boa qualidade.

O estudo realizado sobre a sexualidade implica que é necessário compreender de forma mais ampla, considerando que os indivíduos com DI estão inseridos em várias extensões como biológica, psicológica, social e cultural. Tendo de respeitar o direito inerente a todos os indivíduos, conforme a individualidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essa pesquisa, consideramos que os estudos sobre essa temática foram de suma importância para nossa aprendizagem o que nos instigou a procurar referenciais teóricos para um melhor estudo.

Retomando o objetivo proposto para as discussões apresentadas e análise geral das observações feitas a partir do tema escolhido, é possível ainda analisar como é latente a busca por profissionais capacitados da área da saúde para palestras explicativas para as famílias, alunos, professores e demais profissionais que atuam na instituição.

Sabemos que as pessoas com deficiência no Brasil, não tem um programa de educação e de saúde sexual voltado para elas, o que contribui para sua exclusão social. A sexualidade desse grupo infere muito em sua autoestima, o que, normalmente leva a não aceitação de seus corpos e de sua diferença perante a sociedade, consequentemente, abalando sua dignidade e impedindo a efetivação completa de sua cidadania.

Contudo, não devemos esquecer que não é dever só da escola conscientizar e orientar seus alunos DI sobre sexualidade, a família tem grandes responsabilidades frente a essa temática também. Minimizar a ideia de que o sexo é algo sujo, proibido, e que deve ser algo camuflado, e trazê-lo para o centro familiar, visando informar e orientar, na intenção de auxiliar essas pessoas no entendimento de suas vontades.



Com compreensão e sem tabus, fazer entender que o sexo faz parte da vida dos seres humano e que com cuidado, esclarecimento sobre como prevenir gravidez, doenças sexualmente transmitidas e também um olhar atento sobre os abusos que as pessoas com DI como também sem deficiência podem vir a sofrer.

Como vimos, a temática de educação sexual, sexualidade e pessoa com DI, ainda compõem um campo silencioso de tabus e preconceitos evidenciado pela sociedade, tornando-se assim, um desafio para os pais e educadores por vezes, são vistas de um ponto negativo e pessimista considerando esses sujeitos incapazes de receberem esse tipo de informação.

Nossa pesquisa visa fomentar mais estudos e busca de novos conhecimentos, que minimizem e nos deem subsídios para ajudar a mudar estes estigmas e preconceitos de que pessoas com deficiência não podem ter vida sexual ativa. De maneira geral, sabemos que o investimento de pesquisas e trocas de informações direcionada a temática de educação sexual, e pessoas com deficiência, mostra os direitos e valores que esses sujeitos merecem para vivenciar e criar experiências.

Nosso desejo final, é que esses tabus e preconceitos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, não só as com DI, mas de todas que tenham alguma condição específica, sejam cada vez mais minimizados e normalizados. Para isso ser possível, cada vez mais precisaremos expor esse assunto, trazer subsídios científicos e muitas pesquisas sobre o assunto, conscientizar famílias, escolas, e diferentes meios sociais para que esse processo tão natural, considerando as pessoas típicas, seja também menos confuso, com mais informações e orientações, tornando-o natural também.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Identidade e cidadania: a questão da diferença**. Maringá: UEM. Psicologia em Estudo, Maringá, v.2, n.1, p.12-27, 1997.

ANDERSON, P.; KITCHIN, R. (2000). **Disability, space and sexuality: access to family planning services**. Social Science & Medicine, 2000.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia M. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão No 13.146, de 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Maria. E. P; DANTAS, Taísa, C.; SILVA, Jackeline. S. S. Entrelace Entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. **Rev. bras. educ. espec.** vol.20 nº.4 Marília out./dez.2014, p. 1- 14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007>

DANTAS, Lucas Emanuel Ricci. **O direito à sexualidade da pessoa com deficiência: um direito em voga**. In: Revista Aporia Jurídica (on-line). Revista Jurídica do Curso de Direito da Faculdade CESCAGE. 7ª Edição. Vol. 2 (jan/jun-2017). p. 105 - 119.



DANTAS, Lucas Emanuel Ricci. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** São Paulo: Cortez, p. 295-316, 2008.

FONSECA, V. (2003). Educação Especial – Artes Médicas, Porto Alegre, 1987. Guimarães, A. **Inclusão que funciona.** Revista Nova Escola, São Paulo, p.43- 47, set.

FRANCO, Maria. Helena. Pereira. Porque estudar luto na atualidade. In: FRANCO, Maria. Helena. **Formação e rompimento de vínculos: o dilema de perdas na atualidade.** São Paulo: Summus, 2008.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência a psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade.** Florianópolis, 2012, p.558.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MAIA, AC.B.; RIBEIRO, P.R.M., **DESAZENDO MITOS PARA MINIMIZAR O PRECONCEITO SOBRE A SEXUALIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.2, p.159-176, mai /ago., 2010.

MOREIRA, L.M.A. **Questionamento sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual.** In: *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual* [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 49-55. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

OLIVEIRA, D. C. et al. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. **Escola de Enfermagem Anna Nery,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 817-823, dez. 2009.

PESSOTTI, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo.



Eixo 1: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual

RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kristina Desirée Azevedo Ferreira* - Universidade Federal do Paraná

lasmin Zanchi Boueri - Universidade Federal do Paraná

*Autora correspondente: kristina.d.a.f@gmail.com

RESUMO: O processo de aprendizagem para os Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual permeia uma série de etapas importantes para que esses consigam ter independência durante a vida adulta. O presente relato de experiência buscará apresentar alguns Recursos Pedagógicos utilizados para a alfabetização de uma Jovem de 14 anos com Deficiência Intelectual estudante do 5ºAno de uma instituição de ensino regular em uma cidade de grande porte no Estado do Paraná. Para tanto o relato de experiência está organizado da seguinte forma: identificar a participante da pesquisa, demonstrar a etapa de avaliação inicial, explicar as estratégias e dicas que estão sendo implementadas, dentro do contexto do planejamento educacional individualizado e de atividades pedagógicas de estimulação com a educanda. Sendo assim, inicialmente realizou-se 3 encontros com atividades para avaliação bem como questionário com a família e leitura dos laudos médicos, psicológicos e relatórios educacionais das escolas por onde ela já passou, e conversa com a equipe de profissionais que atuam com a educanda. Atualmente estamos nas fases de intervenção onde partimos do interesse da educanda e de acordo com os resultados das avaliações. Este trabalho, visa apresentar algumas das Dicas Visuais, utilizadas bem como o portfólio elaborado com todas as atividades visuais da educanda, que tem como intuito criar um repertório linguístico de palavras e imagens encontradas por elas durante as atividades. Pontua-se que a estudante se comunica verbalmente e aprendeu a copiar as letras e formar palavras, mas sem apoio de dicas visuais o que não a auxilia no processo de aprendizagem atualmente ela está matriculada em uma escola regular de ensino. O resultado das sessões de avaliação inicial evidenciou a importância da incorporação de um Planejamento Educacional Individualizado - PEI que também comporá o seu portfólio individual em conjunto com as dicas visuais. Salienta-se que o intuito com esse relato é partilhar essas experiências práticas sobre recursos e estrutura das intervenções para que possam chegar a outros profissionais que atuam na área e que estes possam replicar em seus contextos tendo-se em vista que em muitas ocasiões esses relatos ficam restritos e que a partilha desses relatos de experiências possibilita que essas informações práticas possam ser trocadas e incorporadas.

Palavras-chaves: Deficiência Intelectual. Jovem. Dicas Visuais. Recursos.



INTRODUÇÃO

As ações descritas no presente relato, tem como base experiências práticas que estão em andamento junto a uma Jovem com Deficiência Intelectual (DI) no Estado do Paraná, que frequenta o 5ºAno de uma escola regular, às sessões de avaliação e intervenção ocorrem na casa da jovem. Tendo-se em vista os inúmeros contextos e a diversidade existente sobre a temática, optamos aqui por apresentar recursos construídos com a Jovem com (DI) durante o processo de avaliação e intervenção pedagógica, que está em andamento.

Autores como Zutião (2013, 2020), Boueri (2014) e Alles (2020) nos auxiliam a ter base, para todos os encaminhamentos e elaboração dos recursos com o objetivo de possibilitar a independência para vida adulta, tendo-se em mente que os recursos pedagógicos que desenvolvemos, tem ocorrido com a participação da própria jovem que com o auxílio da mãe encontra as palavras e imagens o que é de fundamental importância pois permite o seu acesso a materiais e recursos adaptados para seu contexto pensando em sua realidade e dinâmica diária, e que posteriormente poderão ser articulados com outras atividades pedagógicas e outros recursos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo Ferreira (2009) muitos dos Jovens e Adultos com DI, tem o direito de acesso a uma estrutura educacional que os permita alcançar o máximo de seu desenvolvimento. Mas o que muitas vezes acontece, no contexto brasileiro é encontrarmos jovens e adultos com DI que não tiveram oportunidade de acesso a um processo educativo que os permitisse aprimorar-se até o máximo de seu desenvolvimento.

Desse modo, acabam sendo privados de aprendizagens formais que os conduza a independência para a vida adulta, tornando-se segundo dados analfabetos, de acordo com pesquisadora “nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais” (FERREIRA, 2009, p. 75).

Essa situação merece nossa atenção, Alles (2020) indica que com a realização de atividades e programas de ensino a uma grande possibilidade de desenvolvimento para as atividades adaptativas sociais e conceituais para que possamos tornar esses Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual autônomos e independentes até o máximo de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Com esses estímulos o Jovem e Adulto com DI se supera gradativamente, como Freitas (2012) indica, e dentro de seu processo de desenvolvimento os comportamentos como a falta de concentração, entraves na comunicação e na interação e menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas. Que muitas vezes ocorrem, por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado que contemple suas necessidades para a independência na vida adulta.



Portanto, a hipótese deste relato de experiência é de que a exposição à recursos pedagógicos podem beneficiar a aprendizagem de uma jovem com DI. A seguir, conheceremos a descrição da experiência.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A descrição da experiência ocorrerá por meio dos seguintes tópicos: identificação da participante da pesquisa, demonstrar a etapa de avaliação inicial, explicar as estratégias e dicas que estão sendo implementadas dentro do contexto do planejamento educacional individualizado e de dicas visuais articuladas a atividades pedagógicas de estimulação linguística com a educanda.

Organizamos desta forma com o intuito de auxiliar na compreensão sobre as fases, mas todo o processo é dinâmico e articulado com as necessidades reais da educanda. A seguir vocês poderão conhecer um pouco mais sobre as dicas visuais e os recursos pedagógicos que têm sido construídos.

DESCRIÇÃO DA PARTICIPANTE

A participante é uma Jovem de 14 anos com Deficiência Intelectual estudante de uma instituição de ensino regular em uma cidade de grande porte no Estado do Paraná. A mesma, tem recebido atendimento de fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, neurologia. A mãe encontrou muita dificuldade para encontrar o diagnóstico indicando que a jovem possui deficiência intelectual na escola a mesma começou a participar da sala de recursos a pouco tempo a depois que a mãe foi a secretaria de educação com os laudos.

ETAPA DE AVALIAÇÃO INICIAL

A etapa de avaliação inicial ocorreu em três encontros, contou com uma entrevista estruturada com a mãe, atividades pedagógicas para avaliar os conhecimentos que a educanda já possui, análise dos laudos e encaminhamentos e avaliações que a equipe multidisciplinar que acompanha a aluna tem identificado.

No início foram três sessões de avaliação inicial onde identificou-se que a Jovem com Deficiência Intelectual conhece as letras e sabe escrever seu primeiro nome. Encontra-se na fase Silábica sem valor sonoro pois está na transição da fase da escrita não fonetizada para a escrita fonetizada quando (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

Quando a jovem não possui apoio e recursos visuais não consegue se focar, por isso é importante que tenha acesso a esse repertório de imagens que tenham significado para ela.

Tendo-se em vista que jovem nunca teve um planejamento educacional individualizado após a etapa de avaliação o mesmo foi elaborado, este ficará em seu portfólio individual a ideia é que vá sendo estruturado a cada semestre ou trimestre e possa ser acessado junto com os seus pareceres pelos outros membros da equipe multidisciplinar que atuam com a educanda:



professores, psicólogos, neurologistas, psiquiatra, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional (TANNUS-VALADAO, MENDES, 2018)

DICAS VISUAIS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Após essa breve contextualização, alguns dos recursos visuais que estão auxiliando durante as intervenções foram os Portfólios com dicas visuais (Figura 1A). Inicialmente partindo do portfólio das professoras e após de cada intervenção e tema trabalhado, passamos construir o portfólio com dicas visuais encontradas e elaboradas pela própria da educanda (Figura 1F)).

Para confecção do portfólio foram utilizados: pasta arquivo, folhas sulfite, impressora colorida, imagens, arquivo word, imagens png, canetinhas, tesoura, cola e papel contact. As vogais com a cor rosa e as consoantes com a cor azul. para que a educanda consiga gradativamente diferenciar as vogais das consoantes e seus respectivos sons.

Retomando que estas dicas visuais estão sendo implementadas dentro do contexto do planejamento educacional individualizado e articuladas a atividades pedagógicas de estimulação linguística com a educanda, o método que a educanda tem mais correspondido foi o método fônico. Pensando que como já evidenciado em pesquisas a consciência fonológica e conhecimento do som das letras predizem o progresso de leitura de palavras e pseudopalavras depois de um e dois anos de escolaridade em DI leve e moderado (NUNES, NAVATTA e MIOTTO, 2017).

O objetivo possibilitar que a educanda consiga articular os sons com e relacionar imagens com as palavras. A elaboração de relatórios sobre o que está sendo realizado também ajuda nas etapas de intervenção. Nesse sentido, o recurso que utilizamos, com a educanda, iniciou primeiramente com jogos, letras, desenhos, nas primeiras etapas de avaliação (Linha de base), onde identificamos que sem as intervenções de imagens a educanda não consegue fazer associação de forma abstratas, sem recursos visuais, sem esse apoio visual ela não mantinha qualquer modificação no processo de aprendizagem, apenas significava a reprodução de letras escritas em um papel.

Após essa etapa e com a realização de pesquisa, foram elaboradas intervenções com recursos pedagógicos, como: Letras do Alfabeto Tamanho grande (Figura 1D), Sílabas Táteis (Figura 1B), Base para as Sílabas Táteis (Figura 1E), Folha (Figura 1F) até chegar ao ponto de articularmos os diferentes recursos (Figura 1C) com o intuito de auxiliar no processo de aquisição da leitura e escrita.

A seguir conheça alguns dos recursos criados bem como os materiais utilizados para sua confecção.

Para confecção das letras do alfabeto foram utilizados: papelão, folhas coloridas, canetinhas, tesoura, cola e papel contact. As vogais com a cor rosa e as consoantes com a cor azul. para que a educanda consiga gradativamente diferenciar as vogais das consoantes e seus respectivos sons.

Figura 1*. Dicas visuais e recurso pedagógicos produzidos; A) Portfólio; B) Sílabas Táteis; C) Articulação entre os diferentes recursos; D) Letras do Alfabeto Tamanho grande; E) Base para as Sílabas Táteis; F) Portifólio Individual da educanda; e G) Folha.



*A, B, C, D, E e G - Elaborado pela primeira autora; F – Elaborado pela Educanda.

Os recursos utilizados para confecção foram: tampinhas de garrafa, papelão, folhas coloridas, canetinhas, tesoura, cola quente. E escrevemos as sílabas para que a educanda consiga articular gradativamente os sons as sílabas.



Para elaboração da base para as sílabas (Figura 1E) foram utilizados: garrafa pet, papelão, EVA vermelho, tesoura, cola quente. Para que a educanda possa rosquear e organizar as sílabas de forma tátil.

Os recursos utilizados foram utilizados: folha colorida, plastificadora, folha para plastificação, caneta para quadro branco, pano para apagar a escrita.

Imagem representativa de como foi encaminhada uma articulação pedagógica com os recursos. Para elaboração da base para as sílabas (Figura 1E) foram utilizados: garrafa pet, papelão, EVA vermelho, tesoura, cola quente. Para que a educanda possa rosquear e organizar as sílabas de forma tátil.

A estruturação de um portfólio individual para a apresentação das palavras e imagens que mais são importantes, partindo do seu próprio nome, que já reconhece e escreve sem apoio, para outras palavras que se relacionam com as letras de seu nome (Figura 1E). A busca de imagens significativas para ela é de sua inteira escolha, dentro das atividades estruturadas para cada encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interessante em realizar a escrita do presente relato de experiência, é o de perceber que como Nunes, Navatta e Miotto (2017) pontuam realmente, desde crianças muitos educandos com DI, passam por inúmeras experiências, alguns casos reproduzem qualquer palavra escrita no quadro, mas não conseguem escrever sozinhas por não associar que aquelas letras representem o que ela diz, quando possuem alguma dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas com as regras estabelecidas, o professor deve enaltecer o uso social da língua e usar ilustrações e fichas de leitura.

Por este motivo, chegamos a conclusão sobre as intervenções que estão em andamento, que as dicas visuais pesquisadas e documentadas pela educanda bem como a estruturação de seu portfólio individual com imagens relacionadas a seu contexto tem a estimulado a escrever e entender o que escreve.

Observa-se que Ferreira (2009), Alles (2020), Boueri (2014) e Zutião (2020) demonstram claramente a importância de observarmos dos Jovens e Adultos com DI, como participantes ativos de seu processo de ensino aprendizagem, com o intuito de adquirirem conhecimentos prévios necessários para sua independência para vida adulta,

Por meio destas pesquisas, percebemos o quanto os recursos foram significativos para o processo de aprendizagem dos alunos com DI, o que foi possível observar neste breve relato de experiência.

Os recursos pedagógicos apresentados, também tem sido muito, favoráveis para sua interação e aprendizagem linguística, Nunes, Navatta e Miotto (2017) demonstram que Pesquisas anteriores evidenciam que os aspectos do processamento fonológico têm uma forte relação com a capacidade de leitura de pessoas do Deficiência Intelectual por esse motivo muitas pesquisas têm demonstrado os efeitos de uma intervenção com o método fônico. No



que se refere às pessoas com Deficiência intelectual, poucos estudos buscaram investigar a validade da intervenção fônica no processo de leitura de pessoas com deficiência intelectual.

Antes da realização da intervenção, em seu ambiente formal de ensino a educanda não tinha tido nenhuma atividade pedagógica com imagens e palavras relacionadas, apenas durante as sessões de fonoaudiologia. O intuito com esse relato é partilhar essas experiências práticas sobre recursos e estrutura das intervenções para que possam chegar a outros profissionais que atuam na área e que estes possam replicar em seus contextos.

Dessa forma, pontuo que segundo a literatura e pesquisas da área precisamos de mais investigações sobre a temática o que certamente contribuirá para replicação e para o desenvolvimento linguístico das pessoas com DI.

Esse relato tem o objetivo de apresentar recursos pedagógicos que têm sido utilizados a ideia não é a de cessar as investigações, mas compartilhar a experiência com os demais profissionais da área.

REFERÊNCIAS

ALLES, E. P. Formação continuada de Professores no Processo de Transição para vida adulta de Jovens com deficiência intelectual. 2020. 158 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BOUERI, I. Z. A institucionalização da pessoa com deficiência intelectual e os efeitos de um programa educacional. 183f. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. da S. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: UFPE – MEC/SECAD, 2009. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/dizem_as_pesquisas_1.pdf>. Acesso em 02 Mai 2020.

FREITAS, M.C. Construção de um Programa de Ensino de pré-requisitos para leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual. 179 f. **Tese Doutorado**. Programa em Pós Graduação em Psicologia - São Carlos: UFSCar, 2012.

NUNES, L. G; NAVATTA, A. C. R.; MIOTTO, E. C.. Instrução fônica como intervenção no processo da leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 65-74, 2017.

TANNUS-VALADAO, G. and MENDES, E.G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2018, vol.23, e230076. Epub Oct 25, 2018

ZUTIÃO, P. Utilização do Currículo Funcional Natural visando independência de jovens e adultos com deficiência intelectual. 124 f. **Monografia de graduação**. Curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.



Cadernos Macambira

V. 6, Nº 1, 2021. Página 30 de 369. ISSN 2525-6580

Anais IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
<http://revista.lapprudes.net/>

ZUTIÃO, P. Programa Ead “Vida Independente” para Familiares de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. 186 f. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.



Eixo 1: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO COLABORATIVO E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Larissa Guadagnini*¹ - Governo do Estado de São Paulo

Eduarda Pigatto² - Governo do Estado de São Paulo

Talita Silva Perussi Vasconcellos³ - UNESP

*Autora correspondente: larissaguadagnini@hotmail.com

RESUMO: Atingir o pensamento lógico matemático, é um desafio a todos os alunos, sobretudo a aqueles que apresentam deficiência intelectual (DI), uma vez que trata-se de algo abstrato e complexo, o que torna o ensino distante da realidade vivenciada e por isso de difícil absorção, principalmente porque os mesmos não conseguem compreender a usabilidade da matemática em seu cotidiano, o que pode ser fruto do ensino desassociado com a realidade vivenciada pelos educandos, por isso é importante que os professores estejam constantemente repensando sua prática pedagógica, com vistas a atender e respeitar as singularidades de todos os educandos. Uma das formas de garantir a aprendizagem dos alunos com DI é por meio da elaboração e aplicação de adaptações curriculares, as quais só acontecem por meio do estabelecimento de parcerias entre o professor da rede regular de ensino e o professor da área da educação especial. Pautado nessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo relatar atividades desenvolvidas pela professora da sala de recursos em parceria com o professor de matemática da rede regular de ensino voltadas ao conceito de divisão (fração – ensino fundamental II e divisão com uso de vírgula – ensino médio) para duas alunas com deficiência intelectual, sendo uma delas matriculada no 6º do Ensino Fundamental II e a outra no primeiro ano do ensino médio. Como resultado observou-se que o trabalho colaborativo entre professor da sala regular e a professora especialista foi efetivo no ensino e aprendizagem do ensino de habilidades de uso de frações e da razão e proporção. Nesse sentido, destaca-se a importância de novos estudos que ofereçam através do trabalho colaborativo diferentes mecanismos de ensino das diversas habilidades, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que esse de fato torne-se ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação Especial. Adaptação curricular. Ensino Colaborativo. Matemática.

1 - Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Educação Especial – Deficiência Intelectual pelo Governo do Estado de São Paulo. Membro do Grupo Coração Azul.

2 - Professor de Matemática, química e física pelo Governo do Estado de São Paulo.

3 - Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Araraquara. Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Educação Especial pelo Governo do Estado de São Paulo.



INTRODUÇÃO

A atualidade brasileira tem sido marcada por grandes reformas político-administrativas na área da educação especial. Tais reformas são consequência de mudanças legislativas nacionais e internacionais. Dentre tais mudanças destaca-se a Constituição Federal de 1988, que universalizou o ensino, garantindo à todos o acesso à educação.

Nessa perspectiva, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que prevê que os alunos Público Alvo da Educação (PAEE)* devem frequentar preferencialmente os sistemas regulares de ensino (BRASIL, 1996).

A fim de assegurar esse direito, foram criadas diversas outras medidas, tais como a implementação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura o direito à inclusão escolar da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2008), por meio do uso de recursos educacionais para acessibilidade, implementação de salas de recursos e capacitação profissional, previstos no Decreto 7611 de novembro de 2011.

Como consequência da evolução legislativa inclusiva nacional, de acordo com os dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2018 (INEP, 2018), o número de matrículas dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino cresceu cerca de 33,2% em relação ao ano de 2014, atingindo, portanto, a marca de 1,2 milhão de matrículas. Fator este que segundo o instituto foi influenciado pelas matrículas no ensino médio, que praticamente dobraram.

Assim, pode-se dizer que as leis e metas criadas com o intuito de tornar a inclusão escolar uma realidade vem surtindo efeito em relação ao número de matrículas, o que não significa que os sistemas educacionais tem oferecido subsídios para atender a diversidade presente nos sistemas regulares de ensino, uma vez que sete de cada dez alunos matriculados do ensino fundamental I apresentam nível insuficiente em português e matemática, desses dois apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência (SAEB, 2017).

Fator esse que se torna ainda mais alarmante no ensino fundamental II, sobretudo em relação a matemática, uma vez que de acordo com Miranda (2014), os alunos com deficiência por muitas vezes chegam a essa modalidade de ensino sem atingirem o pensamento lógico e realizarem as quatro operações, o que torna essa disciplina praticamente inacessível a esses alunos, uma vez que à medida que esses alunos avançam, os conteúdos previstos para a área tornam-se mais abstratos e complexos.

De acordo com o currículo estadual paulista, o ensino de matemática no ensino fundamental II, deve ter como foco a capacidade do aluno raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo que este torne-se capaz de resolver problemas em diferentes contextos (SÃO PAULO, 2019).

Por isso, trata-se de um componente curricular que deve ser desenvolvido gradativamente ao longo de todo o ensino fundamental II e em todas as disciplinas, as quais



trabalharão como parceiras no desenvolvimento do pensamento lógico matemático (SÃO PAULO, 2019).

Atingir o pensamento lógico matemático, é um desafio a todos os alunos, sobretudo a aqueles que apresentam deficiência intelectual (DI), uma vez que trata-se de algo abstrato e complexo, o que esse aluno torna o ensino distante da realidade vivenciada e por isso de difícil absorção, principalmente porque os mesmos não conseguem compreender a usabilidade da matemática em seu cotidiano, o que pode ser fruto do ensino desassociado com a realidade vivenciada pelos educandos (MIRANDA, 2014).

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010) a DI é caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento intelectual (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas). O que vai ao encontro com a proposta do Ministério da Educação, que ao evidenciar que os alunos com DI necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado e adaptações dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2008).

Para Perrenoud (2001) as práticas de ensino e conseqüentemente as estratégias pedagógicas devem ser adequadas as peculiaridades dos alunos PAEE, visto que para o autor um único conjunto de objetivos e atividades não supre as necessidades individuais de aprendizagem de cada educando.

Deste modo, a adaptação do currículo escolar pode ser definida como modificações promovidas no currículo escolar, pelo professor com vistas a participação e aprendizagem dos alunos PAEE matriculados nos sistemas regulares de ensino (MINETTO, 2008).

Um dos pontos fundamentais para efetivação das adaptações curriculares e conseqüentemente da inclusão educacional é o trabalho colaborativo entre o professor da área da educação especial e o professor da sala de aula regular, uma vez que o primeiro tem conhecimento a respeito da técnica de ensino para a pessoa com deficiência e o segundo dos conteúdos curriculares ministrados (BRASIL, 2009).

Ambos os profissionais, devem se articularem e assim buscarem por serviços e recursos que supram as necessidades do aluno PAEE, bem como desenvolverem atividades que visem a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

Para que o trabalho colaborativo se torne efetivo é necessário que ocorra respeito, compromisso, apoio mútuo e compartilhamento de saberes, pois cada profissional detém de saberes que partilhados oferecem benefícios ao parceiro e beneficiados (CAPELLINI, 2004).

A interação entre o professor regente do ensino regular e o professor da educação especial é considerada decisória para a qualidade da educação inclusiva, porém existem dificuldades no estabelecimento dessa parceria, impedindo um trabalho colaborativo efetivo nas unidades escolares (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Nessa significação, o presente exercício de reflexão, afigura-se legítimo, diante da escassez de pesquisas e relatos sobre a implementação prática da adaptação curricular, no ensino de matemática, sendo que para fins de redação, neste relato de experiência restringir-se-á ao ensino de alunos para alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental II e

ensino médio. A relevância encontra-se pautada na importância de se propor o ensino colaborativo na elaboração das adaptações curriculares, repensando práticas e tradições enraizadas no sistema regular de ensino e na educação especial.

CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades foram realizadas em duas escolas da rede estadual de ensino. Sendo documentadas em diário de bordo, para assim ser possível reavaliar o quão significativo a atividade foi para os alunos e analisar o desenvolvimento das habilidades propostas.

Ressalta-se que a professora especializada atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recurso de Deficiência Intelectual rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

A professora especializada elaborou as atividades colaborativamente com o professor de sala regular de acordo com o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) de seus alunos, selecionaram diversos recursos e estratégias para mediar o desenvolvimento da aprendizagem em competências de habilidades essenciais dos alunos e assim alcançar a efetiva aprendizagem

Durante um bimestre, foram desenvolvidas atividades pela professora da sala de recursos em parceria com o professor de matemática da rede regular de ensino voltadas ao conceito de divisão (fração – ensino fundamental II e divisão com uso de vírgula – ensino médio) para duas alunas com deficiência intelectual, sendo uma delas matriculada no 6º do Ensino Fundamental II e a outra no primeiro ano do ensino médio. Visando resguardar a identidade das alunas, as mesmas serão identificadas no presente relato pelos nomes Aline e Joana, respectivamente.

Caracterização das alunas

Quadro I – Caracterização das alunas participantes

Nome (fictício)	Idade	Ano/série	Diagnostico	Principais habilidades matemáticas
Aline	12 anos	6º ano	Deficiência Intelectual	- Reconhece os números do 1 ao 20, realiza pareamentos e agrupamentos, executa contas de adição e subtração simples. Está aprendendo o conceito de fração.
Joana	16 anos	1º ano do ensino médio	Deficiência Intelectual	- Reconhece os números acima de mil, realiza pareamentos e agrupamentos, executa contas de adição, subtração e multiplicação complexas. Resolve problemas matemáticos simples e complexos. Está aprendendo divisão complexa.

Fonte: Elaboração própria.



DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Aluna Aline

Em momento de planejamento o professor da sala regular e a professora especializada em educação especial foi observado a importância do conceito de fração para a aluna Aline acompanhar a sala regular no conteúdo curricular. Nesse sentido, foi considerado como alvo do ensino do conceito de frações, em relação ao numerador e denominador. Os materiais utilizados para o procedimento de ensino foram lápis preto, lápis colorido, um jogo de tabuleiro chamado “pizza Maluca”, borrachas e folha sulfite.

Ressalta-se que a aluna se mostrava desmotivada ao se deparar com estratégias tradicionais de ensino (como uso de caderno, atividades em folhas, etc). Observando essa condição ressalta-se que Fialho (2012) indica que, para despertar o interesse do aluno à aprendizagem, se torna necessário utilizar uma linguagem atraente, aproximando-a ao máximo da realidade do aprendiz. Para o autor, atividades lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração de conceitos, na criatividade, no senso de cooperação e competição, dentre outros aspectos. Destaca-se a importância do processo de ensino ser estimulante e oferecer oportunidades de exercícios reais de busca de conhecimento (BRASIL, 2007).

Logo, torna-se necessário que a criança tente, crie, construa e reconstrua o aprendizado em situações de brincadeira, construindo um modo de linguagem e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1998). Maluf (2008) defende que o brincar auxilia a pessoa a desenvolver competências, aumentando, assim, o aprendizado, além de permitir que ela supere seus limites, suas dificuldades e interaja mais nos círculos sociais em que está inserida, contribuindo positivamente para sua autoestima.


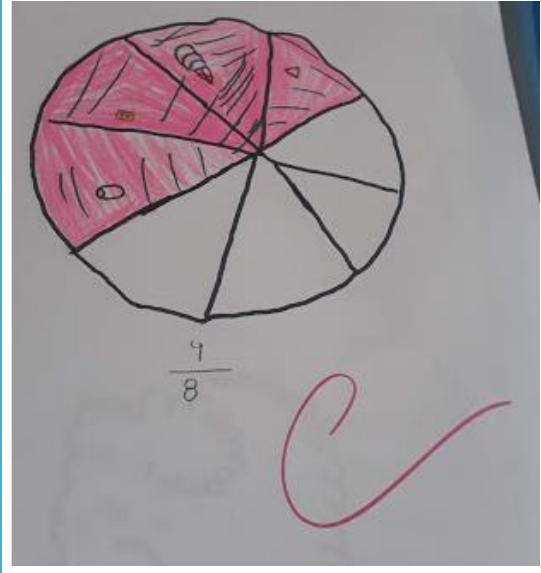
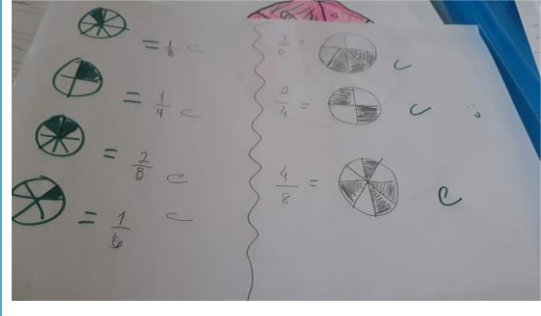
Destaca-se que a cultura lúdica compreende, evidentemente, estruturas que também englobam os jogos com regras. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que a cultura das regras se individualiza e particulariza-se. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo e diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Compreendendo conteúdos mais precisos que vêm revestir tais estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro), e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, da moda e da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998).

A partir disso as aulas partiram do uso de jogos que tiveram etapas com dificuldades gradativas: a primeira etapa fora destinada para o ensino das regras do jogo, em seguida a partida do jogo propriamente dita e em um terceiro momento o uso do jogo para o ganho de conhecimento sobre o conteúdo “fração”. Destaca-se que as aulas expositivas ocorreram com uso de modelos.

A aluna mostrou-se motivada durante todo o processo de ensino, não “pedindo para parar” ou dizendo estar “cansada”, ao contrário ao entrar na sala apontava para o jogo e perguntava se podia pegá-lo, ressalta-se que a aluna demonstrou posteriormente conhecer

tais conceitos na aula do ensino regular, segundo relatos do professor de matemática. Segue o quadro o uso de jogos e atividades propostas a partir dele.

Quadro II – Descrição do Jogo

JOGO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
	<p><i>Jogo da pizza – proporção e fração</i></p>
	<p>Funções intelectuais: pareamento, proporção e noções de fração.</p>
	<p>Funções motoras: Coordenação motora fina- ato de pinça ao pegar as peças.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Após o trabalho observou-se a importância do processo de ensino e aprendizagem de maneira mediada e colaborativa entre professor especialista e regular, pois cada aprendiz



único, cabendo ao educador buscar ferramentas de mediação para essa aprendizagem para cada um.

Observou-se que o uso de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica na sala de recursos ajudou a aquisição de habilidades essenciais utilizadas em sala regular, motivando aprendiz a realizar atividades em sala regular.

Destaca-se a importância de novos estudos que ofereçam diferentes mecanismos de ensino, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que esse de fato tornar-se ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Aluna Joana

Um dos conteúdos a serem ministrados no primeiro ano do ensino médio é o conceito de razão e proporção, cuja fórmula envolve a descoberta de uma incógnita por meio da multiplicação e divisão.

Após algumas aulas explicando o assunto, o professor de matemática de Joana observou que a mesma tinha compreendido o princípio do conteúdo trabalhado na sala de aula, mas tinha dificuldade em relação a divisão, que hora aparecia simples e hora era composta por vírgula.

Assim, o professor buscou ajuda da professora da área da educação especial, a fim de estabelecer uma parceria e buscar estratégias que garantissem a aprendizagem da aluna.

Deste modo, ambos os professores elaboraram juntos tanto as atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula quanto na sala de recursos.

Na sala de aula, as atividades eram apresentadas a aluna inicialmente como desafios para que ela montasse a fórmula da resolução e posteriormente as resolvesse. Essas atividades tiveram seu nível de dificuldade aumentados gradativamente, assim primeiro a aluna diferentemente dos demais alunos apenas armava a operação a ser realizada, depois além de armá-la deveria resolvê-la utilizando a divisão simples (sem o uso de vírgulas) e depois montar e resolver utilizando a divisão complexa.

É importante ressaltar que a complexidade dos números e das divisões que compunham os exercícios ia aumentando conforme a aluna ia aprendendo as operações na sala de recursos.

Desta forma, pode-se dizer que coube a professora da área da educação especial ensinar a aluna contas de divisão simples e complexas elaboradas em parceria com o professor de matemática, além de auxiliar na confecção das atividades.

Abaixo serão apresentadas algumas atividades desenvolvidas na sala de aula, junto a *aluna Joana* (Figuras 1 e 2).

A parceria estabelecida entre o professor da sala de aula regular e a professora da área da educação especial, possibilitou que a aluna não só aprendesse os conteúdos ministrados nas aulas de matemática, mas também visse um sentido para sua participação na sala de

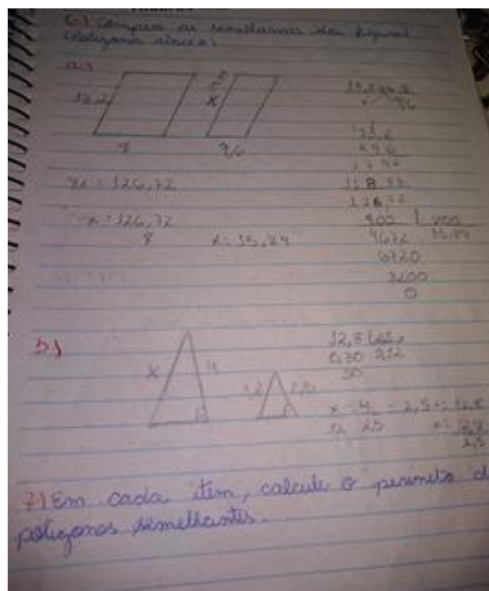
recursos, uma vez que a mesma percebeu que aquilo que era trabalhado na sala de recursos refletia em seu desempenho na sala de aula.

Fator este que vai ao encontro à Resolução n. 436 de 2012 que prevê que cabe ao professor da sala de recursos “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2012).

Figura 1: Resolução de exercícios envolvendo divisão simples (sem uso de vírgula).



Figura 2: Resolução de exercícios envolvendo divisão complexa (com uso de vírgula).



Fonte Própria

Outro aspecto a ser destacado, é o entusiasmo da aluna durante as aulas de matemática, uma vez que ao conseguir realizar as operações e vagarosamente conseguir realizar o mesmo tipo de atividade que os demais alunos da sala, a aluna demonstrou maior interesse pela disciplina, o que estreitou o vínculo entre o professor da sala de aula regular e a aluna, que passou a tirar dúvidas sobre a disciplina e participar oralmente das aulas, fatores estes que contribuíram para o bom desempenho da alunas nas atividades avaliadas de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato mostrou que o trabalho colaborativo entre professor da sala regular e professor especialista foi efetivo no ensino e aprendizagem do ensino de habilidades de uso de frações e da razão e proporção.



Destaca-se que o trabalho apenas foi efetivo pois houve respeito, compromisso, apoio mútuo e compartilhamento de saberes entre os profissionais das áreas distintas, compreendendo que a qualidade da educação inclusiva apenas existe com essa parceria

Ressalta-se a importância de novos estudos que ofereçam através do trabalho colaborativo diferentes mecanismos de ensino das diversas habilidades, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que esse de fato torne-se ativo no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AAIDD. Definition of mental retardation. (2010). Disponível em: http://www.aamr.org/polices/faq_mental_retardion.shtml. Acesso em 03 de setembro 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 01 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso setembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de apoio a leitura e escrita*. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Pag.10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 299f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

FIALHO, N. **Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino**. Curitiba: IBPEX, 2012.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR, 2014.



FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 5, n. 25, 40-65, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP. **Microdados do SAEB 2017**. Brasília, DF. 2018. Acesso em: 19 ago. 2020.

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

MALUF, A. C. M. *Atividades recreativas para divertir e ensinar.* 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, A. N.; DELPREO, B. L. M. Letramento e o aluno com deficiência intelectual; confluências a partir de uma experiência pedagógica. **Plures Humanidades**, v. 13, n. 2, p. 313-336, 2012.

MEDEIROS, P.C. et al. A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

MINETTO, M. de F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. **Revista Atual. ampl.** Curitiba: ibpex, 2008.

MIRANDA, A. Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar: foco na deficiência intelectual. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, 2014 – 201 p.

PERRENOUD, P. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

RODRIGUES, J. N.; AZEVEDO, D. A. Pandemia do Coronavírus e (des)coordenação federativa: evidências de um conflito político-territorial. **Espaço e Economia** [Online], v 18, p. 1 – 12, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/12282>. Acesso em: 17 de jun 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **São Paulo faz escola.** São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do estado de São Paulo: Matemática. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio.** São Paulo: SEE, 2019.

VIGOSTSKI, L. S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Eixo 1: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Intelectual

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA AULA DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Larissa Guadagnini*¹ - Governo do Estado de São Paulo

Melina Thais Silva Mendes² - Universidade Federal de São Carlos

Wandrea Lúcia de Oliveira Vestri Pedrosa³ - Governo do Estado de São Paulo

*Autora correspondente: larissaguadagnini@hotmail.com

RESUMO: O advento de inclusão escolar e os direitos educacionais dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) previstos nas legislações brasileiras culminaram na garantia do acesso escolar, porém trouxeram inquietações acerca da permanência, principalmente aos alunos com deficiência intelectual que necessitam de estratégias específicas para seu desenvolvimento escolar. Para muitos alunos com deficiência intelectual a estratégia adotada para o acesso aos conteúdos escolares tem sido a adaptação curricular. Grande parte dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio não possuem conhecimentos básicos de língua portuguesa, dificultando a obtenção aos conteúdos de outras disciplinas. A língua inglesa está estatisticamente entre as disciplinas de menor interesse pelos alunos, principalmente aqueles com alguma deficiência. Diante dos desafios impostos pela pandemia ocasionada pelo COVID-19, o presente relato de experiência traz como uma professora de inglês em parceria com a professora de Educação Especial tem trabalhado em colaboração para propiciarem acesso e desenvolvimento escolar para dois alunos com deficiência intelectual matriculados no segundo ano do Ensino Médio. As professoras elaboraram um material e estratégias divididas em duas etapas: Familiarização e O inglês nosso de cada dia. As etapas contaram com o uso das tecnologias, plataformas, vídeos, atividades impressas e uso de imagens. Conforme o relato das professoras é possível inferir que a experiência tem trazido ganhos consideráveis para a elaboração dos planejamentos colaborativos, uso de diferentes estratégias e ferramentas para adaptação curricular do conteúdo e proporcionado motivação e interesse dos alunos com deficiência intelectual na disciplina de inglês.

Palavras-chaves: Educação Especial. Adaptação Curricular. Deficiência Intelectual. Ensino de Inglês. COVID-19.

1 - Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Educação Especial – Deficiência Intelectual pelo Governo do Estado de São Paulo. Membro do Grupo Coração Azul.

2 - Doutoranda e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista.

3 - Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Anhanguera Educacional de Pirassununga. Bacharel e Licenciada em Letras – habilitações Tradutor e Intérprete na Faculdade Ibero – Americana de Letras Ciências Humanas. Professora de Inglês pela Prefeitura do Município de Araras/SP, pelo Governo do Estado de São Paulo e pela Cultural Norte Americana Idiomas – CNA.



INTRODUÇÃO

No Brasil, por muito tempo, a Educação Especial foi vista como uma modalidade de ensino dissociada do ensino regular, em que as pessoas com deficiência eram escolarizadas separadamente, em classes e escolas especiais. Essa visão perdurou até o final dos anos 90, quando diversos movimentos pela inclusão escolar desencadearam o surgimento de legislações e decretos voltados à inserção e permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares (MENDES, 2006).

Dentre esses movimentos, destaca-se a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu em 1994 e resultou na Declaração de Salamanca, que ao lado de outras medidas destaca a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2001a).

Nessa perspectiva, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9394/96), que, de acordo com o artigo 58, prevê atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996; JANNUZZI, 2004).

Desde então surgiram outras medidas para propiciar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, com destaque para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2008). O documento assegura o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas desde a educação infantil até o ensino superior, bem como define como alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)*¹ aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Outra medida para salvaguardar esses direitos foi a promulgação do Decreto 7611, de novembro de 2011, que garante a distribuição e produção de recursos educacionais para acessibilidade, aprendizagem e permanência dos alunos PAEE nos sistemas regulares de ensino, por meio da oferta de serviços e ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo escolar. Ainda nessa perspectiva é publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, que visando à inclusão escolar propõe: garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência, combate ao preconceito e discriminação, atendimento educacional especializado, dentre outros.

Tais medidas culminaram na expansão do número de matrículas dos alunos PAEE nos sistemas regulares de ensino, entretanto, esse aumento não significa que o sistema educacional está organizado para atender à singularidade das pessoas com deficiência, pois

*O termo público-alvo da Educação Especial representado pela sigla PAEE tem sido utilizado atualmente nas pesquisas e aparece no presente artigo em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Esse grupo é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, optamos por manter em todo o texto essa terminologia.



muitos desses alunos chegam ao Ensino Fundamental II e médio sem uma noção básica da leitura, escrita e raciocínio lógico (LIMA; DANTAS, 2013).

Fatores estes que dificultam o acesso dos alunos à todos os componentes curriculares, sobretudo os da disciplina de inglês uma vez que os alunos por não dominarem o básico da língua portuguesa apresentam certo desinteresse na disciplina, o que faz com que o ensino de inglês no Brasil seja considerado um tabu.

Segundo Polidório (s/d), apenas cinco por cento da população fala uma segunda língua e menos de três por cento têm fluência em inglês, desses menos de um por cento representa os alunos público alvo da educação especial.

Muitas são as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem dessa disciplina para os alunos com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, em virtude de suas características biológicas e cognitivas que, muitas vezes, os impossibilitam de beneficiar-se dos processos de ensino tradicionais (BRASIL, 2005).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual é marcada por limitações significativas no desenvolvimento da inteligência (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas), o que para Rossato, Constantino e Mello (2013), dificulta a aquisição da língua portuguesa e invariavelmente de uma outra língua, visto que a pessoa com esse tipo de patologia não compreende a estrutura social e cultural que está inserida, e assim não compreende a usabilidade da leitura e da escrita, independentemente da língua utilizada.

Em conformidade com isso, o professor deve estar continuamente repensando sua prática pedagógica, a fim de analisar e proporcionar estratégias para o aprendizado de todos os alunos, respeitando deste modo a singularidade de cada aluno. Para Stainback e Stainback (1999), um único conjunto de objetivos e atividades não supre a capacidade individual de aprendizagem de cada aluno.

A adaptação do currículo escolar constitui-se em alternativa de auxílio para professores na organização de estratégias educativas que subsidiem a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, independentemente de sua dimensão (LOPES, 2010; MINETTO, 2008; OLIVEIRA, 2008).

No estado de São Paulo há uma determinação na legislação das escolas estaduais prevendo a garantia da adaptação do currículo regular: a Resolução 61, de 11 de novembro de 2014, que prevê a necessidade de registrar o desempenho dos alunos com deficiência intelectual com base nas adaptações realizadas pelos professores na sala de aula comum, o que legalizou o uso das adaptações curriculares nas escolas da rede estadual paulista.

Nesse sentido, em 2015, o Governo do Estado de São Paulo colocou em vigor a nota técnica nº. 4, que, dentre outros aspectos, enfatiza a adaptação do currículo regular como um planejamento das ações pedagógicas dos professores, de forma a permitir variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades na avaliação e na temporalidade dos conteúdos curriculares (SÃO PAULO, 2015).



Com vistas na preocupação de se manter toda a legislação vigente acerca dos direitos educacionais dos alunos PAEE e a grande preocupação atual, pois devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19 e o fechamento das escolas tem revelado diversos desafios. Assim, o presente relato de experiência descreve como uma professora de inglês e professora especialista tem atuado de forma colaborativa para adoção de estratégias e adaptações visando promover o acesso e aprendizado do aluno com deficiência intelectual em tempos de pandemia.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ano de 2020 tem sido marcado por um cenário mundial em que a pandemia do Covid-19 e suas consequências trouxeram diversos enfrentamentos e desafios, principalmente para o seu controle em que os seus efeitos ainda são desconhecidos. A medida comprovada por especialistas é o distanciamento social, porém, a recomendação provocou temporariamente o fechamento das escolas, surgindo assim um novo cenário para crianças, famílias, professores e equipe escolar.

Os sistemas de educação também entraram para lista de preocupações com a suspensão das aulas para todos os estudantes do mundo (WORLD BANK GROUP, 2020). No mês de março o governo de São Paulo, suspendeu as aulas presenciais por tempo determinado, considerando que na época o estado era o epicentro de contágio do vírus (CERCIATO; SILVA, 2020).

Após o fechamento as escolas o Ministério da Educação publicou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), em que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior, e o cumprimento obrigatórios dos 200 dias letivos previstos na Lei Diretrizes e Bases no artigo 31 (BRASIL, 1996) foram revogados. A partir deste movimento, as escolas viram-se diante da necessidade de se reinventar e rever seus calendários escolares.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, o Parecer CNE/CP 05/2020 que versando sobre as orientações para a reorganização do calendário escolar e para o cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020).

A suspensão das aulas trouxe ao centro do debate discussões fundamentais sobre o uso das tecnologias. Seguindo as orientações e normativas prevista no Parecer CNE/CP nº 9/2020 que prevê que as redes e instituições de educação básica e educação superior terão autonomia para delimitar a oferta de aulas e atividades escolares (BRASIL, 2020), as secretarias educacionais tem buscado medidas para ofertar o ensino com objetivo de mitigar as perdas de aprendizagem, utilizando, em sua maioria as plataformas digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que os estudantes desenvolvam em suas casas as atividades pedagógicas complementares (AVELINO; MENDES, 2020).

No cenário brasileiro, a substituição das aulas presenciais pelas ferramentas virtuais, revelam preocupações, principalmente para os estudantes que não possuem acesso. A cultura digital ou Cybercultura tem se apresentado como um grande desafio para as gestões



educacionais, pois além da precariedade vivenciada pelas escolas brasileiras, sem condições de fomentar o acesso, há uma grande lacuna entre o domínio e seu uso de forma dialética em prol da educação (AVELINO; MENDES, 2020).

A exclusão digital tem se apresentado como um desdobramento da exclusão social, requerendo a urgência de política públicas efetivas para sua implementação e o uso das tecnologias deveriam estar mais presentes no cenário educacional. A Cultura digital tem sido preconizada pela Base Nacional Comum Curricular, documento referencial de construção dos currículos brasileiros, como uma das 10 competências gerais a serem desenvolvidas durante toda a educação básica (BRASIL, 2017).

A ausência de uma política nacional que fornecesse subsídios necessários para educação fez com que cada estado se organizasse da melhor forma para fornecer o ensino e atingir os estudantes que não possuem acesso às plataformas digitais. Assim, o estado de São Paulo, optou pelo suporte via canal televisivo com o centro de Mídias Estadual, sendo ofertadas aulas pelo canal e virtual em horários alternados, com conteúdos curriculares oferecidos conforme o ano escolar e etapa da educação básica (VIEIRA; RICCI, 2020).

Apesar dos desafios supracitados, a comunidade escolar tem se reinventado e buscado adequar suas práticas educativas para um novo modelo postulado. O ensino começou a ocorrer de forma on-line e assíncrona com certa rapidez, havendo grande preocupação com o cumprimento dos calendários e a oferta do ensino de qualidade (ABREU, 2020).

Outro grande desafio, no momento atual, versa sobre a garantia dos direitos educacionais aos estudantes público alvo da Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 assevera em seu texto que esses estudantes possuem do direito da matrícula preferencialmente dos na rede regular de ensino e a necessidade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 1996). Neste sentido, cabe às secretarias e instituições a garantia de condições e acesso educacionais.

Visando estabelecer garantias de direitos educacionais para os estudantes público alvo da educação especial, direcionando para ofertas de medidas, recurso e estratégias para atendimento para esse público não presenciais possam ocorrer com qualidade, o Conselho Nacional de Educação promulga o parecer 5/2020 com as normativas para o atendimento (BRASIL, 2020).

O ensino aos estudantes com deficiência intelectual deve conter especificidades que passam a ser ofertadas como respostas adequadas para o desenvolvimento educacional. Para isso, é preciso que considerem as características específicas da deficiência intelectual dimensionada em na conceituação e a necessidade de apoios para atingir o desenvolvimento e atender suas particularidades (OLIVEIRA, 2008). Desta forma, os estudantes com deficiência intelectual possuem uma forma de aprendizagem diferente das demais crianças, exigindo modificações na estrutura escolar e utilização de práticas curriculares diferenciada de acesso ao currículo.

Nesse âmbito, as adaptações curriculares se constituem como uma das formas de garantir o acesso ao currículo e nortear a prática pedagógica no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, pois atende suas particularidades e promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (SANTOS, 2012).



No que se refere à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, Oliveira (2008) cita estratégias importantes a serem utilizadas destacando: metodologias de ensino buscando alternativas pedagógicas para que a pessoa com deficiência intelectual seja participativa na sala de aula; nível e intensidade de apoios – definindo o nível de apoio de forma garantir diferentes conhecimentos, tendo por base o currículo da sala de aula; recursos de ensino – definir os recursos materiais e didáticos necessários para aprendizagem dos diferentes componentes curriculares, e, por fim, adequações curriculares individuais - definir e documentar as necessidades da criança com deficiência intelectual, baseado no currículo da etapa/série/ano em que está matriculada, relacionado: conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino, avaliação e níveis de apoio especializado.

Em face das condições peculiares de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a necessidade de um acompanhamento e estratégias elaboradas por um profissional especializado são essenciais para obtenção do sucesso e qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura, o profissional que deverá atuar na Educação Especial, deverá ter sua formação inicial e continuada, baseada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, possibilitando para que sua atuação no atendimento educacional especializado e interdisciplinar com a atuação da sala comum (BRASIL, 2008).

Para Denari (2006), a formação do professor para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve contemplar: formação em nível superior, o que contrapõe qualquer formação em nível médio e em outras alternativas aligeiradas; a parte específica da formação deve ser sustentada em uma base comum, para que se assegure que, antes de tudo, o profissional seja um professor; e a parte específica deve ter como finalidade a atuação colaborativa entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, centrando o apoio pedagógico, sobretudo, no espaço da sala de aula regular.

Neste sentido, verifica-se a necessidade de um olhar aprimorado e minucioso para as condições e situações impostas aos alunos com deficiência intelectual. Desta forma, as adaptações curriculares tem se apresentado como importante estratégia escolar com objetivo de auxiliar os professores durante as aulas nas salas de aula regulares e por isso devem estar presentes em todo o período letivo, inclusive no momento de distanciamento social que estamos vivenciando. Para isso, se faz necessária a parceria e trabalho de colaboração entre o professor da sala comum e professor da Educação Especial.

A seguir será apresentada uma prática de adaptação curricular desenvolvida na aula de inglês durante o período de distanciamento social.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O relato mencionado nesse artigo faz referência a experiência vivenciada pela professora de língua inglesa do segundo ano do ensino médio e pela professora da Sala de Recursos, o trabalho em colaboração e oferta de ensino adequado as condições atuais para dois alunos com deficiência intelectual matriculados no segundo ano do Ensino Médio.



A experiência foi realizada em uma Escola Estadual do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que foi construída e inaugurada no início dos anos noventa e atende crianças e jovens de 11 a 17 anos de idade, matriculados no ensino fundamental do ciclo II e médio, para os quais são ofertados alimentação, lazer e atividades pedagógicas. Tendo estas o objetivo de proporcionar ao educando aprendizagens significativas à sua vivência, como a leitura e a escrita (PINKE, 2015).

A escola atende cerca de 1093 estudantes, destes 521 matriculados no ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º ano), 291 no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em trinta e duas turmas regulares. A instituição conta ainda com a oferta de atendimento educacional especializado na sala de recursos, onde são atendidos os alunos com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar e instituições próximas.

Na sala de recursos são ofertadas aos alunos com deficiência, atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, bem como atividades de vida diária no contraturno. Já no período regular, cabe a professora da área da educação especial apoiar os professores regulares na elaboração e aplicação de adaptações curriculares, por meio de observações na sala de aula e estabelecimento de parcerias, as quais tem como foco garantir a participação dos alunos com deficiência nas atividades curriculares regulares.

Para tanto, há troca de informações e experiências entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial, bem como planejamento e elaboração de atividades por ambos os profissionais, fatores estes que aconteciam no modo presencial durante as Atividades de Trabalho Coletivo (ATPCs), intervalos de aula e momentos oportunos como de planejamento coletivo e hora de trabalho e planejamento livre (HTPL).

Devido ao fechamento das escolas e o imperativo das aulas serem realizados no formato não presencial, a medida adotada para propiciar contato com os alunos, repassar os conteúdos e conhecimentos escolares foram o uso das Tecnologias e plataforma digitais. Desta forma, a Unidade escolar desse relato e professores tem se reunido constantemente com objetivo de repensar e avaliar como essas informações têm chegado e atingido os alunos.

Outra preocupação da Escola tem sido em relação aos alunos com deficiência intelectual. Assim, para tentar ofertar melhores condições de acesso e sucesso escolar, os professores regulares têm trabalhado de forma colaborativa com a professora da Sala de Recursos e buscado estratégias para fomentar e promover o desenvolvimento escolar desses alunos, por meio do uso de recursos tecnológicos.

Durante o planejamento a professora de inglês procurou a professora da sala de recursos e manifestou sua preocupação para adaptar os conteúdos para dois alunos com deficiência intelectual matriculados no segundo ano do ensino médio. Assim, as professoras decidiram por trabalharem em colaboração e planejarem suas ações diante do contexto.

Após a reunião de planejamentos, as professoras decidiram por atuarem utilizando as tecnologias digitais, considerando que os alunos tem acesso em seu ambiente familiar, porém com algumas adaptações.

A fim de que os alunos com deficiência intelectual compreendessem os conteúdos ministrados nas aulas de inglês e assim participassem das mesmas, foi proposto pela

professora de educação especial a utilização do *Power Point* com objetivo de torná-la mais visual, já que a mesma poderia pautar-se no uso de imagens e textos conforme ilustrado na Figura 1. Além disso, foi proposto também a oferta de explicações da professora em relação à matéria ofertada.

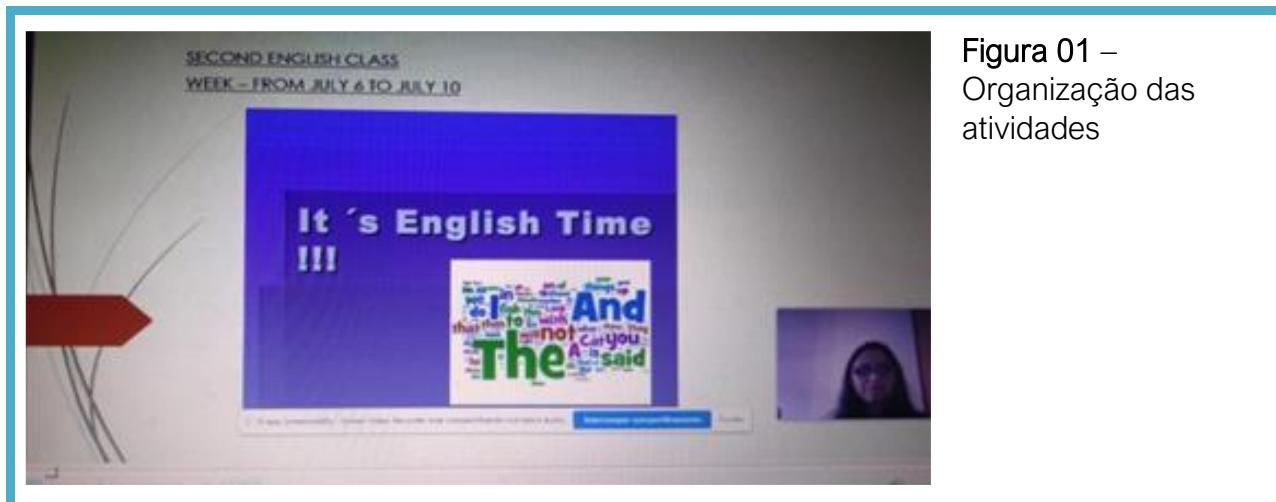


Figura 01 – Organização das atividades

Fonte: Autores (2020)

Esse material foi elaborado e utilizado pela professora de inglês em parceria com a professora da sala de recursos durante um bimestre e suas atividades foram divididas em duas etapas, sendo elas:

- **Familiarização:** nessa etapa a professora apresentou aos alunos a plataforma onde as atividades seriam postadas (*Google Classroom*), conversou com os alunos sobre sua forma de acesso e explicou que as aulas seriam reformuladas e por isso além de serem escritas, seriam apresentadas via *Power Point* e explicadas com o uso de vídeo.

Para tanto, foi enviada aos alunos uma mensagem via *WhatsApp*, nos grupos dos alunos do segundo ano do ensino médio. Nesse momento, os alunos puderam interagir com a professora e retirar dúvidas quanto o acesso e andamento das aulas.

Essa etapa teve a duração de duas aulas com 50 (cinquenta) minutos cada. Durante a aula os alunos com deficiência interagiram e fizeram perguntas referentes à periodicidade das atividades e explicações, forma de envio e atribuição de menções das mesmas.

Além disso, foi realizada uma videochamada, que contou com a participação dos alunos com deficiência intelectual, da professora da sala de recursos e da professora de inglês para reforçar as explicações dadas e ofertar orientações quanto a forma de disponibilização das atividades adaptadas, que além de ser postada no *Classroom* como as dos demais alunos, foi disponibilizada também no modo impresso.

Nesse momento, as professoras orientaram os alunos que as dúvidas referentes às atividades que surgissem, poderiam ser retiradas via áudio ou chamadas de vídeo pelo *WhatsApp* no período da manhã que é onde acontecem as aulas de inglês.

- *O inglês nosso de cada dia* – após informar os alunos sobre as aulas, a professora de inglês deu início as atividades, para isso postou no *Google Classroom* as aulas elaboradas no *Power Point* juntamente com os vídeos explicativos das aulas.

As aulas eram compostas por imagens e textos no *Power Point*, bem como por uma janela contendo o áudio e a imagem da professora. Optou-se pelo uso de imagem e áudio para que os alunos se sentissem acolhidos durante a realização das atividades.

Para Correa (2002), o uso de vídeo pelos professores dinamiza as aulas e dá veracidade as atividades ministradas, sendo, portanto, um recurso barato e que deve ser utilizado nas escolas como apoio a aprendizagem.

De forma a ilustrar a etapa, a figura 2 mostra a adaptação feita para o tema *Natural Desasters* (Desastres Naturais), cujo foco era ensinar o conceito de desastres naturais e sua identificação em inglês, de modo a ampliar o vocabulário dos alunos.

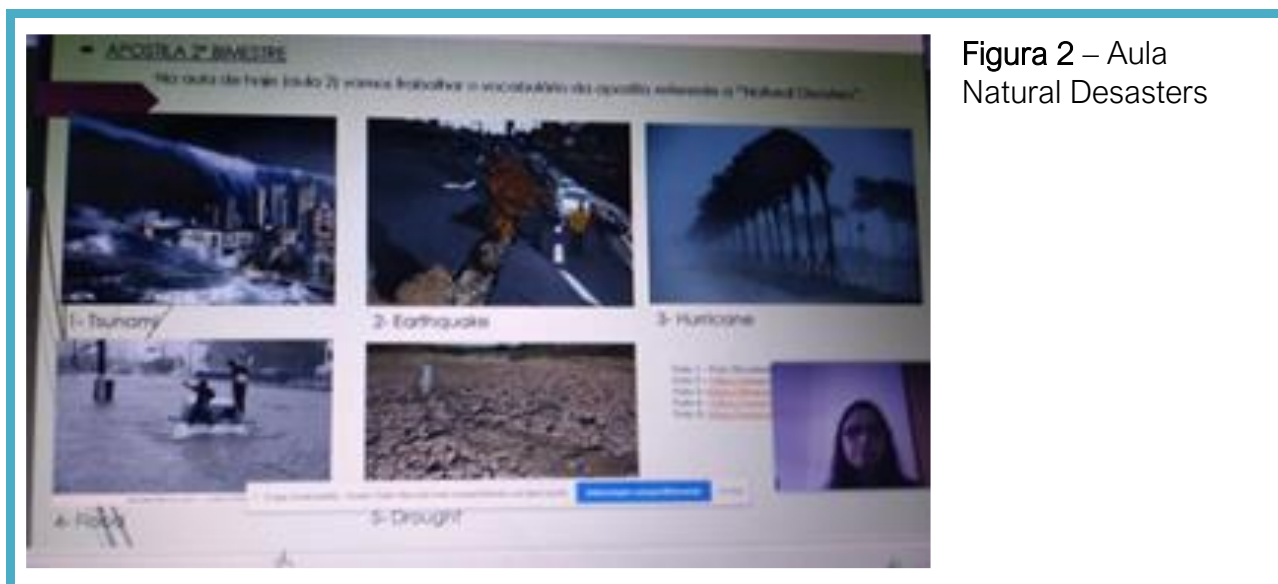


Figura 2 – Aula Natural Desasters

Fonte: Autores (2020)

Para tanto, foram colocadas imagens referentes à temática abordada e suas respectivas nomeações em inglês, dessa forma os alunos após identificarem do que se tratavam as imagens eram convidados a pronunciarem seus respectivos nomes em inglês e posteriormente anotavam em seus cadernos, para em um outro momento realizarem as atividades propostas pela professora.

Já a figura 3 tem como foco ilustrar as atividades dadas referentes ao assunto a todos os alunos da sala de aula.

Ainda a fim de garantir a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, foram elaboradas pela professora regular em parceria com a professora de Educação Especial atividades compostas por imagens e palavras em inglês para que os alunos as relacionassem. Essas atividades foram entregues impressas aos alunos.

Para isso, os mesmos foram informados pela professora da sala de recursos que além de pegarem as atividades dos atendimentos educacionais especializados seria disponibilizada

nas próximas semanas atividades impressas da disciplina de inglês, de modo a informar e incentivar os alunos PAEE a participarem das aulas.

O uso das atividades impressas foi acordado entre as professoras tendo em vista que todos os alunos têm buscado as atividades regularmente e sendo uma forma aditiva de auxiliar na aprendizagem.

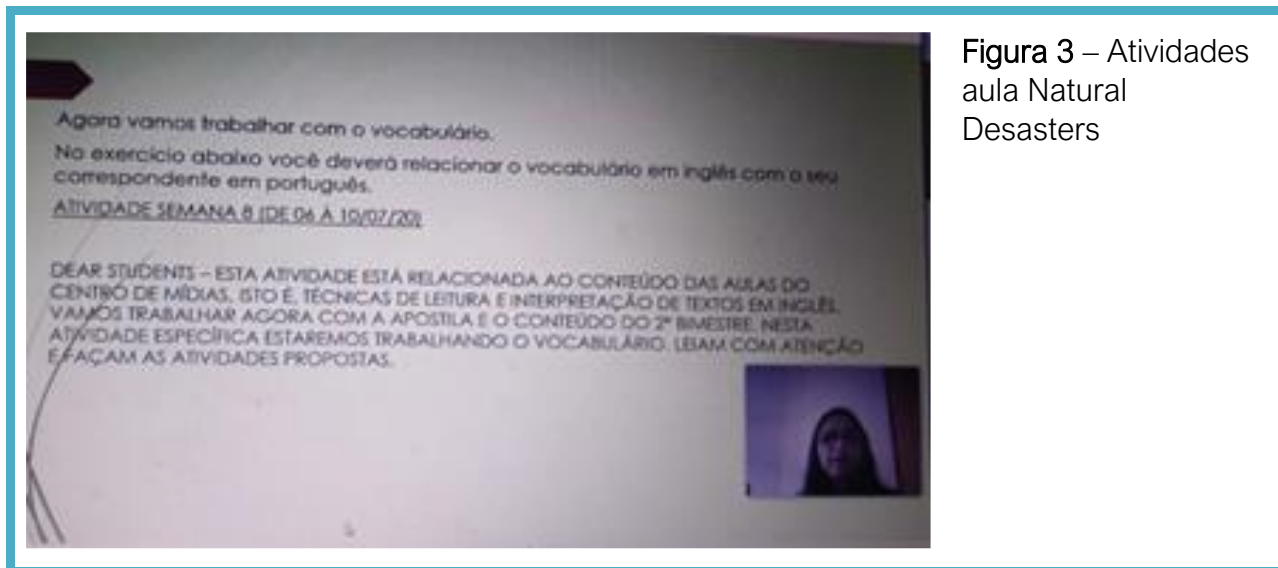


Figura 3 – Atividades aula Natural Desasters

Fonte: Autores (2020)

As atividades foram elaboradas quinzenalmente pelas professoras (de inglês e da sala de recursos) e disponibilizadas separadamente por aluno na secretaria da escola e retiradas pelos mesmos ou por seus responsáveis. Vale ressaltar que foram seguidas as orientações de segurança com a obrigatoriedade do uso de máscaras e álcool gel.

A figura 4 apresenta um exemplo das atividades impressas com adaptação do conteúdo referentes aos tipos de necessidades que acometem pessoas que passam por desastres naturais (Natural Desasters).

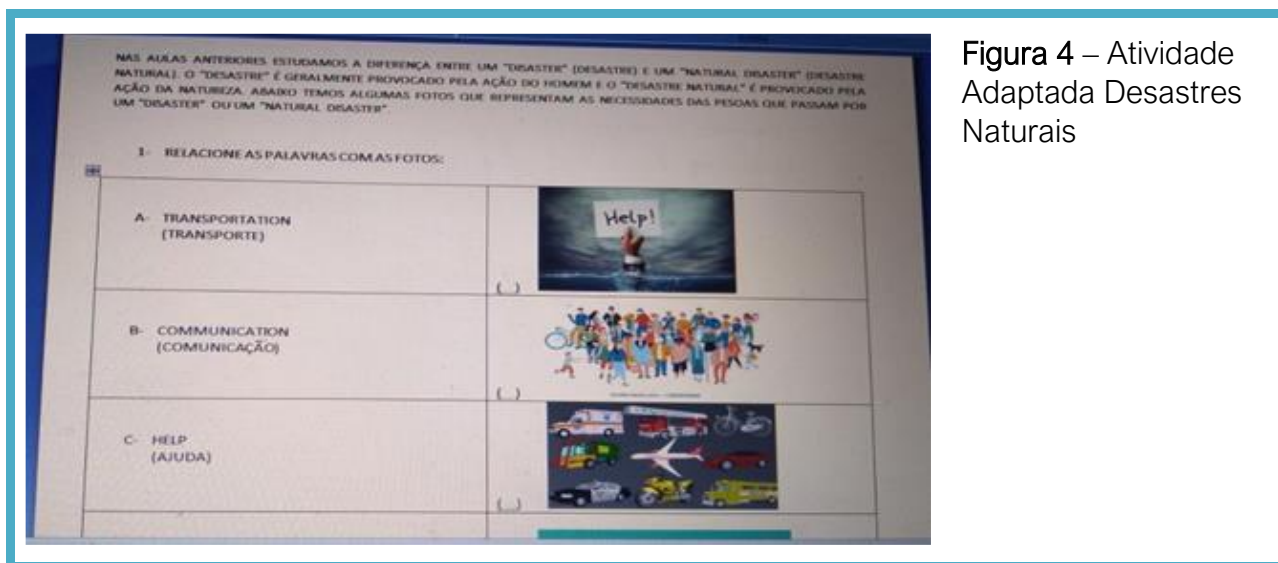


Figura 4 – Atividade Adaptada Desastres Naturais



Fonte: Autores (2020)

Os resultados desta ação foram mensurados mediante a participação e entendimento dos alunos durante as atividades, sendo observados, portanto o engajamento dos estudantes e o envio das tarefas à professora de língua inglesa.

Assim como toda atividade pedagógica, os conteúdos ministrados tiveram que ser minimamente planejados e em alguns momentos houve a necessidade de estudos da equipe que compõe este trabalho em relação à utilização dos recursos tecnológicos, fatores estes que estreitou os vínculos entre as profissionais envolvidas.

Após a aplicação das atividades, foi possível visualizar um maior entusiasmo dos alunos para com as atividades de língua inglesa demonstrada a partir de um maior engajamento e interesse nas aulas, antes poucos alunos entravam na plataforma para acesso às atividades, agora com a dinamização das aulas, houve um crescimento significativo de participações. Além disso, os alunos demonstraram estar gostando por meio das mensagens enviadas pelo *WhatsApp* como: “Gostei da aula, assim (explicada) fica mais fácil” ou “Desse jeito consigo fazer”.

Esse dado evidencia que o uso de vídeos e explicações desperta nos alunos o interesse pelas atividades, por deixá-las dinâmicas e visuais, sendo, portanto, um recurso que deve ser explorado não somente durante as aulas remotas (CORREA, 2002).

O uso de imagens durante as explicações torna as aulas visuais e de mais fácil compreensão, uma vez que a imagem permite que o estudante realize a correspondência entre aquilo que é dito e o que é interpretado.

Outro fator que pode ser observado durante esse estudo, foi que os estudantes passaram a ver o inglês como uma língua possível de ser aprendida mesmo que remotamente, visto que houve um pequeno aumento de alunos com deficiência intelectual engajados nas atividades, o que indica que as adaptações curriculares são fundamentais para efetivação da inclusão escolar (MINETTO, 2008).

Assim sendo, pode-se dizer que embora a utilização do *Power Point* e de vídeos explicativos necessitem de maiores estudos e aprofundamentos por parte da equipe escolar, são ferramentas promissoras no processo ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O direito educacional dos alunos PAEE tem sido preconizado pelas legislações atuais, porém a garantia de acesso e sucesso escolar tem se tornado um desafio, principalmente para os alunos com deficiência intelectual que possuem características peculiares e a necessidade específicas para seu desenvolvimento educacional.

O ano de 2020 tem se tornado avassalador e assustador, pois em decorrência da pandemia ocasionada pelo COVID-19 e o fechamento das escolas, trouxeram à tona o enfrentamento de muitas reflexões, impactos e provocações. Desta forma, escolas e educadores tem se reinventado na tentativa de ofertarem melhores condições de acesso aos processos educacionais.



O presente relato de experiência demonstra as etapas de planejamento e colaboração da professora de inglês e especialista, como primordial para adoção de estratégias condizentes para os alunos com deficiência intelectual. Durante o período de isolamento social, o planejamento e trabalho de colaboração, tem sido essencial, uma vez que há a necessidade de se pensar e refletir com constância acerca das práticas, buscando as aulas atrativas e o estreitamento dos vínculos entre a escola e os estudantes.

O uso das tecnologias, impostas no momento atual, demonstra a possibilidade de seu uso e um direcionamento para novas formas de ensinar. Os dados apontaram a importância do uso de imagens e explicações aos alunos sobre as atividades ministradas e a utilização de ferramentas digitais, uma vez que eles se sentem acolhidos e convidados a participarem das aulas.

Pensar em atingir todos os alunos implica em respeitar as peculiaridades de cada estudante e por isso deve-se oferecer o máximo possível de recursos que visem à aprendizagem significativa, o que de certa forma perpassa o uso das adaptações curriculares para os alunos Público Alvo da Educação Especial.

Assim sendo, acredita-se que a utilização desses recursos deve abranger outras disciplinas e não somente a de inglês e espera-se que este estudo sirva de alento a todos os professores que buscam por práticas que valorizem a aprendizagem e participação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **Definition of mental retardation.** (2010). Disponível em: http://www.aamr.org/polices/faq_mental_retardion.shtml. Acesso em: 10 set. 2020.
- ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.
- AVELINO, W.F.; MENDES, J.G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19.** Boletim de conjuntura (BOCA). Ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional especializado: Deficiência mental.** Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2020.



BRASIL. **Medida provisória nº 934**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a [Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020](#). Diário Oficial da União, Brasília, 01 abril. 2020.

BRASIL. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abril. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jul. 2020.

CERICATO, I. L. SILVA. J. L. B. **Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre**. Revista OLHARES, v. 08, n. 02 – Guarulhos, ago. de 2020.

CORREA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (ORG) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-50.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. São Paulo: PUC, 2006.

JANUZZI, G.M de. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. 211 p. (Coleção educação contemporânea).

LIMA, A. L. S; DANTAS, C. V. Alfabetização e letramento: um estudo de caso nos primeiros anos do ensino fundamental na escola pública de Jandira. **Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós**, 2013.

LOPES, E. Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405.

MINETTO, M. de F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. **Revista Atual**. ampl.—Curitiba:ibpex, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

PINKE, A. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

POLIDÓRIO, V. **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil**. Revista Unioeste.



ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.** *Psicologia em estudo*, Maringá, v.18, n. 4, 2013.

SANTOS, T. C. C. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual.** 2012. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Natal.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução n. 61/2014.** Diário Oficial do Estado. São Paulo, 14 de janeiro de 2014.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Nota Técnica 4/2015.** Diário Oficial do Estado. São Paulo, 15 de janeiro de 2015.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

VIEIRA. L. RICCI. M. C. C. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOLUÇÕES EMERGENCIAIS PELO MUNDO. **Revista Observatório do ensino Médio de Santa Catarina.** Editorial de abril/2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>. Acesso em: 10 de set. 2020.

WORLD BANK GROUP. **Políticas Educacionais na Pandemia do COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>> Acesso em: 10 set.2020.



Eixo 2: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Física

A ACESSIBILIDADE NO IF GOIANO - CAMPUS RIO VERDE: AVANÇOS E/OU RETROCESSOS?

Sara Silva Carvalho – IF Goiano / Campus Rio Verde

Calixto Júnior de Souza – IF Goiano / Campus Rio Verde

Autores correspondentes: sarasilva20152016@gmail.com, calixto.souza@ifgoiano.edu.br

RESUMO: Entende-se que o processo de inclusão não é algo novo e, por sua vez, inacabado, dessa forma é preciso repensar como esse processo se materializa no âmbito educacional de modo a investigar as potencialidades e os retrocessos do IF Goiano - *Campus* Rio Verde. Com isso, o objetivo deste projeto de extensão é investigar a acessibilidade neste campus, com o intuito de verificar o acesso considerado como arquitetônico, já que faz - se necessário prezar pelo acesso, permanência e êxito do alunado. Para tanto, no que concerne à metodologia, buscaremos utilizar de um estudo com base exploratória de modo a cunhar a análise da estrutura física do *locus* desse estudo. No que tange aos resultados esperados, almeja-se que as barreiras que se tornam empecilho para o processo de inclusão educacional sejam discutidas e modificadas, por meio de medidas que possam auxiliar na melhoria da acessibilidade desta instituição, face aos entraves de acesso bem como dos recursos. Assim, ressalta-se a importância deste projeto de inclusão no âmbito do IF Goiano, bem como relevância deste estudo para a melhoria do processo de inclusão educacional, garantindo a inclusão e permanência do alunado em condição de deficiência, ou que possui mobilidade reduzida.

Palavras-chaves: Acessibilidade. Inclusão. Educação Especial.



INTRODUÇÃO

Considerando a acessibilidade física um dos pilares para a materialização do processo de inclusão educacional (CAVALHER; OLIVA, 2014), faz-se necessário analisar os parâmetros técnicos concebidos pela ABNT 9050, com o intuito de investigar o avanço e/ou retrocesso das normas mínimas de acessibilidade do IF Goiano - Câmpus Rio Verde, que possam contribuir para o fácil acesso das pessoas com mobilidade reduzida bem como para as demais pessoas, cabendo a adequação dos espaços. Com isso, este projeto é inovador no sentido de demonstrar as lacunas de uma estrutura que já está posta, mas que poderá ser modificada com o intuito de atender as demandas e necessidades do grupo em questão.

A utilização de dispositivos móveis e sensores integrados a esses dispositivos (ex.: GPS), e os dados coletados utilizando essa estrutura, têm possibilitado o desenvolvimento de análises cada vez mais detalhadas sobre os mais diversos objetos de estudo, sejam eles o trânsito em cidades (ENGELBRECHT et al., 2015) ou mesmo trajetórias no interior de prédios (ZHOU et al., 2015).

Uma de suas vantagens é o custo relativamente baixo associado a aquisição de dados. Além disso, a utilização de posicionamento combinado por GPS e localização dada pela operadora de telefonia, possibilita que tais dispositivos forneçam uma precisão de até cinco metros de distância, que pode ser ainda melhorado utilizando dados de outros sensores do smartphone (AL-HAMAD e EL-SHEIMY, 2014).

Dessa forma, a aquisição de dados relativos aos trajetos de transeuntes no campus do IF Rio Verde, utilizando essa estrutura, possibilita uma análise complementar sobre aspectos de acessibilidade arquitetônica, contribuindo para a análise de adequação atual e eventual planejamento de ajustes sobre esses aspectos.

Partindo do pressuposto que a inclusão, no seu sentido genérico, apresenta um contexto de continuidade, o presente projeto trata do tema como um processo que envolve uma gama de fatores intrínsecos à acessibilidade. Isso resulta em uma dinamicidade do processo, qual seja: as exclusões veladas proporcionarão posturas de inclusão, assim como no ato da inclusão poderão existir práticas excludentes e, portanto, a exclusão está intrinsecamente ligada à inclusão. Exemplificando, um aluno poderá ser incluído em um contexto dos processos de ensino e aprendizagem, contudo, em outro contexto, poderá ser excluído, cabendo, portanto, à escola e ao professorado adotarem mecanismos inclusivos para desvelar as práticas excludentes. Tal exemplo justifica a continuidade posta pelo processo de inclusão educacional.

Cruz e Glat (2014) utilizam a metáfora da orquestra para explicar a sincronia do processo de inclusão educacional, cuja essência é que cada instrumento musical funcione de forma harmônica, concebendo, portanto, um trabalho coletivo e articulado. Tal pensamento pode ser comparado com o processo de inclusão educacional, em que o sistema de ensino deverá conceber um trabalho em equipe e colaborativo para lidar com os desafios vindouros de tal processo.



[...] temos na metáfora da orquestra uma ideia consistente, com certa perenidade, capaz de atravessar eras, mas sujeita a releituras que a aprimoram ao mesmo tempo que a rememoram e preservam. Dezenas de instrumentos que, desarticulados, descombinados, fadam ao desafino e torturam quem os ouve. O aprimoramento individual e coletivo, de cada instrumento específico, e da orquestra no geral, aproximamos da composição de nosso sistema de ensino; afinar-se internamente, cada segmento, para buscar na sequência uma afinação coletiva, orquestrada, ainda que por um breve espaço/tempo, para harmonizar as ações e os sons (CRUZ; GLAT, 2014, p. 270).

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde vem mostrando um grande crescimento de matrículas entre eles alunos com alguma deficiência, sobretudo física. Com isso, é necessário que o próprio instituto se modifique para tornar o ambiente acessível para todos os alunos.

A acessibilidade é essencial para a segurança, como a eliminação de barreiras físicas ou ambientais nas salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, praças, refeitórios entre outros. É fundamental que nesses espaços tenham a presença de rampas, elevadores adaptados, banheiros adaptados, piso tátil, e assim por diante, como o padrão apresentado pela NBR 9050 (ABNT, 2015).

É notável que a acessibilidade arquitetônica é fundamental para a análise dos dados, constatou-se de que há necessidades de alterações para propiciar e garantir a acessibilidade com segurança e comodidade. Deste modo, fazem necessárias a implantação de medidas adaptativas com o intuito de tornar cada vez mais presente a inclusão e acessibilidade à pessoa com necessidades especiais (CASTRO et al., 2018).

Este projeto tem como objetivo geral investigar o processo de inclusão educacional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – *Campus* Rio Verde, com vistas a trilhar os caminhos, desafios e avanços na acessibilidade à luz da norma NBR 9050 (ABNT, 2015). E como objetivos específicos: investigar a acessibilidade do IF Goiano - Campus Rio Verde na sua plenitude arquitetônica; constatar as barreiras, entraves e caminhos para se avançar em uma acessibilidade plena deste campus; analisar a acessibilidade com um direito de ir e vir das pessoas público-alvo da acessibilidade arquitetônica e atitudinal; e difundir e divulgar os dados analisados com o intuito de melhorar cada vez mais a acessibilidade deste campus.

METODOLOGIA

Em relação aos materiais e métodos utilizados, especificamente no tocante à classificação quanto aos objetivos deste estudo, tem-se como referencial o procedimento de análise do tipo exploratório, pois segundo Gil (2002), esse procedimento é adotado em pesquisas que possibilitam uma visão geral sobre a temática estudada, de modo a compreender acerca de determinado fato. Acima de tudo, o tipo exploratório é utilizado quando o tema escolhido é pouco explorado e, dessa forma, fica difícil de presumir e formular hipóteses coesas e definidas. De acordo com o autor supracitado, as pesquisas exploratórias exigem um

menor grau de rigidez no planejamento e, por sua vez, acolhem o levantamento bibliográfico e documental, bem como os estudos de caso.

Para tanto, este artigo possui como base a norma ABNT 9050, por meio de uma análise técnica, com vistas a debruçar nos avanços e/ou retrocessos da acessibilidade no âmbito do IF Goiano - *Campus Rio Verde*. Com isso, este projeto adotou a seguinte estrutura de execução: 1) Agosto-Setembro: Registro por meio de imagens fotográficas georreferenciadas das barreiras e dos avanços da acessibilidade do *Campus Rio Verde*; Aquisição de dados georreferenciados de trajetos utilizando smartphone; 2) Outubro-Novembro: Visualização dos dados de marcação do trajeto em software de informação geográfica (GIS); 3) Dezembro-Janeiro: Visualização do perfil de elevação do trajeto em software de informação geográfica (GIS);

Figura 1. Vista superior do campus Rio Verde do IF Goiano. Os alfinetes apontam cada um dos locais retratados no decorrer desse trabalho.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença de alunos com deficiências ou com dificuldades de locomoção nas instituições vem trazendo mudanças, dentre elas em espaços não acessíveis. Ao investigar a acessibilidade no espaço físico do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde, depara-se com o registro de imagens de lugares não acessíveis e acessíveis, por meio da utilização de trena para medidas e uma câmera para fotografar o mesmo.

O direito à acessibilidade, quando restrito em instituições de ensino, priva a pessoa com deficiência física não somente do direito de circulação, mas também do direito constitucional à educação (KUR, 2019).

Em relação à circulação e manobras, nos pontos não acessíveis, o padrão apresentado pela NBR 9050 (ABNT, 2015), é representado na figura 2 em relação à largura da porta dos banheiros.

Nas figuras 3 e 4 mostram as portas da coordenação PPGA e a das salas dos professores, onde ambos não apresentam locomoção acessível.

Ao analisar as fotografias, é notável que a figura 2 o acesso é inacessível, portanto, ao analisarmos na ABNT, verificamos que o tamanho mínimo de uma porta e de 0.90cm, portanto, ambas as portas não atingiram o tamanho adequado.

Na figura 2, vemos que rampas são necessárias para mobilidade não só de cadeirantes, como também de pessoas com deficiência visual, ou pessoas com dificuldade de locomoção. De acordo com a ABNT 9050: “6.13.1 As passarelas de pedestres devem ser providas de rampas, ou rampas e escadas, ou rampas e elevadores, ou escadas e elevadores, para sua transposição”. As rampas, escadas e elevadores devem atender ao disposto nesta Norma.ABNT, 2015).

Observando as figuras 3, a vala logo na entrada da biblioteca, não só atrapalha como impossibilita a entrada em certas circunstâncias. Adiante a grade larga pode ocorrer que a cadeira acabe ficando presa. Logo, também vemos na figura 10 se tem o mesmo problema da figura 7.

Figura 2 - Largura da porta do banheiro da coordenação PPGA



Figura 2 - Bloco de Salas de aula no pavilhão de engenharia de alimentos, sem rampas



Fonte: Capturadas pelos autores

Figura 3 - Entrada da biblioteca



Figura 4 - Rosa dos saberes



Figura 5 - Saída do instituto



Figura 6 - Bloco de sala de aula 3

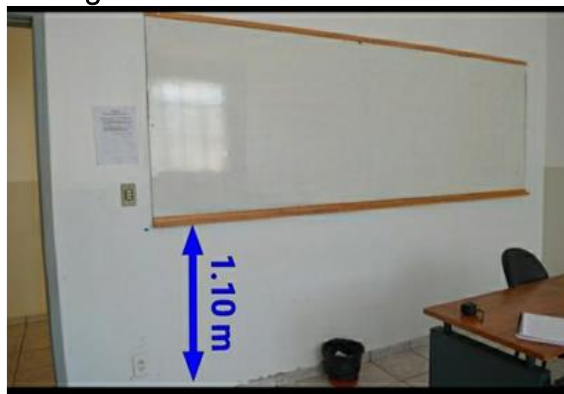


Figura 7 - Bloco de Salas de aula no pavilhão de engenharia de alimentos, com rampas



Figura 8 - Ida para o pavilhão das engenharias, piso tátil



Fonte: Capturadas pelos autores

Figura 9 - Assistência estudantil, rampas com corrimão



Figura 10 - Bloco 3 de salas de aulas – Banheiro Adaptado



Figura 11 - Bloco 3 de salas de aulas, porta adaptada



Figura 12 - Entrada do instituto, com rampa e com faixa de pedestres



Figura 13 - Auditório Jatobá, com rampa com piso tátil



Fonte: Capturadas pelos autores

Na figura 4, a rampa muito longa sem corrimão, pode causar quedas. De acordo com a ABNT, “10.4.1 Os corredores de circulação da plateia devem ser livres de obstáculos. Quando apresentarem rampa ou degrau, deve ser instalado pelo menos um corrimão”.

Na figura 5 é possível destacar a saída do instituto, em que apresenta vários buracos e um piso irregular:

Ao analisar a figura 6 de comparar com a ABNT 9050 (10.15.7 As lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso. Deve ser garantida a área de aproximação lateral e manobra da cadeira de rodas).

Ao examinar o Instituto enquanto avanço, nele encontra lugares acessíveis, que foram adaptados para receber os alunos

Ao observar as figuras 07, 09 e 13 notamos que a rampa e a inclinação de um piso longitudinal ao sentido do encaminhamento com densidade igual ou superior a 5%, conforme a ABNT, 2015. As rampas mostradas coincidiram com a inclinação certa, portanto é de fácil acesso estes lugares.

Já as figuras 08 e 13 mostram a acessibilidade em forma de pisos táteis, este piso é utilizado para apontar circunstâncias que envolvem risco de segurança. O piso tátil de alerta deve ser cromo-diferenciado ou deve estar relacionado à faixa de cor contrária com o piso próximo.

Logo a figura 10 mostra um assento sanitário. Os sanitários devem cumprir aos padrões da ABNT, 2015, no que diz respeito à instalação de acessórios e barras de apoio, além das áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance.

A figura 11 mostra a porta acessível, com o tamanho mínimo de 0,90m.

Ao analisar a figura 12 sinalizada a faixa de pedestres, em direção a rampa, destinada a promover a concordância entre os níveis das calçadas em ambos os lados da via.

Considerações finais:

A intenção deste trabalho foi a de investigar a acessibilidade arquitetônica do IF Goiano/Campus Rio Verde, de modo a constatar as lacunas, avanços e retrocessos para o alunado em condição de deficiência. Isso porque tais alunos têm o direito de serem matriculados na educação básica, profissional e superior e, portanto, cabe à instituição educacional, à família e à sociedade proporcionar um ambiente fecundo para a materialização de tal processo.

Nesta instituição ressalta-se, por um lado, a presença de vários pontos positivos que atendem a NBR 9050 com vistas a potencializar o acesso e a permanência dos alunos em condição de deficiência como, por exemplo, a estruturação de rampas de acesso. Tal ponto de vista determina um avanço para a acessibilidade desta instituição, pois, preza pela permanência do processo de inclusão educacional. Por outro lado, foram encontradas várias barreiras arquitetônicas que podem impedir a locomoção de pessoas em condição de deficiência física ou com mobilidade reduzida, como gestantes e obesas. Sendo assim, após as análises, ficou evidente que a estrutura física da instituição deixa a desejar no quesito acessibilidade, sobretudo no cumprimento do que diz a norma NBR 9050.



Referências Bibliográficas:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Terceira edição, 2015.

AL-HAMAD, A.; EL-SHEIMY, N. **Smartphones based mobile mapping systems**. The International Archives of Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, 40(5), p. 29, 2014.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2004.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba-SP, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

CASTRO, G. G et al. **Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais**. Revista Educação Especial, v.31, n.60, p.93-106, jan./mar, 2018.

CAVALHER, D. Z.; OLIVA, D. R. S. D. **Acessibilidade em cinco escolas de Concórdia: percepções de professores, gestores e pais de alunos com deficiência física**. Ágora: Revista de Divulgação Científica, v. 19, n. 1, p. 26-37, jan./jun., 2014.

CRUZ, G. C; GLAT, R. **Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura**. Educar em Revista, Curitiba, n.52, abr./jun. 2014.

ENGELBRECHT, J., BOOYSEN, M. J., van ROOYEN, G. J., BRUWER, F. J. **Survey of smartphone-based sensing in vehicles for intelligent transportation system applications**. IET Intelligent Transport Systems, 9(10), p. 924-935. (2015).

GABRILLI, M. **Cartilha da Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, p. 12, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUR, Priscila Schmitz. **Estudo preliminar de acessibilidade arquitetônica no Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde**. 2019. 73 p. Monografia (Curso de Bacharelado de Engenharia Civil). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde, Rio Verde, GO, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**. Movimento, Niterói, v.7, n.5, p.11-18, 2003.



MANZINI, E. J. **Considerações teóricas sobre acessibilidade:** da definição às concepções atuais. In: MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior. São Carlos: APBPEE, 2014. p.17-27.

UNESCO, Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO, Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área da necessidade educativas especiais.** Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha:UNESCO, 1994.

ZHOU, B., LI, Q., MAO, Q., TU, W., ZHANG, X., CHEN, L. **ALIMC:** Activity landmark-based indoor mapping via crowdsourcing. IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems, 16(5), p. 2774-2785, 2015.



Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez

PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS: INCLUSÃO DE SURDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Amaya de Oliveira Santos - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Gisélia Paixão Carvalho - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Kerla Tamires Rocha Alves* - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Carmem Lúcia Alves Rodrigues - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Autora correspondente: kerlaralves@gmail.com

RESUMO: A Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva norteia que os alunos com deficiências têm direito a um Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais implantadas dentro das escolas regulares. Neste contexto, as questões aqui tratadas buscam descrever quais as políticas e metodologias usadas na educação de alunos surdos, como funcionam as Salas de Recursos Multifuncionais e o que precisa ser feito para que a inclusão de fato aconteça. O tema Inclusão dos Surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais; foi abordado por ser de extrema importância diante do atual cenário da educação em que a inclusão se tornou objeto constante de discussão. Objetivou-se com ele investigar qual a função e a importância das salas de AEE e problematizar o processo educacional do surdo fazendo um paralelo entre o que precisa ser feito para que a lei de Libras seja respeitada e o que de fato acontece na educação dessas pessoas.

Palavras-chaves: Educação. Surdos. Salas de Recursos Multifuncionais. Inclusão.



INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas direcionadas ao ensino das Línguas de Sinais precisam de uma metodologia que contemple a maneira de comunicação natural do surdo que é a viso-espacial. Dessa forma esse trabalho intitulado Inclusão dos Surdos nas salas de Recursos Multifuncionais procurou, mediante o uso de uma metodologia qualitativa e descritiva, conhecer o universo da surdez para a partir daí entender que caminho seguir em busca de uma educação verdadeiramente bilíngue.

Os surdos passaram por um período em que foram marginalizados e sua condição era vista somente do ponto de vista médico e assistencialista. Depois de muita luta e algumas conquistas, hoje eles são amparados por lei e tem sua identidade e língua reconhecidas.

Com a aprovação da Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação no Decreto nº 5.626/2005, a educação dos surdos apresentou avanços junto as políticas de inclusão, onde se garantiu a presença do intérprete de Libras em sala de aula, não importando o número de alunos surdos por turma, assim como o professor bilíngue.

Com base nessa abordagem, objetivou-se analisar como se dá o trabalho pedagógico nas salas de AEE e avaliar se realmente esse trabalho tem surtido efeito no tocante à inclusão, e em diminuir as barreiras de segregação impostas às pessoas com deficiência.

A educação das pessoas com surdez é um assunto muito discutido nos contextos escolares, uma vez que muitos professores ainda não sabem que metodologia usar para o ensino de alunos com surdez. Nesse sentido, ainda temos muitos alunos que estão sendo excluídos dentro do contexto escolar, sem uma comunicação para auxiliar na sua aprendizagem.

Carvalho (2003) relata que os professores vão evoluindo sua prática pedagógica quando estão atuando com alunos com deficiências em sua sala de aula, porque a presença destes pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos. Essas mudanças metodológicas devem favorecer que haja a inclusão do aluno deficiente.

Diante disso, visando a inclusão das pessoas com deficiências na escola, a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva aborda que as pessoas com deficiências devem matricular no ensino regular e no contraturno terá direito ao Atendimento Educacional Especializados dentro das Salas de Recursos de Multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado favorece aos alunos com surdez o acesso ao conhecimento escolar em duas línguas: primeiro a língua materna, a Libras; e a Língua Portuguesa, assim, com a finalidade de efetivar a participação dos alunos nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico. O atendimento educacional especializado para alunos com surdez constitui-se em três momentos didático-pedagógicos: diariamente, no contraturno ao das aulas ou na sala de aula comum.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito às práticas inclusivas em Libras, no viés da inclusão do aluno surdo nas salas de recursos multifuncionais, cabe referenciar a relevância da sala de AEE para o aprendizado, socialização e desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais. Assim, a presente pesquisa referencia teóricos que corroboram da opinião de que a Libras necessita estar presente nesses espaços e assumir sua oficialização enquanto idioma na prática.

Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário à estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (MEC, 2007).

Nessa perspectiva, esta sala apresenta multifunções, pois irá garantir não somente o aprendizado do aluno surdo, mas de todos que possuem necessidades educacionais especiais, garantindo assim o acesso à educação de qualidade preconizada na legislação.

É de domínio público que nem sempre foi assim, durante muito tempo as pessoas com deficiências eram vistas de maneira muito negativa e eram excluídas e marginalizadas pela sociedade. E hoje, poder contar com um espaço com recursos multifuncionais nas escolas públicas é um imenso ganho e avanço para inclusão no Brasil. Sendo portanto, a AEE um serviço que contemple as reais necessidades dessas demandas.

Surgiu, a partir disso, a necessidade de ofertar-se um serviço que atendesse às nuances da aprendizagem dessas pessoas, especialmente a aprendizagem de uma língua, que aqui se entende como primeira língua. Cria-se, portanto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE – como resultado de inúmeras políticas públicas educacionais. (Santos, p.2, 2013)

As salas de AEE possuem função inclusiva e apresenta elementos que garantem a execução dessas atividades. Mas além dos recursos tecnológicos e estruturais, as formações dos professores deste ambiente necessita contemplar o domínio da Libras, uma vez que além de ser potencial público o aluno surdo, todas as escolas necessitam ter no corpo docente profissionais que dominam a Libras uma vez que ela é oficialmente língua brasileira, haja vista o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tornou a LIBRAS mais uma língua oficial no Brasil.

Os objetivos da AEE é atender às especificidades, logo a demanda de um intérprete de Libras é real e necessária, pois somente assim os direitos do aluno surdo serão devidamente contemplados.

Sendo assim, o AEE cumpre seu papel enquanto espaço de promoção das condições de acesso, participação plena e aprendizagem no ensino regular. Além disso, ele objetiva também fomentar a produção e uso de recursos didático-pedagógicos que desfaçam as barreiras



epistemológicas do aluno, garantindo a continuidade de seus estudos nos demais níveis de ensino. Vale a pena ainda ressaltar que, se a escola regular não tem apresentado as condições normais necessárias para o desenvolvimento global do aluno com surdez, o AEE suplementa a carência de linguagem desse aluno em termos de aquisição como primeira língua. (Santos, p.7, 2013).

Ao tempo em que suplementa, necessita garantir o acesso total aos recursos que dispõem, permitindo uma vivência prática e correta dos processos de aquisição de linguagem. “O AEE torna-se, então, uma possibilidade de ambiente viável à aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista que ele serve a um público específico, e não tem as burocracias e entraves técnico-administrativos geralmente encontrados no cotidiano das escolas regulares.” (Santos, 2013).

No que diz respeito às tendências pedagógicas para o trabalho da criança com surdez, tem-se o oralismo, o bilinguismo e a comunicação total. E, segundo Santos, 2013, a proposta de metodologia para o AEE seja a educação bilíngue.

Com base nessa abordagem, Damázio (2007, p.25) argumenta que o trabalho pedagógico de ensino de LIBRAS no AEE para alunos com surdez deve acontecer em um ambiente bilíngue, ou seja, lugar em que se utilizem a língua de sinais e a língua portuguesa, e que se organiza em dois momentos didático-pedagógicos bem distintos: o Atendimento Educacional Especializado para o ensino em LIBRAS, “em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em LIBRAS por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo” e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS.

Esse contato com a Libras através de um professor preferencialmente surdo, oportuniza ao aluno um contato, uma admiração e uma referência estimuladora de quão bom pode ser se comunicar em Libras, e o quanto isso pode contribuir para seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, contemplando ainda aspectos inclusivos reais.

Outro ponto que necessita ser contemplado na educação especializada ofertada a sala de recursos multifuncionais é a questão do lúdico como método didático proposto, uma vez que “a pessoa surda no âmbito da inclusão no ensino regular necessita de propostas educacionais que possam atender às suas necessidades e acredita-se que com uso do lúdico em sala essas necessidades poderão ser resolvidas ou ao menos amenizadas.” (Oliveira; Silva, 2016). O lúdico pode ser introduzido das mais variadas formas, e pode abranger elementos funcionais já existente na sala de recursos, como ainda podem ser elaborados juntamente com o aluno surdo, oportunizando ainda novas possibilidades de aprendizado e de contato com a Libras.

Ainda no tocante das metodologias desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais - AEE, cabe ainda destacar a inclusão de Tecnologias Assistivas nas práticas. “Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com



deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão.” (BERSCH & TONOLLI, 2006 apud BERSCH, 2016).

Essas tecnologias visam garantir e suprir limitações de maneira dinâmica, complementar, além de oferecer maior autonomia para o estudante não apenas no aspecto educacional, mas ainda no social, promovendo noções de cidadania e inclusão. Assim, o principal objetivo da TA “é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.” (Bersch, 2016).

Além desses, muitos outros recursos não só podem como devem ser explorados nas salas de AEE, uma vez que a alfabetização de uma criança ouvinte ocorre de forma distinta de uma criança com deficiência auditiva ou surdez. Analisemos:

Em crianças ouvintes, a audição é o meio primário para o desenvolvimento de uma língua oral. No caso de crianças surdas ou com deficiência auditiva, certos recursos de tecnologia assistiva, como aparelhos de amplificação sonora, sistema de frequência modulada e implante coclear auxiliam no processo de oralização, se estas forem devidamente acompanhadas e corretamente estimuladas para esse fim. (BRASIL, 2012, p. 28).

Ainda que o método de oralização ainda exista, as salas de AEE, conforme citado anteriormente, preconiza a tendência pedagógica bilíngue, pois além de alfabetizar, valoriza a surdez e permite à criança acesso e contato à comunidade surda, por meio do professor surdo, assim como é preferencialmente indicado, permitindo ainda a valorização da identidade e o fortalecimento dessa comunidade.

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a pessoa surda tem direito ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil. No Art. 22, § 1º desse documento, por exemplo, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2012, p. 30).

De acordo com a LDB nº 9.394/96, o atendimento educacional especializado deve ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, observando as condições específicas de cada aluno. Já o Decreto 6.571, de setembro de 2008, em seu § 1º, considera que o Atendimento Educacional Especializado deve abranger uma variedade de atividades, bem como recursos de acessibilidade que devem ser organizados de forma a complementar ou suplementar a aprendizagem dos alunos com deficiência na sala regular.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.10).



Assim, com essa nova política, busca-se garantir esse atendimento aos alunos com deficiências e ainda favorecer desde a acessibilidade até os recursos pedagógicos a serem utilizados pelos professores. A política também favorece a formação de professores para melhor garantir a inclusão dos alunos com surdez.

O MEC (BRASIL, 2006) afirma que a escola comum (de ensino regular) tem como compromisso difundir o saber universal, devendo saber lidar com tudo o que implica de particular na construção desse conhecimento, ainda que tenha limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, sendo a dificuldade maior lidar com deficiente mental. Diante disso, surgiu a necessidade de se criar um espaço dentro da escola regular, que conte com subsídios físicos e humanos capazes de auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência (mental, visual e outras).

Para tanto, a Constituição de 1988 prevê o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo o MEC (BRASIL, 2006), esse atendimento não se refere a um reforço escolar, sendo diferente do ensino em escolas comuns. O atendimento educacional especializado deve priorizar as especificidades dos alunos com deficiência, complementando ou suplementando a sua aprendizagem escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Essa complementação é um direito de todos os alunos com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação - CNE estabelece diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução N°4/2009 que define o Atendimento Educacional Especializado como um serviço da educação especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...]. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (SEESP-MEC, 2008, p. 01).

Assim, essa nova concepção de Educação Especial é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como um apoio ao ensino regular. Em que deve aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, aprender o que é necessário para superação de barreiras, seja ela uma barreira de comunicação, barreira atitudinal ou estrutural.

Portanto, segundo o MEC (BRASIL, 2006), o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular. O AEE complementa a formação do aluno e não substitui o ensino regular



visando desenvolver a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, por exemplo, desenvolver nos alunos simples atividades da vida diária. Enfim, o AEE é um serviço da educação especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular considerando as suas necessidades específicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com surdez, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é realizado com a atuação do professor com conhecimentos sobre o ensino da Libras e da língua portuguesa, deve ainda ser ensinadas atividades da vida diária para tornar o aluno autônomo (BRASIL, 2007).

O AEE favorece aos alunos com surdez o acesso ao conhecimento escolar em duas línguas: primeiro a língua materna, a Libras; e a Língua Portuguesa, assim, será efetiva a participação nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da sala regular. De acordo com Damázio (2005), o atendimento educacional especializado para alunos com surdez constitui-se em três momentos didático-pedagógicos: diariamente, no contraturno das aulas ou na sala de aula comum.

Damázio (2005) descreve que o atendimento educacional especializado para os alunos com surdez nas escolas regulares deve ser desenvolvido em um espaço que utilize a língua de sinais e o português, favorecendo o contato com as duas línguas, ou seja, em um ambiente bilíngue.

Neste contexto, Damázio (2005) descreve que deve ser realizado o AEE em Libras, devendo preferencialmente ser um professor surdo que irá repassar os conteúdos da escola regular em libras. Deve ser realizado também o AEE para o ensino e aquisição da Libras e, por último, o AEE para o ensino da língua Portuguesa. O atendimento educacional especializado do ensino do português deve ser realizado por um(a) professor(a) formado(a) em letras portuguesas.

A autora afirma que nesse atendimento destaca-se o AEE em Libras, em que os conhecimentos dos conteúdos escolares são explicados em Libras por um professor, preferencialmente com surdez.

MATERIAIS E MÉTODOS

A referida pesquisa desenvolveu-se na Sala de Recursos Multifuncional da Unidade Escolar Epitácio Alves Pamplona, localizada na Rua Benedito Lopez na cidade de São Raimundo Nonato. Para realização desta optou por uma metodologia de abordagem qualitativa e descritiva com o objetivo de analisar quais as práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de Libras para os alunos surdos, bem como identificar os recursos pedagógicos utilizados no atendimento educacional especializado.

A pesquisa realizou-se em duas etapas: No primeiro momento foi realizada uma observação do atendimento educacional especializado dos alunos surdos matriculados e dos materiais didáticos pedagógicos existentes na sala. E na segunda etapa foi realizada uma entrevista aos professores que atuam nas salas de recursos com intuito de conhecer como é realizado o trabalho pedagógico a alunos surdos nas escolas.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante as observações e entrevista realizada percebe-se que atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, que são utilizadas práticas e estratégias de ensino diversas para o ensino de Libras para os alunos surdos. Como também são utilizados recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

A Sala de Recursos Multifuncional foi fundada em 2018 e atualmente possui 30 alunos com deficiências, dentre esses, apenas 2 são surdos e possui 02 (duas) professoras que fazem o atendimento educacional especializado (AEE). O AEE é realizado individualmente numa periodicidade de duas vezes na semana no contraturno da qual a criança estuda. O aluno A tem 8 anos e estuda no 3º ano na cidade de Bonfim do Piauí, participa do AEE dia de segunda-feira e quinta-feira e aluna B, possui 4 anos e estuda na creche.

Nesse contexto, para Sassaki (2003) as salas de recursos as crianças são assistidas individualmente ou em grupo no contraturno, ou seja, e são estimuladas com materiais pedagógicos diferenciados visando à superação das dificuldades de aprendizagem.

A professora utiliza práticas diversificadas envolvendo a aprendizagem de Libras e também de Português, através de atividades como recorte e colagem, pinturas, jogos, uso de computador e ainda atividade que envolve coordenação motora e blocos, material dourado e quebra-cabeça.

No que diz respeito às dificuldades encontradas com este tipo de atendimento as professoras relatam que a família não sabe a Libras, e também não sabe a importância que a língua tem para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa surda, e assim, a família da aluna B, quer, no entanto que seja trabalhado a oralização, não demonstrando interesse na Libras. Outra dificuldade é a grande quantidade de alunos que recebem o atendimento educacional especializado e apenas duas professoras para acompanhar durante o AEE e nas demais atividades que compete ao professor de sala de recursos.

CONCLUSÃO

Ficou claro no desenvolvimento desse trabalho que os surdos possuem as mesmas condições de aprendizagem que os alunos ouvintes. Ensinar-lhes através de uma metodologia bilíngue, respeitando sua condição, torna-se essencial para o seu pleno desenvolvimento cognitivo e social.

As observações do cotidiano na Sala de Recursos Multifuncionais da Unidade Escolar Epiácio Alves Pamplona juntamente com o ensino da Libras para crianças no Colégio Nossa Senhora das Mercês deram-nos suporte para pesquisarmos sobre a inclusão e Educação Bilíngue. Essas experiências corroboram com a necessidade de se refletir sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem do surdo que ações a escola ainda precisa promover para que o acesso e permanência desse aluno seja efetivo e eficaz.

Atitudes e prática pedagógicas são os pilares para o sucesso na educação. O professor é a figura determinante nesse contexto, mas sozinho não é capaz de elencar o conjunto de ações necessárias para o bom desenvolvimento do sujeito surdo. Pois a inclusão escolar



implica em profundas mudanças que devem ocorrer também na organização institucional, na remodelação do sistema educativo e pedagógico, as quais estão muito além das possibilidades de ação do professor.

REFERÊNCIAS

- ASFORA, Rafaella. 6. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. **Caderno de Educação Especial**, v. 70047, p. 33, 2012.
- ALVES, Denise; GOTTI, Marlene; GRIBOSKI, Claudia; DUTRA, Claudia. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVEZ, C. B. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**)
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. [48] p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2008.
- BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993
- DAMÁZIO. Mirlene F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva. (Tese de Doutorado)**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p.



DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Deficiência Auditiva/** Mirlene Ferreira Macedo Damásio, Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997.

GARCIA, Aleksandra Debom; DAGUIEL, Fatima Gomes Nogueira; FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. **Atendimento Educacional Especializado (AEE).** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

DE OLIVEIRA, Cícera Maria; SILVA, José Affonso Tavares. O USO DO LÚDICO NO ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO–AEE. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2016.

MARTINS Junior, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Edy France Campos da Silva. **Educação inclusiva:** a importância do AEE para os alunos com deficiência auditiva. 2014.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas:** uma proposta de intervenção educacional. Tese de doutorado. UNESP. Marília, 2002.

QUADROS, R.M. **A educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, H. F. da. O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos. Petrópolis, 2009. 41 p. **Monografia** (Especialização em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Escola de Educação, Departamento de Fundamentos em Educação, Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Especial, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Cead, Petrópolis, 2009. *Pedagogia em Foco*. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx09.pdf>>. Acesso em: 01/12/2019

SANTOS, WASLEY DE JESUS. **Ambiente de Ensino-Aprendizagem da LIBRAS:** o AEE para alunos surdos¹. 2013.

SKLIAR, C. (org) **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 2.v.

TURATO, E.R. **Tratado da Metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis, RJ Vozes. 2003.



Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez

PROJETO UM NOVO OLHAR: RESGATANDO A CIDADANIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior – Centro Universitário UniFacid | Wyden

Maria de Fátima Mendes de Abreu – Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA

*Autora correspondente: paulo_juniorpio@hotmail.com

RESUMO: A cidadania constitui em uma importante ferramenta para a existência humana, garantindo o protagonismo dos sujeitos diante dos seus direitos e deveres enquanto cidadão de uma comunidade. Ao longo das sociedades foi possível observar a retirada desse e de outros princípios para aquelas pessoas em estado marginalizado perante o meio social. As pessoas com deficiência foram um exemplo claro desse tipo de exclusão. A partir daí surgiram atitudes inclusivas que permitiram o acesso a direitos básicos, bem como oportunidades de crescimento pessoal e profissional para além da sua deficiência. Neste sentido, é bastante comum encontrar estratégias que visem propiciar aos sujeitos o resgate desse princípio, promovendo uma melhor qualidade de vida. Dentro desta perspectiva surgiu o projeto “Um novo olhar”, parceria da APAE Teresina com a Prefeitura Municipal do município de Teresina, por meio do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. O projeto visou proporcionar a indivíduos de idades variadas diversas atividades culturais, com profissionais de áreas variadas, que tragam um melhor bem estar de vida a pessoas com deficiência. Deste modo, este trabalho apresenta um relato de experiência, tendo como objetivo geral descrever a experiência profissional do projeto, ressaltando os benefícios adquiridos pelos usuários, bem como seus métodos e percalços. O trabalho teve durabilidade entre os meses de setembro a dezembro de 2019. As atividades funcionavam em dois turnos distintos, manhã e tarde, abarcando o contra turno do período escolar dos integrantes. Cada profissional realizava sua oficina com a durabilidade de trinta minutos, sendo seguida de um rodízio dos mesmos. Para isso a metodologia adotada compreendeu o trabalho em oficinas de grupo, por meio de técnicas vivenciais e dinâmicas, as quais permitem a livre expressão dos participantes em diversas formas. Como resultados foi possível a realização e desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, oportunizando em um espaço de acolhimento e crescimento. O público alvo do projeto constou de uma grande diversidade e variedade cultural e psicológica. Este ponto foi fundamental para o bom andamento das atividades realizadas ao longo do período que compreende este trabalho. Ao tempo de realização das oficinas notou-se uma disponibilidade dos usuários, bem como o gosto pela realização das mesmas. Além disso, foi possível desenvolver atividades de lazer e cultura que auxiliam no caráter e na personalidade dos usuários. Conclui-se que projetos como esse favorecem no auto cuidado necessário para a manutenção da saúde física e mental das pessoas com deficiência. São estratégias como essas que possibilitam a ressignificação de anos de discriminação e exclusão, tornando esses indivíduos cada vez mais protagonistas das próprias histórias. Por meio dessas intervenções é possível lidar com a subjetividade humana da forma mais genuína possível. O contato com os seres fornece trocas de experiências e aprendizagens, além da manutenção e criação de laços afetivos. São inúmeros os benefícios que essas atividades proporcionam, ofertando um prazer para a saúde, favorecendo a construção de projetos de vida e de atividades que provocam uma boa influência a saúde seja física como mental. Desse modo é possível o desenvolvimento de fatores essenciais para a personalidade humana, dando suporte para a superação das barreiras sociais.

Palavras-chaves: Inclusão. Cultura. Diversidade. Cidadania.



INTRODUÇÃO

A cultura se caracteriza como uma forma de expressão humana, constituída por diversos valores, crenças e afins. Diante dessa construção dos indivíduos a cidadania é colocada como um importante pilar dentro da perspectiva cultural. O pleno poder de exercer a sua cidadania compreende em ter os acessos a aquilo que é de direito resguardado pelas instituições sociais que garantem o pleno funcionamento das comunidades. Mas se engana quem acredita que essa palavra atingiu a todos os sujeitos das sociedades, pois foram necessárias diversas mudanças temporais para assegurar que não houvesse discriminações quanto ao direito de ser cidadão (PINSKY; PINSKY, 2007).

Historicamente é possível compreender essa questão de uma maneira bem mais abrangente, pois o social sempre deixou bastante claro a quem de direito poderia ter uma participação não somente social como cultural. Sawaia (2017) aponta uma extrema desigualdade que atingiu diversos povos, marginalizando-os. Desse modo, é bastante comum enxergar minorias que vivem de maneira excluída dos demais, negando assim os direitos essenciais de vida e sobrevivência.

Um exemplo bastante evidente das considerações acima diz respeito a pessoas com deficiência. Independentemente da faixa etária a qual pertenciam, era bastante comum a rejeição social que esses seres sofriam por parte das pessoas, negando sua existência e gerando o não exercício dos seus direitos. Ligado a isso é possível ainda inferir que essas pessoas passavam a viver em condições sub-humanas, sem grandes expectativas de vida (SILVA, 2009).

Diante disso as pessoas com deficiências, e demais minorias, passaram a se articular, criando movimentos necessários para não somente a inclusão como a devida afirmação de que todos os direitos garantidos pela Constituição fossem de fato colocados em prática. Meyer, Klein e Fernandes (2012) chamam a atenção para um novo capítulo na história dessa população, evidenciando em políticas públicas que certifiquem seus direitos. Assim sendo, surgiram diversas modalidades de programas sociais que possuem como objetivo dar um novo sentido a seres vulneráveis, dirimindo dessa forma as desigualdades sociais existentes.

O projeto “Um novo olhar” nasceu da necessidade de promover uma alternativa de bem estar para crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. São iniciativas como essas que possibilitam a garantia de direitos estabelecidos aos cidadãos, ofertando serviços nas mais diversas modalidades de forma gratuita. Por meio da ação de profissionais como psicólogos, educadores físicos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e afins é possível desenvolver atividades que auxiliem no desenvolvimento humano, assim como nas potencialidades dos indivíduos.

Além disso, esses trabalhos favorecem o empoderamento dos seres, promovendo novas estratégias e projetos de vida a sujeitos que se encontram em um alto grau de vulnerabilidade ou excluídos perante a sociedade, justificando assim a realização de iniciativas como essas. Portanto, este projeto possui como objetivo geral promover oficinas



psicoeducativas com crianças e adolescentes com deficiência. Já como específicos elencamos: proporcionar um espaço para o diálogo e reflexões como estratégia de prevenção e promoção da saúde e bem estar; possibilitar a construção de novas práticas de auto-cuidado a saúde física e mental; promover espaços de expressão e respeito as identidades, por meio de atividades esportivas, culturais e sociais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola de Educação Especial Prof^ª Consuelo Pinheiro - APAE foi a primeira instituição em Teresina pensada pelo prof^º Ehrlich Cordão após uma busca incessante para o tratamento do seu filho que tinha deficiências múltiplas. O pai aflito em busca de proporcionar saúde de qualidade não só para seu descendente resolveu construir essa escola, contando com a ajuda de amigos.

A instituição atua no atendimento a pessoas com deficiência auditiva e múltiplas, oferecendo gratuitamente serviços educacionais, como também oficinas e atividades esportivas. Assim como em outras instituições do país a escola enfrentou dificuldades para agregar novas oportunidades e trabalhos que proporcionam mais atividades inclusivas. Pensando nisso, o projeto “Um novo olhar” foi elaborado para mudar a realidade dessa instituição, tendo em vista que a mesma oferece um trabalho decisivo para a comunidade, mediando e garantindo direitos sociais, cidadania, aprendizado, tudo que o ser humano precisa para a sua existência.

O projeto veio para ajudar a instituição a ser uma nova casa, proporcionando aos usuários (as) um atendimento de qualidade. A partir daí gerar uma nova realidade, novas atividades, novos aprendizados que até então era desconhecido pelo público assistido. O objetivo do trabalho estava em contribuir com o desenvolvimento psicossocial dos usuários, encontrando-se lado a lado com as famílias para auxiliá-las na efetivação do amor e do cuidado.

Para a realização do trabalho a escola teve o auxílio financeiro do CMDCAT - Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - do município de Teresina-PI, através de um processo seletivo de chamamento público, onde o mesmo destinou verbas para algumas instituições filantrópicas. O recurso foi utilizado para aquisição de materiais e pagamento de profissionais. A equipe técnica foi composta por psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, educadores físicos e um instrutor de libras.

Desse modo, foi possível desenvolver atividades que auxiliem no desenvolvimento humano, assim como nas potencialidades dos usuários. Além disso, esses trabalhos favorecem o empoderamento dos seres, promovendo novas estratégias e projetos de vida a sujeitos que se encontram em um alto grau de vulnerabilidade ou excluídos perante a sociedade.

O trabalho teve a durabilidade de quatro meses durante os dias de segunda à sexta-feira. Ao longo do processo de realização houve etapas previamente definidas pela equipe de coordenação. A primeira se tratou de uma reunião com os profissionais da instituição, depois a apresentação do projeto para os pais e responsáveis dos alunos (as), sendo seguida da última etapa uma reunião com a equipe para ajustar os detalhes finais. Ao todo foram quarenta crianças, jovens e adultos beneficiados pela iniciativa. Dessa forma, foram quarenta pessoas



que tiveram a oportunidade de vivenciar novos aprendizados, em sua maioria, vindos de uma realidade difícil e cheia de vulnerabilidades.

A pessoa com deficiência ainda encontra muitas dificuldades nos serviços básicos de cidadania, sendo a educação uma delas. O acesso ainda é precário mesmo com a evolução tecnológica e de tratamentos clínicos. Os surdos (as) passam por muitas problemáticas no ensino formal, principalmente se não houver o auxílio de um intérprete. O Estado tem como obrigação estabelecer estratégias e políticas de ensino de alcance universal, conforme afirma a Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, de acordo com as leis que norteiam o direito individual de cada cidadão, é dever do Estado estabelecer e legitimar o direito constitucional de acesso a uma educação de qualidade. É dever da família e da sociedade o cuidado e o incentivo aos estudos, no intuito de promover o suporte familiar e de segurança, para que o bem estar e a dignidade sejam garantidos.

A sociedade ainda tende a tratar de forma desigual as pessoas com alguma deficiência, colocando as dificuldades antes do sujeito, tornando ainda mais difícil o contato. É necessária uma conscientização de que pessoas são pessoas, independente de suas peculiaridades. As diferenças devem ser respeitadas, e não consideradas aspectos limitadores.

Para a sociedade que ouve e faz uso da língua oral auditiva, só se reconhece o normal e o deficiente, e o deficiente precisa de adequação, portanto há que desenvolver bem: a fala, a audição, o motor, enfim... Há que normalizar o sujeito para ser culturalmente aceito e poder estar de fato incluído socialmente (COELHO; SCHUBERT; SILVA, 2017).

Ainda é possível encontrar uma realidade onde as pessoas com deficiência são “obrigadas” a se adequarem aos meios “normais” de vida. São colocadas diante de situações que não são compatíveis com os seus modos de vida, mas mesmo assim é necessária uma adequação ou então será excluída. São cobranças desleais, injustas e desumanas. O indivíduo que tem alguma deficiência precisa do apoio da sociedade, é necessário proporcionar, portanto ações de equidade a essas pessoas.

Diante dessa realidade o objetivo principal do projeto foi abordar essa questão, fortalecer a importância da inclusão, mostrando a todos os usuários (as) que onde há diferenças deve haver empatia e respeito com o outro. Para isso é necessário construir políticas de inclusão que de fato sejam efetivas a quem são destinadas. Nesse sentido, é necessário articular ações em que busquem provocar além de uma inclusão, mas o resgate da individualidade desses sujeitos. O Estado enquanto instituição responsável pela sociedade possui não só o direito como o dever de manifestar essas condições, assim como engajar os cidadãos a refletirem em práticas cotidianas inclusivas (LOPES, 2009).



São iniciativas de organizações diversas que se preocupam em ofertar a essa parcela da população trabalhos de qualidade. Essas ações vão além de quaisquer metodologias de ensino-aprendizagem, pois promovem auto estima e retomada da vida por meio da sua autonomia. Além disso, a promoção da saúde mental é outro ponto de destaque, já que essas atividades envolvem o contato com outros seres. A construção e formação de vínculos, portanto, apresenta em outro quesito de suma importância. As interações dos sujeitos entre si proporcionam bem estar e qualidade de vida, como afirmam Mazzotta e Antino (p. 10, 2011):

Sabe-se que quanto mais desconhecidas e supostamente distantes forem as condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de instauração do medo nos relacionamentos interpessoais. A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos. A atual consciência de parte da população sobre a ampla e complexa questão da inclusão social tem sido geradora de crescente número de estudos e ações, cada um a seu modo, atuando em diferentes frentes com diversos recursos.

Os autores Mazzota e Antino (2011) descrevem muito bem o que significa os projetos sociais para as organizações da sociedade civil, que trabalham em busca de recursos para trazer inovações e mediações de direitos sociais para a pessoa com deficiência, de acordo com as necessidades da instituição. No processo de cada trabalho há a necessidade de estudos e análises para localizar a problemática. Após encontrar a esta questão surgem as ideias e a busca por verbas, para colocar em prática o trabalho planejado.

Desde o princípio, quando o projeto social estava sendo elaborado, já existia uma preocupação em estabelecer a inclusão social, tendo em vista que são esses trabalhos que viabilizam e trazem acesso inclusivo para a pessoa com deficiência. É nesse campo que pode haver uma junção de sujeitos, nas suas variadas formas, onde haverá profissionais preparados para oferecer um aprendizado diferente das escolas formais, um ambiente mais leve e divertido.

Outra problemática abordada foi a restauração e manutenção do prédio da escola, além de materiais novos para os professores, alunos e para os espaços que compõem a instituição. Havia uma necessidade de preservação de aspectos físicos do prédio, onde em cada espaço havia uma necessidade de mudança. Com o recurso foram adquiridos novos móveis, material didático, e ações para a manutenção geral nos espaços, com o objetivo de proporcionar qualidade nos atendimentos e também um ambiente mais confortável para o aprendizado.

Para além do que já foi descrito anteriormente houve também a realização de um curso profissionalizante de Libras, onde todos os profissionais da APAE tiveram a chance de participar. Essa diligência buscou ofertar novas metodologias de ensino e um aprofundamento dos conhecimentos para uma maior efetivação do trabalho. Momentos assim trazem qualidade e muitas trocas entre os profissionais. A formação ainda foi contributivo para o relacionamento das equipes de professores e a equipe multidisciplinar que compunha o projeto.



DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

População-Alvo

- Crianças, adolescentes e adultos (assim como seus familiares), a partir dos 07 anos de idade, com e sem algum tipo de deficiência matriculados na Escola de Educação Especial Profª Consuelo Pinheiro (Apae Teresina) do município de Teresina/PI.

Instrumentos

Para as oficinas em grupo foram utilizadas técnicas vivenciais que permitam a livre expressão dos sujeitos participantes. Essas técnicas foram aplicadas por meio de um facilitador que explica como se dará o desenvolvimento da atividade para os membros do grupo, dando exemplos em algumas situações caso haja o não entendimento das instruções. Cada profissional utilizou diversos materiais (cola, papéis, canetas, coleções, tesouras, revistas, fita adesiva, folhas em braço, papel cartão, papel madeira, cartolina, balões, datashow, caixa de som, computador e afins.) para a construção das suas atividades, englobando em ações de aprendizagens, esporte, lazer e cultura.

Duração, Periodicidade e Local

As oficinas tiveram a duração de trinta minutos em aproximadamente quatro encontros semanais, ao longo de quatro meses. Os trabalhos ocorreram nas dependências da Escola de Educação Especial Profª Consuelo Pinheiro (Apae Teresina), bem como em demais locais sociais e interativos existentes na cidade.

Procedimentos

Após a apresentação do projeto, assim como dos profissionais que o compõe, foram construídas as oficinas em grupo, por meio dos planejamentos mensais produzidos. As mesmas foram baseadas conforme demandas apresentadas por meio de uma triagem realizada com os participantes do projeto. Os encontros foram abertos aos integrantes do projeto, não sendo necessário para sua participação uma inscrição prévia. As atividades acabavam sendo discutidas mediante supervisão com a coordenação do trabalho e compartilhada com os demais funcionários, de modo a promover modificações ou sugestões de outras metodologias.

As atividades desempenhadas nos encontros terão como base as temáticas descritas a seguir:

- Identidade e Corpo
- Valorização da Vida
- Habilidades Sociais
- Esporte e lazer
- Capacidades artísticas
- Psicomotricidade
- Direitos Humanos
- Bullying, Preconceito e Discriminação
- Cultura, educação e lazer
- Promoção e Prevenção da Saúde



- Relações familiares e sociais

Durante as intervenções reiterou-se a importância de valores como respeito e sigilo das informações, de modo a deixar os participantes mais livres diante das suas falas e experiências. Caso houvesse necessidade as atividades poderiam serem realizadas no âmbito individual e/ou em pequenos grupos, fato que ao longo do período de realização não houve necessidade. Ainda reservou-se aos participantes o direito de um acolhimento individualizado caso alguma questão trabalhada gerasse algum tipo de mobilização. Observada a urgência da situação, os profissionais deveriam acionar a rede de atenção a saúde, realizando o acompanhamento e acesso do participante a mesma. Os dados obtidos nas oficinas geraram discussões com os demais profissionais do projeto de modo a se dialogar acerca das atividades pós-intervenções, bem como a continuidade e ampliação do trabalho para as novas demandas.

O público do projeto abordou surdos(as) e ouvintes, pessoas externas a comunidade surda, e demais interessados no intuito de juntos construir uma relação de aprendizado e amizade. Os profissionais em sua atuação utilizavam diversas ferramentas de uso coletivo, para que houvesse ali um trabalho em equipe, possibilitando um ajudando o outro. Essa abordagem foi muito importante para enaltecer a inclusão social, não só na parte escolar, mas nos diversos espaços proporcionados por este trabalho.

A “oficina dos sonhos” contou com um público predominantemente infanto-juvenil, entre a faixa etária dos nove aos doze anos. Entretanto, existem exceções como a participação de jovens entre os dezoito a quarenta anos. A média de frequência dos encontros foi de aproximadamente dez participantes por atividade, dentre sujeitos com e sem deficiência. Sendo todas realizadas pelo turno da manhã.

Ao longo dos encontros foram abordadas diversas temáticas, trabalhando habilidades e competências de várias áreas do desenvolvimento humano. As primeiras oficinas buscavam trazer a vinculação do facilitador com o grupo, portanto foram utilizadas atividades lúdicas como jogos de tabuleiros, quebra-cabeças, figuras incompletas, desenhos, pinturas e afins. Esses momentos propiciaram o conhecimento dos usuários, bem como suas histórias e demandas. Foram a partir dessas atividades que o profissional pôde identificar as capacidades e dificuldades enfrentadas por cada um.

A partir desse primeiro momento de encontros, notou-se uma ótima capacidade cognitiva dos usuários, bem como o entendimento do formato e regras do projeto. Foi notória uma alta performance criativa durante das atividades, assim como o gosto por atividades manuais. Essas mesmas tarefas exigiam certa motricidade que ainda não é tangível a todos os participantes, entretanto, as atividades propiciaram o início do desenvolvimento das mesmas.

Algumas dessas intervenções possibilitaram a construção de máscaras, dobraduras, desenhos com colagem de figuras, cartões e afins. Todas foram essenciais para a vazão da subjetividade dos sujeitos, provocando-os a construir o que era pedido conforme seus gostos e desejos, onde por meio deles é possível identificar pontos da sua constituição. Outros momentos já permitiram além da sua livre expressão, o auto conhecimento necessário para a prevenção de sofrimentos psíquicos, como a identificação de emoções e sentimentos, bem como os aspectos que me fazem senti-los.



Recursos pedagógicos também foram utilizados, trabalhando com os usuários letras, números, cores e afins, como a exemplo da atividade de formação das palavras, onde cada um buscava uma letra que se encontrava espalhada pelos cômodos da unidade. Um fator importante para isso é a comunicação em Libras, essencial não só para o entendimento como para novas formas de aquisição de conhecimento para a comunicação.

As oficinas realizadas no espaço “Confissões de Adolescentes” ocorreram no turno da tarde, com uma média de dez sujeitos. O trabalho é predominantemente composto pelo público adolescente, entretanto existem algumas exceções de usuários na faixa de vinte a quarenta anos. O trabalho desenvolvido nesta modalidade é diferenciado da oficina relatada anteriormente. Foi possível a construção de jogos variados, utilizando recursos de atividades físicas como bolas, cordas, bambolês, cones e afins.

O foco nessa turma é a identidade de si e dos outros, bem como atividades que trazem lazer e bem estar. Um exemplo disso é o jogo de tabuleiro humano, criado com perguntas do dia-a-dia e desafios a serem cumpridos. A arte terapia também foi um recurso bastante utilizado, como a exemplo da produção de cartas e de mandalas. A livre expressão também é um retrato desse grupo, uma vez que cada participante realizava sua produção a seu modo, utilizando para isso diversos materiais como colas, papeis variados, pinceis, coleções, gliter e afins.

As atividades esportivas demonstraram isso com muito afinco, uma vez que os profissionais notaram isso como positivo, os alunos (as) surdos (as) conseguiam se conectar com os ouvintes, tudo muito natural. No momento em que estavam juntos conseguiam interagir, havia uma relação de amizade sendo construída. Isso foi sendo fortalecido nos momentos das atividades do projeto, era um dos principais objetivos.

Além de todas as atividades técnicas citadas acima, o projeto contou com uma profissional da Assistência Social, que esteve presente no processo de elaboração e de execução. O Serviço Social atua como “porta de entrada” nas instituições. É o setor responsável por receber e acolher as famílias que procuram atendimento, mediando direitos de cidadania, informações, guiando-os de acordo com suas necessidades e particularidades.

Antes de iniciar as atividades houve uma triagem, uma entrevista com cada responsável dos usuários (as), no intuito de colher informações pessoais para colocar no prontuário, uma vez que é importante saber se a família passa por alguma questão social, se estão inscritos em algum benefício assistencial, para então ter a possibilidade de alguma intervenção, se houver necessidade. Nesse momento há a exigência do sigilo profissional, pois alguns familiares aproveitam a oportunidade para relatar algum acontecimento ou observação decorrente de uma possível demanda.

Feito a entrevista e passada todas as informações do projeto para os indivíduos chegou o momento de organizar os prontuários e de conversar com a equipe técnica para comunicar se houver alguma observação relevante. A partir disso, ainda na reunião com a equipe, foi montado o agendamento das atividades, instrumento que auxilia os usuários (as) na organização pessoal. Em seguida, foram construídos os dias e horários de cada serviço. Como havia atividades esportivas, ficou importante avaliar como seria o lanche, uma vez que é importante garantir uma digestão saudável ao público.



Além das abordagens com as famílias, o Serviço Social esteve presente também na construção do curso básico de Libras. Pensando em uma qualificação profissional, a coordenação do projeto pensou em proporcionar aos profissionais e a comunidade escolar um curso profissionalizante de Libras, onde eles teriam a oportunidade de impulsionar o conhecimento e melhorar o fazer profissional.

Durante o planejamento, foi solicitado a cada técnico um plano de trabalho, onde deveria conter a elaboração e programação do trabalho que seria desenvolvido. A equipe contou com o auxílio da assistente social, no intuito de juntos construírem um plano adequado, respeitando as particularidades de cada área. O objetivo era o mesmo, levar dignidade, cidadania, saúde, educação, momentos de grande valor para todos os usuários (as).

A atuação do Serviço Social na iniciativa partiu do pressuposto de auxiliar os participantes nas atividades, garantindo que houvesse um atendimento de qualidade. De modo a preservar seus costumes, tendo o entendimento que cada um traria consigo particularidades e necessidades diferentes. Os pais e/ou responsáveis tiveram acompanhamento também, nas reuniões mensais. Uma vez ao mês, as famílias eram convidadas, através de um convite no grupo de uma rede social para participarem da reunião.

O Serviço Social atua na área de mediação de direitos e cidadania, sendo assim, é importante proporcionar ao público alvo momentos com outros profissionais que atuam na intervenção de uma saúde de qualidade. Dessa forma, a saúde é essencial para a vida. Previamente, foi feita uma análise investigativa, para então serem construídos esses encontros, servindo de uma ponte relevante entre a temática e as demandas as quais pertenciam ao público. Dessa forma, as famílias e os usuários (as) puderam ter acesso a bens e serviços de saúde, dentro do projeto, no momento em que eles já estavam fazendo parte.

Em cada reunião foi abordado uma temática de modo a se discutir e provocar reflexões entre os presentes. No primeiro encontro foi apresentado para os responsáveis o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, com o objetivo de proporcionar um conhecimento maior sobre os direitos da criança e do adolescente, considerando que o projeto foi elaborado e financiado por defensores desse público. Após a explanação do conteúdo, os familiares aproveitaram o momento para esclarecer algumas dúvidas, apontaram sugestões, falaram de suas inquietações e dificuldades ao lidar com os filhos (as).

No segundo momento houve uma dramatização, um conflito familiar entre uma mãe e uma filha, onde a mãe não tinha paciência e não conseguia dialogar com a adolescente, tornando assim uma relação difícil e de muitos conflitos. Após a dramatização houve uma dinâmica denominada de “Aperfeiçoamento da comunicação”, onde os convidados escreviam em um papel os nomes agressivos mais chocantes que ouviram durante a dramatização. Depois de uma reflexão escreveram novamente, dessa vez, usando adjetivos que substituiriam os nomes agressivos, colocando uma nova forma de empatia e cuidado em cada palavra.

Aproveitando a presença dos pais e/ou responsáveis foi compartilhado com eles (as) alguns avisos importantes, como o horário de chegada dos usuários (as), o modelo de vestimenta para a prática de esportes e a importância deles se fazerem presente em cada reunião. Ainda estava por vir muitos momentos, onde a participação da família foi de grande importância, reiterando em todas as reuniões.



Ao segundo encontro familiar foi conversada sobre a importância do esporte na vida da criança e do adolescente, pontuando a diferença que a prática esportiva pode trazer para o dia-a-dia. Para discutir essa temática, o Serviço Social convidou uma professora experiente na área, que desenvolve um trabalho magnífico de dança e ginástica olímpica, além de oferecer bolsas 100% gratuitas quando há necessidade. Durante a apresentação a professora fez uma dinâmica em dupla, testando o equilíbrio de cada convidado. Os assuntos abordados na reunião enfatizaram a importância de uma vida saudável e principalmente com início na infância, onde a criança está produzindo hormônios em fase de crescimento e afins. No final da reunião a palestrante fez um sorteio de uma bolsa de estudos para dança e ginástica olímpica.

No terceiro encontro familiar houve a intervenção de uma dentista, com experiência em tratamentos para usuários (as) que tem um consumo elevado de medicamentos. Além da dificuldade de acesso a bens e serviços, há uma grande dificuldade no tratamento de saúde bucal da pessoa com deficiência, considerando que esse atendimento é essencial. A profissional explicou o passo a passo de como higienizar os dentes, usou como ferramenta objetos palpáveis, dentaduras, tornando eficaz o entendimento. Ao final da intervenção houve a doação de kits odontológicos, contendo creme dental, escova de dente e fio dental. Foi um momento de muita partilha e de muito aprendizado entre os usuários do trabalho.

A última reunião contou com uma roda de conversa, uma vez que o mais importante era ouvi-los, procurando feedbacks sobre o projeto, além do impacto que o mesmo teve sobre suas vidas e de seus assistidos. Na ocasião, foi realizada uma dinâmica onde em cada cadeira havia um papel com um adjetivo qualitativo, com palavras de afirmação. Com o papel na mão, as responsáveis, falavam uma para outra a palavra escrita no papel. Além disso, elas compartilharam um pouco sobre suas experiências, relatando como é ser mãe de uma pessoa com deficiência.

Como se tratou da última reunião foi proposto que elas refletissem sobre os pontos negativos e positivos do projeto, tendo em vista que essa avaliação fazia parte da conclusão do trabalho. Para finalizar, a assistente social falou das redes de apoio regionais nos bairros. O projeto social “Um novo olhar” trouxe esperança, alegria, saúde e muitas informações necessárias para as famílias. As mães declararam que o curto prazo de quatro meses foi um ponto negativo, pois gostariam de um atendimento permanente ou com maior durabilidade. Com isso, houve a necessidade de explicar os lugares onde elas poderiam buscar informações e serviços que podem estar prestando atividades semelhantes. Após as ideias compartilhadas, foi enfatizada a importância da busca pela qualidade de vida das pessoas com deficiência em instituições públicas, promovendo assistência social, cultural e de saúde. Por fim veio os agradecimentos e gratidão por terem confiado na equipe, além de acreditarem e participarem durante o período de trabalho, de forma assídua e sequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades deram aberturas para atitudes e comportamentos discriminatórios para todos aqueles que não se adequavam a uma determinada normal social. Ao longo do tempo essas ações prevaleciam, excluindo aqueles que padecem de algum tipo de deficiência, seja



ela física ou mental. Entretanto, apesar dessa movimentação negativa foi possível a construção uma força inclusiva que foi ganhando forças cada vez mais.

A partir daí surgiram diversos movimentos de inclusão em prol das pessoas com deficiência, buscando não apenas inseri-las nas comunidades, como buscar alternativas para atribuir os direitos as quais lhe foram negados. Dessa forma, essas pessoas também puderam voltar a ter acesso a saúde, educação, moradia, cultura e afins, resgatando a sua dignidade e seu bem estar.

O presente trabalho apresentou uma alternativa embasa nessa questão, de forma a propiciar para esses sujeitos ações e seus respectivos benefícios, oportunizando o acesso a trabalhos que auxiliam na qualidade de vida, diminuindo as chances de algum tipo de adoecimento. O projeto “Um novo olhar” trouxe de fato uma nova perspectiva para usuários, pais e/ou responsáveis e profissionais. As ações desenvolvidas ao longo deste trabalho geraram benefícios inestimáveis a todos os envolvidos, reiterando a necessidade de produção de mais iniciativas como essas.

São atuações desse tipo que se caracterizam como uma nova história na vida para essas pessoas, possibilitando a cada um construir seus próprios sonhos e sua própria narrativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COELHO, L. A. B; SCHUBERT, S. E. M.; SILVA, R. Q. Surdos: O desafio da inclusão no ensino regular. In: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais**, 2017, Curitiba/PR, p. 6675-6691.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011.

MEYER, D. E.; KLEIN, C.; FERNANDES, L. P. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 433-449, 2012.

PINSKY, C. B.; PINSKY, J. **História da cidadania**. Editora Contexto, 2007.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009.



Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - UFPR VIRTUAL

Kristina Desirée Azevedo Ferreira - Universidade Federal do Paraná

Kelly Priscila Loddó - Universidade Federal do Paraná

*Autora correspondente: kristina.d.a.f@gmail.com

RESUMO: A idealização da série de oficinas formativas online para a Acessibilidade Linguística no ambiente virtual da UFPRVirtual, que se constitui no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR), surgiu com a idealização da professora Kelly Loddó que compõe a equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) da UFPR. Tendo-se em vista o contexto em que estamos vivendo e o acesso de todos os estudantes da UFPR ao ensino remoto emergencial na universidade, que decorre em um acesso massivo de estudantes aos ambientes virtuais institucionais. Nesse sentido, percebe-se que vem ocorrendo uma incorporação gradativa para o acesso de toda a comunidade acadêmica, de tal forma que, todas as pessoas com deficiência que acessam ao AVA, têm de ser recebidas com todo aparato para que consigam ter acesso e permanência. Sendo assim, o presente relato de experiência buscará apresentar as etapas que estão sendo implementadas por meio de oficinas online mensais para professores e técnicos administrativos da UFPR. Com o intuito de disseminar e dialogar com os profissionais que atuam diretamente com a comunidade acadêmica, o tema principal é a acessibilidade abrangendo as diversas deficiências. A idéia de participação de vários pesquisadores da área da Educação Especial que apresentam os estudos que vem realizando, com o intuito de iniciar a discussão sobre a respectiva temática, tendo-se em vista a amplitude do tema. É importante citar que posteriormente essas gravações e materiais serão organizados com o propósito de se tornar um curso MOOC (Curso Massivo Aberto Online) na UFPR Aberta (Plataforma MOOCs Institucional da UFPR). Esse relato apresenta as etapas que estão em andamento de cada uma das oficinas *online*. Todas as oficinas tiveram o acompanhamento de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) bem como docentes surdos que ministraram e participaram das oficinas online, descreveremos também brevemente a importância da participação dos TILS durante todo o processo para a efetivação da disseminação dos conteúdos e compreensão e acompanhamento por parte da comunidade surda e ouvinte que venha a conhecer a língua de sinais e incorporar em seus respectivos contextos.

Palavras-chaves: Acessibilidade. Linguística. AVA. CIPEAD/UFPR.



INTRODUÇÃO

O intuito deste relato de experiência é compartilhar as ações que estão sendo realizadas pela CIPEAD/ UFPR, as questões referentes a acessibilidade linguística tem sido uma preocupação da equipe Multidisciplinar da Coordenadoria principalmente pensando em trazer os pesquisadores para esse processo de fala e reflexão sobre as pessoas com deficiência que precisam ser resguardadas para que consigam ter acesso e permanência no AVA institucional.

Nesse sentido, esse movimento contempla a formação de professores e técnicos da UFPR para que eles possam compartilhar suas experiências e pensar na implementação para seus alunos nos mais diversos contextos e para os técnicos com relação a recepção, acolhimento e orientação dos alunos.

Pontuamos que esse relato visa então, discutir as ricas contribuições que os TILS trazem para o contexto das oficinas online, um ponto importante que estamos identificando durante todas as oficinas, tendo-se em vista que estas oficinas *online* possuem o acompanhamento de TILS de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Como podemos observar, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) reconhece como meio legal de comunicação e expressão para os falantes da língua de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados a LIBRAS.

Ainda que, existam desafios que vêm sendo superados pela comunidade surda e pelos falantes da Libras, o Congresso Nacional decretou e sancionou a em 2010 com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a profissão de tradutor e intérprete da Libras foi regulamentada nos Arts. 2º e 4º, indicando que sua formação deve ocorrer por meio de: “I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (Brasil, 2010, p. 1).

De tal modo, percebemos que a legislação já vem indicando e valorizando o trabalho destes profissionais que são imprescindíveis para aprendizagem em todos os contextos virtuais e presenciais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente relato buscará apresentar a ação para Acessibilidade Linguística no Ambiente Virtual de Aprendizagem, que está em andamento, promovida pela Equipe Multidisciplinar da CIPEAD UFPR, esse movimento tem como intuito criar um espaço de troca por trazer pesquisadores surdos e ouvintes, como o objetivo de compartilhar conhecimentos entre os docentes e técnicos que estão trabalhando diretamente de forma remota, com todos os estudantes na UFPR.

Um dos esforços tem sido o de garantir a participação dos TILS durante os encontros *online*, tendo-se em vista que a universidade conta com um grupo pequeno de intérpretes para todas as demandas.



Neste sentido, observamos que a participação dos TILS é primordial para a interação entre todos os participantes. Percebemos esse aspecto, pois os intérpretes tomam decisões, com o intuito de passar o máximo de significado, mesmo diante da limitação de tempo e processamento das falas no discurso que em muitos momentos é rápida e exige do intérprete muita dedicação e envolvimento (Festa, 2014). Percebemos isso, durante os eventos *online*, onde o tempo todo como podem observar nas figuras 2, 3 e 4, os TILS estão atentos, se dedicando e trazendo essas questões para o contexto interno da discussão.

No que diz respeito aos surdos e ouvintes, é de grande valia para seu aprendizado linguístico, que haja essa troca de conhecimentos entre eles mediados pela participação do intérprete durante os eventos online.

Neste âmbito acadêmico, é fundamental que a estrutura permita o acesso da comunidade surda e a formação continuada dos profissionais docentes e técnicos. O intuito é o de que formações como essas, se multipliquem a medida que os estudantes, docentes e técnicos da instituição que são surdos e ouvintes possam trocar experiências e conhecimentos sobre a temática da acessibilidade linguística.

Retomamos ainda que a acessibilidade se potencializa com a atuação dos TILS nos eventos, Gurgel (2010) em sua tese de doutorado, demonstra que a atuação dos TILS, envolve questões lingüísticas, mas também culturais e sociais que estão em funcionamento e os diferentes usos da linguagem nas ações humanas, o que justifica a importância do contato constante e da inserção deste profissional com a comunidade surda, para que possam trazer esses elementos necessários para formação acadêmica integral dos educandos surdos na graduação, pós graduação e ambiente profissional.

Nessa perspectiva de relato das ações dos TILS, iniciaremos a descrição das experiências com os eventos *online* que está em andamento.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A descrição da experiência ocorrerá por meio dos seguintes tópicos: apresentação do cronograma geral de oficinas online sobre acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem CIPEAD, apresentação das oficinas que já aconteceram e das que estão programadas bem como apresentar os envolvidos em cada uma das ofertas e os TILS.

Segundo Kenski (2004) os encontros síncronos são aqueles que ocorrem em mesmo tempo e horário que os demais participante, deste modo a plataforma utilizada para realização dos encontros síncronos, foi a da Rede Federada RNP que permite o acesso institucional da comunidade interna da UFPR. Também possui o compartilhamento de câmeras o que permite que os TILS estejam o tempo todo fixados com seu vídeo fixado na tela durante o evento.

Tabela 1: Cronograma de Oficinas Online

Acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem: Língua Brasileira de Sinais	Kelly Loddo Interprete: Ivan de Souza	22/05/20
Acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem LIBRAS	Kelly Loddo/ Klicia de Araujo Campos Interprete: Ivan de Souza	18/06/20
Acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem LIBRAS e ASL	Kelly Loddo/ Paulo Henrique Pereira Interprete: Ivan de Souza	16/07/20
Acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem Surdocegueira e Surdoautista	Kelly Loddo/Aldemar Balbino Interprete: Jessica Onório	13/08/20
Acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem	Kelly Loddo/Wagner Bitencourt Interprete: Ivan de Souza	17/09/20
Tecnologia Assistiva Deficiência Visual		
Currículo Funcional Natural como uma metodologia de ensino a jovens com deficiência intelectual	Kelly Loddo/ lasmin Zanchi Boueri/Elisiane Perufo Alles/ Kristina Desirée Azevedo Ferreira Interprete: Ivan de Souza	22/10/20

Elaborada pelas autoras

Figura 1: Plataforma RNP. Acesso em: <https://conferenciaweb.rnp.br/login>



A figura 2 mostra a oficina realizada pela professora Klicia de Araujo Campos da UFPR em parceria com a mediada pela Professora Kelly Loddo e Kristina Desirée da Unidade Pedagógica CIPEAD, a professora Klicia procurou apresentar sua experiência enquanto Docente da UFPR e como é importante para comunidade surda a acessibilidade no ambiente virtual por meio de sua língua durante a fala os professores e outros participantes surdos participaram ativamente de todo o evento, a participação do intérprete Ivan foi fundamental durante todo o processo.

Figura 2: Oficina *online* 18/06/20. Arquivo pessoal das autoras



A figura 3 mostra a oficina do professor Paulo docente da UFPR mediada pela Professora Kelly Loddo e Kristina Desirée, o professor Paulo Henrique Pereira procurou apresentar sua experiência sobre o ensino de LIBRAS e American Sign Language (ASL) e o processo importante de disponibilização de recursos audiovisuais para alunos surdos na pós-graduação com a participação de TILS bilíngues, e a valorização desses profissionais que se dedicam tanto e se capacitam.

Na figura 4 podemos conhecer a oficina do professor Aldemar Balbino Intérprete de Libras e pesquisador Doutorando em Educação pela UFPR mediada pela Professora Kelly Loddo e Kristina Desirée, o professor Aldemar Balbino falou um pouco sobre o trabalho do Guia Intérprete para alunos SurdoCegos e o quanto a qualificação e participação desses profissionais é importante. Também falou sobre o surdo autismo e o acompanhamento individualizado que esses alunos devem ter.

Figura 3: Oficina *online* 16/07/20. Arquivo pessoal das autoras



Figura 4: Oficina *online* 13/08/20. Arquivo pessoal das autoras



Como as oficinas online estão em andamento ainda teremos mais duas até o fim do ano sobre a temática das tecnologias assistivas para alunos Cegos e o Currículo Funcional Natural para Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual.

As oficinas têm duração síncrona de 1 hora e 3 horas de carga horária assíncrona, no ambiente virtual de aprendizagem da UFPR Virtual, como pode ser observada na figura 5. É importante salientar que após o acesso os alunos podem acessar os conteúdos de todas as oficinas online e também receber convite para participar das próximas até o final do ano de 2020.

Para Kenski (2004) atividades assíncronas são fundamentais desde que bem organizadas e planejadas, elas ocorrem sem todos estarem conectados no mesmo dia e horário

Figura 5: Sala no MOODLE UFPR Virtual. Acesso em: <https://ufprvirtual.ufpr.br/>



Lembrando que nesse primeiro momento as oficinas são ofertadas para os professores e técnicos da UFPR posteriormente serão disponibilizadas em formato MOOC na UFPR Aberta como podemos visualizar na figura 6.

Para todos que tiverem interesse em conhecer e refletir sobre a acessibilidade linguística no ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse espaço de comunicação *online*, seja pela plataforma UFPR Virtual Fig. 5 ou pela Plataforma UFPR Aberta Figura 6 são espaços de aprendizagem linguística que envolve diretamente o acesso da LIBRAS para a comunidade surda acompanhar e desenvolver suas aprendizagens.

Figura 6: Plataforma de MOOCs UFPRAberta . Acesso: <https://ufpraberta.ufpr.br/>



Como Cezar (2014) indicou a leitura e a escrita, são vistas como fatores dominantes de aprendizagem e canal de comunicação. A figura 7, indica que a escrita é ensinada e desenvolvida com o intuito de promover a leitura, leitura essa que necessita da troca por parte da LIBRAS.

Figura 7: Descrição alternativa da língua. Fonte: CEZAR, 2014, p. 72





O modelo proposto pela pesquisadora, demonstra que os sistemas da linguagem verbal e da linguagem gestual direcionam-se para o sistema escrito da língua portuguesa, possibilitando a leitura universal dos conteúdos em questão (Cezar, 2014).

No caso do que apresentamos nesse breve relato de experiência, ocorrem *online* mediados pela tecnologia e para isso necessitam dos TILS tanto nos ambientes virtuais síncronos quanto nos assíncronos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão deste breve relato de experiência que está em andamento, procuramos apresentar alguns pontos das ações que estão sendo realizadas pela CIPEAD/UFPR.

Procuramos identificar a importância dos TILS para todo esse contexto pensando na aprendizagem linguística e no quanto o trabalho desses profissionais é significativo para a acessibilidade nos ambientes virtuais e online.

A aquisição dos conhecimentos para a comunidade e a troca de conhecimento entre os pesquisadores sobre as melhores formas de possibilitarmos essa acessibilidade é um processo riquíssimo e que necessita cada vez mais de pessoas que se debruçam sobre a temática.

Não temos aqui o interesse de finalizar a temática, mas sim de compartilhar esta breve experiência com os demais profissionais para que possamos nos fortalecer e pensar em caminhos dentro de cada um dos contextos que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

CEZAR, K. P. L. Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses. 2014. 165 f. **Tese** (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

FESTA, L. S. P. S. V. **A relação do intérprete de Libras e o aluno surdo**: um estudo de caso. Ensaio Pedagógico, jun. 2014. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n7/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

GURGEL, T. M. A. Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2004.



Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez

AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ALUNOS COM SURDEZ

Balbina Bruno Rodrigues Sá - Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática – IFPI

Renan de Souza Oliveira - Graduando em Licenciatura Plena em Matemática – IFPI

Amaya de Oliveira Santos - Professora/Orientadora do IFPI campus São Raimundo Nonato

*Autora correspondente: amayaoliveira@ifpi.edu.br

RESUMO: O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada por acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, do IFPI campus São Raimundo Nonato – PI. Cujo objetivo principal é apresentar as principais metodologias de ensino utilizadas por professores de Matemática na educação básica, para alunos com surdez. Os objetivos específicos são: identificar diferentes metodologias de ensino da Matemática para surdos; analisar como essas metodologias influenciam o ensino e a aprendizagem e discutir acerca das metodologias encontradas e da importância da LIBRAS nas instituições de ensino. A metodologia ocorre por meio de pesquisas bibliográficas realizadas em sites, artigos, livros e etc. dentre outros. Os Resultados evidenciaram que o uso adequado de metodologias específicas para alunos com surdez, promove o desenvolvimento acentuado no processo de ensino e aprendizagem de diversos conteúdo da Matemática, além de propiciar a inclusão desses alunos na escola e com os demais colegas. Também pôde-se concluir que o uso dessas metodologias ainda é pouco praticado nas instituições e, por conta disso, diversos alunos com surdez não desenvolvem de forma adequada certos assuntos essenciais para o seu desenvolvimento intelectual.

Palavras-chaves: Matemática. Ensino-aprendizagem. Surdez.

ABSTRACT: This article is the result of a research carried out by students of the Mathematics Degree course, at IFPI campus São Raimundo Nonato - PI. Whose main objective is to present the main teaching methodologies used by mathematics teachers in basic education, for students with deafness. The specific objectives are: to identify different mathematics teaching methodologies for the deaf, to analyze how these methodologies influence teaching and learning and to discuss the methodologies found and the importance of LIBRAS in educational institutions. The methodology occurs through bibliographic searches carried out on websites, articles, books and etc. among others. The Results showed that the appropriate use of specific methodologies for students with deafness, promotes the marked development in the teaching and learning process of various Mathematics contents, in addition to enabling the inclusion of these students in school and with other colleagues. And, it was also possible to conclude that the use of these methodologies is still little practiced in the institutions, and because of that, several students with deafness do not adequately develop certain subjects essential to their intellectual development.

Keywords: Mathematics. Teaching-learning. Deafness



INTRODUÇÃO

É sabido que os sujeitos surdos convivem com a falta de inclusão nas mais diversas situações do cotidiano, e essa cultura se perpetua de longas datas, ao se abordar a contexto histórico dos surdos na sociedade. Góes (2006) destaca que, “os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos”.

Trazendo em questão o ambiente escolar, são vários os obstáculos enfrentados por eles na busca pela aprendizagem. Essa realidade faz com que esses indivíduos sejam excluídos dos ambientes escolares, e assim, sustentado o fracasso escolar entre eles. Vale ressaltar que, em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem não estão fechadas somente ao aluno, mas sim a toda estrutura escolar que ele é colocado.

Ao se questionar o ensino de Matemática para esses alunos, de imediato são visíveis às dificuldades encontradas devido à complexidade dos conteúdos dessa disciplina, assim como também, é constatada a falência por parte dos educadores no que diz respeito ao uso adequado de metodologias voltadas ao ensino de surdos. Fonseca (1995, p. 70) classifica a dificuldade de aprendizagem da seguinte maneira:

“É um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático”.

Com base nos pressupostos mencionados, esta pesquisa visa buscar quais as metodologias de ensino da Matemática são utilizadas nas escolas de educação básica para o ensino e aprendizagem de estudantes com surdez, e assim investigar a respeito dessas metodologias, suas características, aplicações e as suas influencias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez.

Espera-se que por meio desse estudo possa haver uma contribuição para o ensino, em especial da Matemática, na comunidade surda.

Para a realização da pesquisa são utilizados alguns autores de referências, tais como: MOURA (1996), Skiliar (1997), Miranda (2011), dentre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um pouco sobre a História e Educação dos surdos:

Strobel (2008, p.6) define um sujeito surdo como sendo:

"um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, uso da língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado".



Analisando a trajetória histórica desse povo, são constatadas diversas formas de discriminação, preconceito, exclusão e até mesmo o direito a vida sendo negado. Por muito tempo esses indivíduos foram banalizados pelos sujeitos ouvintes, onde os mesmos sofriam castigos, agressões verbais – xingamentos, insultos, deboches e etc – a sociedade atribuiu durante longos períodos à ideia de que o surdo adquiriu essa condição por conta de castigos divino e/ou desmerecimento de convívio entre os ouvintes, e por conta disso, a comunidade surda foi violada em veemência. Andreis e Witkoski (2015, p.25), trazem em evidência que:

“Em Esparta, na Grécia, em decorrência dos surdos serem estigmatizados como incapazes, eram condenados à morte e jogados em precipícios. Em Roma também se exercia a mesma prática: por serem considerados enfeitiçados e, por isso, merecedores de castigos, eram atirados no Rio Tibre ou abandonados. Em Atenas, os surdos eram rejeitados e abandonados nos campos ou nas praças. Era um destino cruel que se restringia à exclusão social, à escravidão, à miséria absoluta e à morte”.

Por meio disso, é possível confirmar que essa cultura de discriminação contra esse povo foi um fato que se perdurou em diferentes países e sociedades. Fato esse, que propiciou grandes impactos que ainda são vistos na sociedade atual, como por exemplo, o pensamento de incapacidade de pessoas que não possuem audição. Essa ideia é confirmada por HEATHERTON (2000, p. 39), onde ele destaca que “Para estes grupos, predominava a identificação de incapacitados, de modo que a baixa ou nula eficácia atribuída aos mesmos, repercutia em vê-los como ‘um fardo’”.

Com relação a esse pensamento de incapacidade, outro ponto marcante a qualquer indivíduo com surdez, é a dificuldade encontrada por eles no que diz respeito a sua inserção nas instituições de ensino e, conseqüentemente, no processo educativo. Andreis e Witkoski (2015, p.27) ressaltam que “Estas características aceitas em relação às pessoas com deficiência, entre elas os surdos, legitimavam a subtração do direito à educação e, em muitos casos, à vida”.

Durante o mesmo período em que os surdos sofriam esses castigos, as escolas se negavam a recebê-los, pois carregavam a ideia de que os mesmos não apresentavam capacidades cognitivas que pudessem promover o processo de ensino e aprendizagem, dessa maneira, crianças que nasciam com surdez não frequentavam escolas, apenas poucos casos se exce diam a essa realidade. A concussão de tudo isso é confirmada até o presente, onde milhares de pessoas surdas não possuem nenhum tipo de conhecimento ou grau escolar, prevalecendo o analfabetismo entre eles e dificultando o processo de autonomia e inclusão dos mesmos na sociedade.

Esse descaso contra a comunidade surda vigorou por muito tempo, e somente no XVI começam os primeiros registros de educação voltados a eles. Quanto Pedro Ponce de Léon, primeiro Professor de surdos, inicia suas atividades educativas direcionadas, exclusivamente, aos surdos. Onde o mesmo trouxe o uso do alfabeto manual como método de ensino da leitura, escrita e cálculos básicos.



Haja vista os primeiros passos para o desenvolvimento de uma educação especial voltadas a esses sujeitos, a verdadeira revolução para a educação dos não ouvintes ocorre somente na segunda metade do século XIX, L'Éppe, Professor ouvinte e religioso, introduz um método de ensino por meio de gestos metódicos, trazidos da França. Esse método foi bastante comemorado na época e teve grande circulação entre a comunidade que apresentaram rápido desenvolvimento na aprendizagem.

Posterior a isso, outros nomes entraram na luta pela inclusão dos surdos nas instituições de ensino, tais como: Jean Massieu (1772-1846), Ferdinand Berthier (1803-1886) e Laurent Clerc (1785-1869). Além disso, nesse período iniciou-se também a criação de várias escolas voltas exclusivamente para o povo surdo. MOURA (1996, P. 42) destaca que:

“Conforme referido, a partir de L'Éppe houve uma grande revolução na educação de surdos na França e em vários outros países na medida e que seus discípulos ajudaram a fundar "centenas de outras escolas, em moldes semelhantes, em todo o mundo".

No Brasil também houve a preocupação em oferecer a educação a esses indivíduos e durante o império de Dom Pedro II, o mesmo convidou o Professor surdo e francês Ernest Huet para ministrar aula no então conhecido Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no estado do Rio de Janeiro, onde se iniciaram os estudos da Língua de Sinais.

Portanto, é evidente que a luta pela inclusão trilhou um percurso longo e dificultoso até chegarmos aos meios existentes atualmente. Todavia, ainda assim é possível afirmar que o processo educativo entre surdos, até este momento, ainda encontra-se fragilizado devido a inúmeros fatores, inclusive a falta de capacitação docente para atuar nessa área.

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

O direito à comunicação é universal e estendido a todos os indivíduos, com ou sem NEE (Necessidades Educativas Especiais), de nosso País e do universo. Se por um lado a grande maioria dos indivíduos utiliza a forma vocal para se comunicar, por outro, existem aqueles que estão impedidos de se comunicarem via oral por distintos motivos. Mas isso não os impedem de viverem em comunidade; de se relacionarem entre si e com os outros e de se interagirem com os pares, visto que existem distintas formas de socialização.

Diante disso, surge à necessidade em se estabelecer uma forma de comunicação entre a comunidade surda, então, pesquisadores da área dão início a inserção da Língua Brasileira de Sinais que atualmente é considerada a segunda língua oficial do Brasil. De acordo com Skiliar (1997, p. 141):

“A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é,



desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa - e cognitiva - por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos”.

A Língua de sinais é um instrumento único, capaz de promover a inclusão, autonomia, desenvolvimento e comunicação do surdo com a sociedade.

A língua de sinais tem o mesmo grau de importância que a oral, ela apresenta uma estrutura gramatical que permite dá significados a todas as expressões. É importante lembrar que a Libras não é uma linguagem, e sim uma língua, pois apresenta a mesma estrutura que a Língua Portuguesa. Em contra partida, embora essa língua seja fielmente eficaz, ela ainda sofre com a desvalorização e preconceito perante a sociedade. Segundo BOTELHO (2002, p. 26):

“O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados - que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertencemos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte”

Com relação à parte legal que rege a inserção da Libras na sociedade, temos a Lei nº 10.436, do dia 24 abril de 2002, que reconhece a Libras como uma língua oficial do Brasil.

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Nesta perspectiva, é indiscutível a importância de criação dessa lei e os benefícios que ela trouxe a toda a comunidade surda.

Em seguida, no ano de 2005 é aprovado o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a implantação de condições eficientes para o ensino inclusivo e bilíngue. Dentre as quais se destaca seguinte capítulo:

“CAPÍTULO IV – DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”.



Ainda que exista todo esse instrumento legal conquistado pelo povo surdo, a sociedade até o presente continua praticando o preconceito, exclusão e discriminação contra o surdo, e essa problemática dificulta que a Libras seja definitivamente praticada por todos, e em diferentes ambientes, culturas e indivíduos. Resta muito a se conquistar e luta não cabe somente à comunidade surda, mas deve envolver diferentes esferas da sociedade.

O ensino da Matemática para surdos:

Observamos que, ainda hoje, muitos educadores tendem a normatizar os alunos, utilizando uma única metodologia e esperando que todos aprendam ao mesmo tempo, ao invés de administrarem a heterogeneidade de experiências e valores pessoais para promover a aprendizagem e o respeito de ambos.

Esse fato deve-se, em grande parte, a falta de capacitação dos professores, que durante a graduação não são preparados para atender a esses alunos, tampouco, são desenvolvidos programas que visem à promoção e capacitação docente para atender de forma inclusiva e adequada. Esse aspecto interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, uma vez que a figura do professor é essencial para isso. Para que esse processo ocorra de forma satisfatória é necessário que o educador esteja apto e conheça a realidade daquele aluno. Correia (2003, p. 31) ressalta que, “o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores para o aluno do ensino especial”.

Para CUKIERKORN (1996, p. 109):

“A literatura aponta que é comum os alunos surdos terem mais sucesso em Matemática que em outras disciplinas, devido, possivelmente, à semelhança estrutural entre a LIBRAS e a Matemática, uma vez que, pelo fato da Matemática ‘ter em confronto com a linguagem oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua gramática’, permite que esta área obtenha resultados mais satisfatórios”.

Embora alguns autores apontem facilidade na aprendizagem da Matemática pelos alunos surdos, a realidade que temos é contraia a isso, já que os educadores não dispõem de maneiras adequadas para repassar esse conhecimento. Além disso, é importante ressaltar que o se vê hoje em relação à política educacional de inclusão e principalmente a educação matemática é que os professores carecem de material bibliográfico que lhes permita adequar a metodologia utilizada em sala de aula para atender aos surdos. Moreira (2015, p. 11) se opõe a essa ideia que assegura a facilidade na aprendizagem da matemática, ao ponto que diz:

“Mas isso por si só não garante resultado matemático satisfatório. É preciso, contudo, que os docentes de Matemática tenham variadas possibilidades de transmissão dos conteúdos aos seus alunos surdos. É preciso que tenham condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem”.

Sendo assim, deve-se haver uma flexibilidade entre a escola e os alunos, para que se possam ser desenvolvidas metodologias que favoreçam o ensino para todos, tornando o



processo de ensino e aprendizagem facilitador, tanto para os alunos ouvintes, como também para os surdos. Gomes (2006, p. 72) coloca que:

“A sociedade do conhecimento na qual vivemos, com transformações constantes no processo de produção e na construção de conhecimento, faz surgir novas demandas sobre o sistema educacional, exigindo que os professores desenvolvam novos saberes que viabilizem um processo de ensino/aprendizagem atualizado”.

O ensino da Matemática é algo bastante complexo, que requer uma gama de requisitos que se tornam necessários para o conhecimento e aprendizagem dessa disciplina. Desta forma, o estudo da mesma transfigura-se de forma dificultosa, principalmente para alunos que apresentam surdez. Williams (2000, p. 05) ressalta que:

“Especificamente, crianças surdas mostram dificuldades significativas no desempenho de operações aritméticas básicas, as quais podem ser geradas a partir de relações numéricas e de quantidade inadequadas. Além do mais, adolescentes com impedimento auditivo tem demonstrado atrasos acadêmicos similares com respeito à matemática avançada”.

Isso mostra que a Matemática torna-se dificultosa aos educandos desde o início dos seus conteúdos e, conseqüentemente, avança para os demais, gerando uma “bola de neve” que resulta no desânimo desses estudantes, desistências e defasagem no ensino da mesma.

De fato, as dificuldades enfrentadas por alunos surdos são várias, daí a importância de se conhecer formas e métodos corretos que sejam capazes de auxiliarem no ensino e na aprendizagem desses alunos.

Mas essa realidade pode ser revertida? A resposta é positiva, tendo em vista que algumas ferramentas e recursos possibilitam o desenvolvimento de uma educação de qualidade direcionada a essa comunidade. A presença de um interprete de Libras em sala de aula proporciona a diminuição de muitos problemas que vem sendo enfrentado pelos educadores matemáticos e favorecendo uma aprendizagem melhor ao educando, portanto se o interprete conhecer o assunto a ser ministrado fará com que a informação interpretada ao surdo tenha mais consistência e significado.

A sala de aula é um ambiente de ensino e aprendizagem, o qual deve ser adaptado às diversidades dos alunos, tanto na forma física, como também de forma pedagógica, onde o Professor deverá ser capaz de incorporar e trazer metodologias acessíveis e inclusivas, que proporcionem a troca de conhecimentos. Afim de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos sejam supridas, e os conteúdos básicos de matemática sejam entendidos, impedindo que os mesmos tenham dificuldades no futuro.

Mesmo com deficiência auditiva e enfrentando várias dificuldades, os surdos são capazes de ter um ótimo aprendizado em matemática e o professor tem um papel importantíssimo neste aprendizado devendo está preparado para atendê-los e estimulando o mesmo, e valorizando cada aprendizado do aluno. O professor pode utilizar recursos visuais e



tecnológicos que podem atrair a atenção dos alunos proporcionando ao mesmo um entendimento de forma rápida e fácil. Segundo Miranda (2011, p.39):

“Os professores, não só de matemática, mais também de outras disciplinas, necessitam mobilizar seus conhecimentos, reformular suas metodologias, repensar suas práticas em sala de aula, buscando encontrar uma forma que facilite a aprendizagem, que faça com que o educando desenvolva seu intelecto, respeitando suas características. É necessário compreender como eles aprendem para assim os fazer aprender, em outras palavras, é necessário compreender como eles constroem seu conhecimento para assim nos tornar mediadores desse processo, como auxiliares dessa construção”.

Ou seja, o professor é um grande facilitador desse processo, desde que saiba articular os meios ao qual trabalhará com a situação dos seus alunos, suas dificuldades, limitações e etc. É de extrema importância que esse professor saiba promover esse conhecimento de acordo com o contexto ao qual estão inseridos esses alunos. E assim, propor atividades que, de fato, possam ser desenvolvidas.

Como já foi dito, a presença do interprete de Libras dentro das salas de aula, é um recurso de grande importância que facilita o ensino e aprendizagem. Vale lembrar, também, que apenas conhecer a Língua de sinais não garante que o professor seja capaz de realmente processar o conhecimento necessário a seus alunos e promover a inclusão na sala de aula.

É importante que ele desenvolva aulas práticas, onde o aluno surdo possa utilizar das suas outras capacidades, como tocar naquele conteúdo ao qual está sendo ministrado.

Outra maneira de facilitar esse ensino é criar situações onde o aluno possa associá-las as suas experiências de vida. Afinal, se o educador desenvolver atividades que o aluno não tenha contato, conhecimento prévio, conseqüentemente haverá dificuldade e suscetivelmente fracasso com o mesmo.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, os dados foram coletados por meio de artigos, livros, a partir dos quais se buscou as principais metodologias de ensino da Matemática na educação básica para alunos surdos.

Sendo levantadas as principais características dessas metodologias, detalhando suas contribuições para o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar acerca das principais metodologias de ensino da Matemática para alunos surdos, na educação básica. E se justifica pela necessidade que alunos surdos e também professores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Para a realização do mesmo houve, baseamento em diferentes pensamentos de vários autores. Onde foi possível evidenciar que a falta de preparação docente



é umas das problemáticas que permeia os objetivos da pesquisa, essa confirmação é vista nas ideias de alguns autores, como: Moreira (2015) e Gomes (2006). É evidenciada, também na pesquisa que o uso adequado de metodologias específicas com alunos surdos promove o desenvolvimento da aprendizagem esperado para os mesmos, como confirma Miranda (2011).

Utilizar-se de jogos e formas lúdicas, também são metodologias que favorecem o ensino aos surdos. É importante que esses jogos estimulem o ensino por meio da visualização e da linguagem gestual.

Por fim, mas não menos importante, é essencial ao processo de ensino e aprendizagem que a escola esteja apta a oferecer inclusão a esses alunos tanto na parte física, como também na parte pedagógica. A presença de um interprete de Libras nas aulas, torna-se algo importante e proveitoso para facilitar esse processo.

Certamente, pesquisas como essa torna mais ampla o conhecimento desta área e tem implicações importantes para a inclusão de alunos surdos por meio de uma educação Matemática inclusiva. E assim, espera-se que outras pesquisas sejam realizadas nesse contexto, bem como, espera-se que haja um diálogo voltados às questões trabalhas e desenvolvidas nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Resolução 02/1998 da CEB/CNE**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de junho 2019.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 de junho 2019.

BRASIL, **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 20 de junho 2019.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO FATOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS. **Só Pedagogia**. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/libras/?pagina=2>. Acesso em 27 de Setembro de 2020.

ANDREIS, Sílvia; WITKOSKI. **Introdução a Libras: Língua, História e Cultura**. 23. Ed. Curitiba: UTFPR editora , 2015.

MIRANDA, Crispim. **O ensino de Matemática para alunos surdos: quais os desafios que o Professor enfrenta**. **Revemat**, Florianópolis, 2011. Disponível em:



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/reumat/article/viewFile/10.5007-1981-1322.2011v6n1p31/21261>. Acesso em 27 de Setembro de 2020.

MOREIRA, Geraldo. O ensino de Matemática para alunos surdos: Dentro e fora do texto em contexto. PUC/SP, São Paulo, 01/06/2015. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/o_ensino_de_matematica_para_alunos_surdos_dentro_e_fora_do_texto_em_contexto.pdf. Acesso em 27 de Setembro de 2020.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. Teoria da Educação e Estudos Surdos. CCE/UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/teoriasDaEducacaoEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf. Acesso em 27 de Setembro de 2020.

MARGONARI, Sonia; SOUZA, Roseane. As situações de aprendizagem de alunos surdos em uma escola regular do município de Altamira. EDUCERE, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7855_6896.pdf. Acesso em 27 de Setembro de 2020.



Eixo 3: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdez

O ENSINO DA LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS

Danielle Matos Correia Ribeiro*¹ – UFRB

Cleidiane Maurício dos Santos² – IF Baiano

Jamille Arnaut Brito Moraes³ – IF Baiano

Instituição Financiadora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. *Autora correspondente: danielle.ribeiro@ufrb.com.br

RESUMO: Este artigo visa fazer explanações e análises críticas, sobre observações realizadas em uma escola especial em Santa Maria, RS/Brasil, no ano de dois mil e dezoito, na disciplina de Déficit Cognitivo, cadeira esta pertencente a grade curricular do curso de Educação Especial da UFSM. Esta escola possui, alunos jovens e adultos na sua grande maioria com Deficiência Intelectual (DI). Durante as cinco visitas realizadas, e o tempo observado foi latente a temática da sexualidade dentro da escola, justamente por se tratar de um alunado com idade, onde esse assunto normalmente começa a ser mais debatido. O argumento central, ou seja, nossa grande problematização defendida é que a pessoa com deficiência está relacionada geralmente ao rótulo incapacitante da deficiência, trazendo a invisibilidade e o não reconhecimento da sexualidade que eles manifestam, o que é uma premissa, pois as pessoas com deficiência têm sim, seus próprios desejos, isso é inato a todos os seres humanos. Este artigo analisa a contextualização dos alunos pertencentes a esta instituição em que muitas vezes seus desejos não são controlados dentro deste espaço escolar, e dos professores, que relatam que esse assunto os preocupa bastante, e mencionam a grande importância de esclarecimentos sobre educação sexual para diminuir riscos de infecções, gravidez indesejadas, dentre outras adversidades. A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa qualitativa, tendo como suporte materiais como artigos pesquisados no campo da Sexualidade, Educação Sexual e Deficiência Intelectual. Esse trabalho está composto por algumas Concepções acerca da DI, em seguida discorremos sobre Sexualidade, Educação e DI, relacionando-as. Em um outro momento, vamos expor nossa vivência dentro da Escola Especial, junto dos alunos e professores, e se encaminhando para o final deste trabalho, nossas considerações finais sobre essas temáticas. Autores como Bortolozzi, Maia, Ribeiro e Moreira, dentre outros utilizados nesta pesquisa, nos deram suporte para concretizar nossas ideias sobre esse campo da sexualidade das pessoas com deficiência. Contudo, nossa conclusão se resume em acima de tudo normalizar esses tabus e preconceitos, trazendo cada vez mais informações as pessoas, que sim, as pessoas com deficiência, seja ela qual for, que a sexualidade desperta como em qualquer pessoa típica. E internalizar, que com orientações e informações, vindas da família, escola e de outros profissionais relacionados, este processo que é tão natural do ser humano, seja o mais saudável possível.

Palavras-chaves: Libras. Ensino. Crianças. Inclusão.

1 - Professora de Libras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus Amargosa.

2 - Professora de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Valença.

3 - Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Valença.



INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos nas salas de aula de ensino regular e na sociedade como um todo tem sido alvo de inúmeras discussões e debates. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que todos os alunos têm direito de estudar e aprender juntos, recebendo uma educação de qualidade e igualitária, não importando sua condição física, psicológica, social, cultural ou econômica (BRASIL, 2008). Dessa forma, a escola deve ser um espaço responsável por promover a inclusão em sua essência, levando sempre em consideração os direitos humanos, onde a diversidade e a igualdade caminham juntas, e a equidade deve estar presente em todas as ações. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser um lugar acessível a todos e a comunicação deve fluir em todos os espaços compartilhados, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos.

No Brasil, o movimento de inclusão surgiu a partir do final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo inicial era o de fundir o ensino especial com o regular. Porém, ela só passou a ser discutida efetivamente após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, tendo o Brasil, entre outros países, firmado o compromisso de reformular seu sistema. Neste novo sistema seria garantida a inclusão, através do acesso de pessoas com necessidades educacionais específicas no universo da escola comum, que garante juntamente com outros documentos o direito de todos à educação de qualidade. Esse movimento prega a reestruturação da escola, por meio de adequação da metodologia de ensino e aprendizagem, adaptações curriculares, formação de profissionais compatível com as necessidades dos estudantes, ou seja, do sistema de ensino como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No tocante às escolas regulares que possuem crianças surdas e ouvintes matriculadas, a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para que o processo de comunicação e interação entre elas aconteça. Assim, a troca de experiências, informações e ideias se torna possível, aliada à inserção das crianças surdas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

As crianças surdas brasileiras se comunicam através da Libras², a língua de sinais utilizada como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, que foi posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626 em 22 de dezembro de 2005 constitui um marco de extrema relevância na história da educação de surdos. Segundo o decreto mencionado é dever das instituições de ensino garantir obrigatoriamente às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em

² É importante destacar que há crianças surdas brasileiras vivendo em comunidades indígenas que utilizam uma língua de sinais própria, diferente da Libras, e outras ainda que desconhecem sua própria língua de sinais.



todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Além disso, elas devem apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares (BRASIL, 2005).

Desde a educação infantil, é obrigatória a oferta do ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) para alunos surdos. Na tentativa de colaborar com esta regulamentação, este trabalho apresenta as atividades de um projeto de extensão que promoveu o ensino da Libras em duas salas de aula inclusivas do ensino fundamental, onde havia crianças surdas e ouvintes, realizado na Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques, na cidade de Valença, Bahia.

O projeto de extensão, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (PIBIEX) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus Valença*, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), veio ao encontro das necessidades da comunidade surda. Sendo assim, além de possibilitar a interlocução do Instituto e da Universidade com outras instituições de ensino, o projeto se propôs a atender às necessidades comunicativas das crianças, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (L2) para as crianças ouvintes e avanços na aprendizagem de primeira língua (L1) para as crianças surdas.

A opção metodológica adotada foi a pesquisa-ação, pois o projeto previa uma intervenção no contexto escolar, logo, se tratou de uma observação participante. Como instrumentos metodológicos, foi utilizada a gravação de vídeos e os registros em fotografia, pois estes contribuíram de maneira eficaz para a constatação do desenvolvimento das crianças na aprendizagem da Libras e das contribuições para a construção da cultura e identidade das crianças surdas. A coleta de dados se pautou no que compreendem os autores Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), que vêem na evolução dos recursos tecnológicos de captação de imagens e sons a possibilidade da realização de videografações. As imagens gravadas permitem revisões várias vezes, tornando possível a observação e coleta das informações de maneira mais precisa, dando maior credibilidade ao estudo. As videografações serão realizadas por meio de filmadora digital pessoal.

Nesse contexto, tendo como eixo temático “Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas”, este relato foi estruturado em etapas que contemplaram a contextualização da escola, dos sujeitos envolvidos e da própria equipe executora; seguida da descrição da experiência, em que foram apresentadas as atividades realizadas na escola, as dificuldades enfrentadas, bem como foi abordada a atividade de culminância do projeto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A realização deste projeto de extensão originou-se de uma iniciativa que as servidoras integrantes³ do Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) do IF Baiano apresentaram à Secretaria Municipal de Educação do Município de Valença com o intuito de promover a difusão e uso da Libras, conforme estabelece o artigo 2º,

³ Na época, Danielle Matos era servidora do IF Baiano e compunha o Napne do *campus Valença*.



da lei 10.436/2002:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Esta mobilização promoveu ações voltadas para inclusão, conforme preconiza o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do próprio IF Baiano.

1. A escola

A Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques é uma instituição que oferece formação para os anos iniciais do ensino fundamental. A fim de atender ao Plano Municipal de Educação, ela integra um projeto-piloto que foi planejado para ser uma escola bilíngue e que possibilita a inclusão no ambiente escolar. Por ser localizada no centro do município de Valença (BA), esta escola foi escolhida para reunir todas as crianças surdas, que estudavam em diferentes escolas municipais da cidade. Assim, seria possível concentrar esforços e buscar os meios adequados para que a inclusão dessas crianças pudesse acontecer de fato, no compartilhar dos mesmos espaços educacionais, na promoção de um ensino de qualidade para todos, na valorização e no respeito à diversidade e às diferenças.

2. Os sujeitos envolvidos

O público-alvo do projeto envolveu crianças surdas e ouvintes em um mesmo contexto de escolarização do Ensino Fundamental. Na escola havia sete crianças surdas matriculadas, distribuídas em três salas de aula inclusivas, quais sejam: três no 2º ano, no turno matutino; três no 3º ano, no turno vespertino; e uma no 4º ano, no turno vespertino. A faixa etária dessas crianças variava entre oito e catorze anos de idade, compreendeu um total de quarenta e quatro crianças.

Inicialmente, a escola dispunha de um tradutor/intérprete de Libras, que mediava a comunicação apenas nas salas do 2º e 3º anos. Em um momento posterior, a escola passou a contar com a presença de uma tradutora/intérprete de Libras também na turma do 4º ano.

Com relação ao conhecimento acerca da Libras, as crianças ouvintes demonstraram pouco conhecimento. Algumas tiveram contato com o Alfabeto Manual e conseguiam construir seus nomes. No entanto, apesar de não saberem muito acerca dessa língua, a grande maioria demonstrou interesse em aprender, o que facilitou muito a execução do projeto. As crianças surdas, por sua vez, apresentaram praticamente o mesmo nível de aquisição da Libras, apesar das diferentes faixas etárias que possuíam. Todas elas nasceram em contexto familiar de pessoas ouvintes que não tiveram acesso à Libras, o que comprometeu, de maneira significativa, o processo de aquisição da língua de sinais. Assim, a apropriação de maneira precária da sua própria língua dificulta o seu desenvolvimento pleno nos processos comunicativos.



Convém destacar que as professoras regentes das salas de aula inclusivas onde estavam matriculadas as crianças surdas não possuíam conhecimentos linguísticos prévios acerca da Libras e das particularidades dessas crianças. O processo de ensino e aprendizagem era essencialmente mediado pelo tradutor/intérprete de Libras na sala de aula. Além disso, os funcionários e demais profissionais da escola não sabiam a língua de sinais, o que impossibilitava a comunicação entre eles e as crianças surdas.

3. A equipe executora

A equipe executora foi composta pela professora de Libras da UFRB, Danielle Matos Correia Ribeiro; pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Cleidiane Maurício dos Santos; pela Técnica em Assuntos Educacionais, Jamille Arnaut Brito Moraes, ambas integrantes do Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) do IF Baiano, *campus* Valença; bem como pela discente Airan Silva Souza Nascimento, regularmente matriculada no Curso de Meio Ambiente (Subsequente – Noturno) do IF Baiano, ofertado pelo *campus* Valença.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este projeto de extensão foi elaborado, intencionalmente, para ser desenvolvido em salas de aula inclusivas, a partir da ministração de aulas de Libras de maneira expositiva e prática. Inicialmente, foi realizado um encontro com gestores e docentes da escola para apresentação da proposta e após sua aprovação, os familiares/responsáveis dos(as) estudantes foram convidados à escola para a socialização dos objetivos do projeto. Por conseguinte, após a anuência dos responsáveis e liberação da escola, foram definidos os sujeitos da investigação: crianças surdas e ouvintes matriculadas nas turmas inclusivas.

No dia 04 de junho de 2019, o projeto de extensão iniciou suas atividades. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico para a escolha dos conteúdos a serem ministrados, para a preparação de materiais e aulas de Libras. Em seguida, iniciaram-se os encontros semanais na Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques, que duraram cerca de 4 (quatro) meses. Semanalmente, foi realizado em cada turma (turnos matutino e vespertino) um encontro com duração de 1 (uma) hora e meia, às quintas-feiras. Este período de execução das aulas práticas sinalizadas foi concluído no dia 12 de dezembro de 2019. No entanto, o atual projeto ainda não foi finalizado, em razão de sua prorrogação e posterior suspensão do cronograma dos Projetos do PIBIEX 2019, em decorrência da pandemia do Coronavírus. À medida que as atividades do IF BAIANO e UFRB retornarem à normalidade, o projeto dará continuidade para cumprimento de suas etapas finais.

Para desenvolver esse projeto, a opção metodológica adotada foi a pesquisa-ação, já que as pesquisadoras (educadoras) e os participantes representativos do problema estiveram envolvidos de forma cooperativa e participativa (GIL, 2008). Por conseguinte, como esta atividade propunha uma intervenção no contexto escolar, ela se tratou de uma observação participante. Foram adotados como instrumentos metodológicos a gravação de vídeos e os



registros em fotografia, os quais possibilitaram o registro das informações e a constatação do conhecimento em construção.

1. Atividades realizadas na escola

Nos encontros formativos foram trabalhados conteúdos introdutórios voltados para comunicação em Libras, de acordo com a faixa etária atendida, por meio de aulas práticas, expositivas e participativas. Em todas as aulas, os alunos executavam sinais em Libras no intuito de desenvolver a prática da sinalização, que permitia o desenvolvimento preliminar em Libras. Como parte do processo de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidas atividades lúdicas durante a execução das aulas, para torná-las mais significativas e permitir o acompanhamento do aprendizado dos estudantes envolvidos no projeto.

Nesse sentido, foram realizadas brincadeiras em grupo e utilizados jogos didáticos para a aquisição de sinais pertencentes aos mais diversos campos semânticos da Libras (frutas, profissões, animais, entre outros). As aulas práticas foram estruturadas com atividades lúdicas de diversas naturezas. Estas atividades promoveram a mobilização da escola, pois alguns funcionários, docentes e discentes paravam nas janelas das salas, instigados pela curiosidade e interesse em conhecer um pouco mais da Libras e do universo das crianças surdas.

Dentre as atividades propriamente realizadas em classe, foram utilizados jogos em Libras, que promoviam a correspondência de imagens, letras e números com a Libras. Também foi realizada a tradução de músicas solicitadas pelas próprias crianças e cantadas por elas, através da interpretação da professora Danielle. Outra atividade importante foi o telefone sem fio, esta tradicional e divertida brincadeira infantil. Nela, uma criança transmitia uma determinada frase em Libras para outra que estivesse ao seu lado, assegurando que os demais participantes não pudessem ver a frase sinalizada. Esta frase secreta era repassada para cada participante, individualmente, até chegar à última criança que reproduzia a frase em Libras para todos. Também foi realizada uma gincana em comemoração ao Dia das Crianças, compreendendo brincadeiras como boliche, correspondência de palavras em Libras referentes ao campo semântico já trabalho em classe, dentre outras atividades. Essas atividades desenvolvidas em classe foram organizadas para auxiliar na compreensão dos conteúdos das duas turmas, e por isso mesmo elas sofriam adaptação para as distintas turmas, em razão das peculiaridades próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Convém apontar que o projeto contemplou momentos de planejamento de atividades, de confecção de materiais didáticos, voltados para a aquisição da Libras, para a execução das ações previstas. Em cada encontro havia uma atividade planejada para realização em classe e, eventualmente, para realização em casa. Além das atividades escritas, também foram produzidos jogos com materiais reciclados e lúdicos como o dado de Libras, para trabalhar o alfabeto manual; o boliche, em cores diversas, para trabalhar os sinais em Libras; máscaras de EVA para representar os animais abordados na dramatização, dentre outros.

Houve também momentos de formação da própria equipe executora com a professora de Libras (Danielle Matos) com as demais integrantes do projeto, conforme a necessidade prevista em cada encontro diário com os beneficiários do projeto desenvolvido. Estas



atividades elencadas à equipe executora compreenderam a participação tanto das servidoras quanto da discente bolsista para atuação em sala de aula com as crianças.

Foi utilizada como estratégia de ensino e aprendizagem a contação da história do clássico infantil “O casamento da Dona Baratinha”, através da qual as crianças tiveram a oportunidade de reproduzi-la na culminância do projeto por meio da produção de um vídeo em Libras. Esta metodologia contribuiu de maneira eficaz, tanto para a aquisição de novos sinais em Libras quanto para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, ao término do projeto, foram feitas atividades que continham desenhos sem o português na modalidade escrita, a fim de promover a concentração, a imaginação e a criatividade dos estudantes.

Algumas atividades lúdicas e práticas pedagógicas desenvolvidas durante a execução do projeto foram registradas em vídeo e em fotos, como a brincadeira de telefone sem fio, a gincana realizada em homenagem ao dia das crianças, dentre outras. Tais recursos serviram para identificar em que estágio de desenvolvimento da língua estas crianças se encontravam, bem como orientou a equipe executora a planejar as aulas, de acordo com as especificidades das turmas envolvidas.

Como se tratavam de turmas 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, algumas crianças ainda apresentavam dificuldades em relação ao domínio de conteúdos básicos do processo de alfabetização da Língua Portuguesa. Em diversos momentos, no uso dos jogos, foi perceptível o grande interesse e envolvimento das crianças nas brincadeiras e atividades lúdicas. Por conseguinte, a aprendizagem da Libras favoreceu a ampliação do conhecimento da Língua Portuguesa para algumas crianças. Conforme Silva (2013)

Atualmente observa-se a necessidade da ludicidade está sempre presente no cotidiano escolar e isso vem contribuindo com as concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento infantil. Dessa forma as atividades lúdicas ajudam a vivenciar fatos e favorecer aspectos da cognição. Brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante para o auxílio do ensino aprendizagem bem como para que se estruturam os conceitos de interação e cooperação. (SILVA, 2013, p.2)

As crianças envolvidas no projeto possuíam uma real necessidade de ter um momento descontraído, de poder brincar e interagir. Assim, o período que era dedicado à Libras, na escola, se transformou em uma oportunidade de aprender se divertindo. Isso nos fez perceber o quanto a ludicidade foi importante para o ensino e aprendizagem da Libras.

Cada educando foi acompanhado de forma individual, bem como foram desenvolvidas atividades avaliativas ao longo de toda a duração do projeto, em uma perspectiva de avaliação continuada e formativa. Esse processo avaliativo favoreceu não somente a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, como também a coleta de dados (ou registro dos dados obtidos/ gerados) para a análise dos resultados alcançados.

2. Dificuldades enfrentadas



Ao longo do desenvolvimento da ação extensionista, algumas dificuldades foram enfrentadas, a saber: o número de alunos em cada turma, a heterogeneidade apresentada por estes sujeitos e a relação implicada pela presença de novas pessoas no contexto escolar, representadas pela equipe executora do projeto.

Na turma de 2º ano, os estudantes apresentavam muitos conflitos interpessoais e indisciplina, situação que favorecia uma dispersão maior no momento das atividades propostas e compreensão do conteúdo explanado. Dessa forma, ao passo que a execução do projeto avançava, as turmas do matutino e vespertino ficavam em descompasso no tocante ao aproveitamento dos conteúdos, ainda que o planejamento fosse similar no início. Durante a preparação e execução do projeto, as atividades precisavam ser adaptadas para as diferentes turmas, já que na turma do 3º ano havia um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados. Vale destacar que as duas turmas apresentam perfis distintos, já que os alunos da manhã tinham um comportamento indisciplinado nos demais momentos, não somente no horário do projeto.

Nas duas turmas enfrentamos outras dificuldades como a falta de assiduidade de alguns estudantes, pois alguns ouvintes e surdos faltavam aos encontros. Além disso, algumas crianças não estavam alfabetizadas no português, o que às vezes dificultava a execução de algumas atividades previstas, como aquelas que envolviam a leitura e a escrita. Portanto, algumas delas sofreram modificações.

Por fim, cabe destacar que a escola disponibilizou somente 1(uma) hora para a realização do projeto. No entanto, esse tempo foi ampliado para 1(uma) hora e meia, por conta das atividades executadas e do despertar do interesse dos envolvidos. O projeto de extensão chamou a atenção da escola como um todo, pois os funcionários ficavam na janela das salas em que ocorriam os encontros observando as atividades do projeto. Por vezes, percebemos que alguns deles tentavam executar alguns dos sinais que estavam sendo ensinados na sala de aula.

As atividades desenvolvidas, ainda que tenham apresentado dificuldades, por outro lado, atenderam aos objetivos propostos pelo projeto e tiveram um bom aproveitamento pelas crianças, servidores e funcionários da escola, que indiretamente participaram.

3. Culminância do Projeto

A culminância do projeto de extensão aconteceu nas dependências do *campus* Valença, do IF Baiano, no dia 12 de dezembro de 2019, envolvendo os alunos, servidores e funcionários das turmas atendidas, da Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques. Cada turma que participou do projeto de extensão produziu um tipo de atividade envolvendo a Libras, como conclusão. Assim, os alunos do 2º ano fizeram uma apresentação musical em Libras envolvendo a canção “Era uma vez” (interpretada por Kell Smith) e os alunos do 3º ano realizaram a dramatização da peça teatral “Dona Baratinha” também em Libras.

Esta atividade de culminância, a partir das apresentações realizadas em Libras pelas crianças em outro espaço permitiu, além da aprendizagem desta língua, a extrapolação da presença destes alunos(as) para além do ambiente da sala de aula e o fortalecimento das



ações da extensão para todas as instituições de ensino envolvidas neste projeto. No encerramento das atividades do projeto, houve a participação da família das crianças, das professoras das turmas, do tradutor/intérprete de Libras e da diretora da escola. Alguns funcionários do IF Baiano, *campus* Valença, também compuseram a plateia das atividades de culminância resultantes do projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste projeto demonstrou a sua relevância, a despeito das dificuldades enfrentadas em seu desenvolvimento. Ele conseguiu alcançar o objetivo de atender às necessidades básicas comunicativas das crianças surdas em um contexto de sala de aula inclusiva, a partir da aprendizagem de uma segunda língua (L2) para as crianças ouvintes e avanços na aprendizagem de primeira língua (L1) para as crianças surdas.

Destaque-se também que este projeto permitiu a interlocução do Instituto e da Universidade com outras instituições de ensino e com a comunidade surda, uma vez que foi realizado em uma escola que apresenta salas de aula inclusivas. Já que as atividades foram desenvolvidas na própria escola em que as crianças estudam, o locus desta ação possibilitou a permanência de grande parte das crianças no projeto.

Ademais, o atual projeto também possibilitou o engajamento da discente bolsista do IF Baiano, em atividades que extrapolam o ambiente da sala de aula, para complementar as experiências de aprendizagem na escola. Nesse sentido, cabe destacar o importante papel da extensão no atendimento às demandas da comunidade surda e que ainda teve efeitos positivos às crianças ouvintes, pois elas tiveram acesso à aquisição de uma nova língua para a comunicação. Desta forma, este projeto pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, à medida em que articula a democratização do conhecimento e seu objetivo precípua de ser socialmente relevante, através de uma pesquisa-ação pautada na inclusão de pessoas com necessidades específicas.

O acompanhamento e a avaliação, desse projeto de extensão visou identificar, durante seu processo de execução, seus principais pontos fortes e fracos. Esse acompanhamento foi pautado no impacto social desta ação extensionista na comunidade envolvida e no diagnóstico da avaliação formativa do projeto. Logo, a avaliação do projeto foi realizada durante todo o processo de formação, por meio da audição dos seus proponentes a respeito das potencialidades e fragilidades em sua execução; pela participação da estudante bolsista e pelo desempenho da aprendizagem da turma.

Ao passo que a avaliação da aprendizagem das crianças acontecia, foi perceptível o seu interesse nas atividades do projeto, especialmente por meio do uso da ludicidade. Também ocorreu um envolvimento, direto, das docentes e intérpretes das turmas, bem como indireto, de outros servidores, funcionários e alunos da escola.

Sendo assim, os resultados desta ação permitiram uma maior visibilidade da criança surda, refletida na interação com as crianças ouvintes. Vale ressaltar que, mesmo havendo tradutor/intérprete na sala, as crianças desconheciam o sinal dos colegas e os surdos ainda não haviam atribuído sinais para eles. A partir dessas vivências, surgiram novas possibilidades



e oportunidades educacionais, necessárias para o fortalecimento da cidadania, dos direitos individuais e da autoestima dos seus beneficiários. Neste sentido, é importante salientar que a necessidade de promoção da comunicação entre pessoas surdas e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é somente relevante no ambiente escolar, mas também servirá para outros contextos sociais onde se faz necessária a comunicação e a garantia do direito à acessibilidade comunicacional. Dessa forma, tal projeto buscou colaborar para que a barreira da comunicação existente entre as crianças surdas e ouvintes fosse minimizada, e mais pessoas pudessem ter acesso à Libras, estabelecendo-se, a partir disso, uma nova realidade de interação e inclusão social, onde as diferenças sejam aceitas, valorizadas e respeitadas. Ferreira Brito (1993, p. 75), ao citar Terje Basilier, afirma que

[...] quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

A Libras, segundo Gesser (2009), é a língua que traduz a cultura e as múltiplas identidades dos surdos brasileiros, bem como seus hábitos e costumes, o jeito peculiar de viver do povo Surdo, o viver no silêncio, suas percepções de mundo e experiências puramente visuais (PERLIN, 2004). Através da Libras, as crianças surdas aprendem sobre as particularidades do universo ao qual pertencem, tendo a possibilidade de se construírem enquanto sujeitos. Assim, elas podem aprender mais sobre a cultura do seu povo e sobre as especificidades da sua língua natural. Para Strobel (2008, p. 29),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Destarte, deve ser garantida à criança surda o ensino da sua própria língua no seu ambiente escolar inclusivo. Além disso, no contexto de salas de aula inclusivas, as crianças ouvintes também necessitam aprender para então utilizar a Libras enquanto instrumento de comunicação com seus colegas surdos, pois uma vez inseridos nesse espaço, é necessário que se estabeleça uma relação entre elas e o convívio social.

A pontual experiência dessas crianças neste projeto permitiu uma ressignificação dos processos comunicativos entre esses sujeitos no ambiente escolar e poderá reverberar em relações futuras. Isto porque ela correspondeu a um pontapé inicial de possibilidades infinitas na inserção da cultura surda e amplia não somente o repertório vocabular, mas, especialmente, o de pensar e ressignificar as experiências da vida em sua própria língua, um direito que lhes deve ser assegurado.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: < [HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm"](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: < [HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm"](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 26 de ago. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERLIN, Gladis. **O Lugar da Cultura Surda**. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. In: *Rev Latino-am Enfermagem*, set.-out. 2005; vol.13 n.5, p.717-22. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acessado em: 26 ago. 2020.

SILVA, Ana Maria. **Ludicidade**: Construindo a aprendizagem das crianças. Disponível em:<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50878/a-ludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil>. 2013<Acesso em: 11/09/2020>.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p.29.



Eixo 5: Educação Formal e Informal de Estudantes com Deficiências Múltiplas

MUSEU PARA TODOS: ACESSIBILIDADE EM FOCO

Elainy Bezerra Vieira*¹, IF Sertão – PE Campus Salgueiro

Maria Patrícia Lourenço Barros², IF Sertão – PE Campus Salgueiro

*Autora correspondente: elainyvieira68@gmail.com

RESUMO: Museus de ciências buscam fazer divulgação científica levando o conhecimento de forma prática e lúdica, a um vasto público, mas em sua maioria, o escolar. O museu Professor Antônio Carneiro situado no IF Sertão na cidade de Salgueiro no estado de Pernambuco se uni a esse objetivo, fazendo divulgação científica, com equipamentos experimentais. Recebendo visitantes em seu espaço e também trabalhando com atividades itinerantes. Essa realidade trouxe-nos uma grande reflexão sobre a acessibilidade, que está cada vez mais presente nas discussões sobre inclusão. Dessa forma questionamentos foram levantados: como seria se o museu recebesse um estudante cego, com baixa visão, surdo ou com qualquer outra deficiência, será que haveria as condições necessárias para que estes tivessem a mesma oportunidade de conhecer o que tá exposto no museu? Com base nisso surgiu esse projeto, ao qual tem como objetivo principal proporcionar adaptações nos equipamentos experimentais já existentes no museu para que os mesmos possam ser acessíveis de forma com que todo o público com deficiência tivesse a mesma oportunidade de conhecimento dos demais, proporcionando o acolhimento e comunicação com todo o público que tenham a oportunidade de conhecer e participar das atividades do museu. O trabalho está em andamento, algumas etapas pautadas na metodologia já foram realizadas, e outras exigem ser realizadas de forma presencial, o que ainda não está sendo possível devido a todo o contexto que estamos vivenciando. Mas estamos dando continuidade de forma virtual, se aperfeiçoando e levando esse projeto ao conhecimento de todos, mostrando a importância da acessibilidade em museus e nesse contexto buscando alternativas viáveis para ir ao encontro do objetivo do mesmo.

Palavras-chaves: Acessibilidade. Adaptações. Equipamentos experimentais. Museu de ciência.

1 - Graduanda no Curso de Licenciatura em Física do IF-Sertão-PE Campus Salgueiro,

2 - Mestra em Educação pela UFBA, IF Sertão – PE Campus Salgueiro, patloubos@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um tema que não é recente, mas que está sendo discutido com um olhar de inclusão por museus e centros de ciências, que dão cada vez mais atenção em ações que visam o acesso ao conhecimento científico aos mais diversos públicos, entre eles aqueles com algum tipo de deficiência. Com muita luta e esforços as pessoas com deficiência conseguiram alavancar e garantir seus direitos, mas ainda com muitas dificuldades no exercício real dos mesmos. Constata-se que há muitas necessidades que ainda não saíram do papel, fazendo com que as pessoas com deficiência enfrentem barreiras diárias para conseguirem ter uma vida independente de forma a ter sua participação efetiva na sociedade (HENRICHES, 2018).

Os museus de ciências são espaços que buscam divulgar e refletir sobre ciência e tecnologia, tendo um grande impacto positivo na aprendizagem, pois estimula a curiosidade de seus visitantes, despertando o gosto pela investigação, abrindo lugar para as construções práticas que levam ao conhecimento, contribuindo na formação cultural e científica das pessoas (VALENTE 2009).

Neste sentido, é indispensável sempre fazer reflexões acerca das concepções de ciência e educação que espaços como os museus de ciências que trabalham com divulgação científica para todos os públicos, vem apresentando. É nessa perspectiva que situa-se a importância dos museus aceitarem e integrarem em suas atividades a acessibilidade de forma a proporcionar a inclusão, para que possa cumprir efetivamente a sua missão enquanto espaço que busca colaborar com divulgação científica sem excluir qualquer tipo de pessoa. SANTOS (2011, pág. 308) afirma que:

O museu não tem razão de ser se não se abrir à comunidade, se não desenvolver ações direcionadas para diferentes públicos através de mediação que reelabore a informação, tornando-a acessível mesmo na forma de atividades lúdicas e oficinas [...].

O museu de ciências Antônio Carneiro situado na cidade de Salgueiro no interior de Pernambuco é um local que busca divulgar a ciência através de equipamentos experimentais que explicam fenômenos em sua maioria físicos, que contribuem com o ensino e Aprendizagem, ter a oportunidade de conhecê-lo é algo ímpar para quem vive no Sertão Pernambucano. Desde a sua inauguração em 2013 que o mesmo procura divulgar e trazer a ciência para o cotidiano das pessoas. Por ser um espaço que recebe diferentes públicos, e procurando sempre levar esse conhecimento de forma igualitária para todos. Dessa forma, SARRAF (2017, pág 01) salienta que:

Os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, experiência prévia, aquisição de deficiência ou quaisquer outros fatores socioeconômicos que os identifiquem como minorias ou integrantes de populações socialmente excluídas, têm o direito de usufruir e participar da construção do patrimônio cultural. Nesse sentido,



promover a acessibilidade nos espaços culturais para pessoas com deficiência e novos públicos e propiciar o protagonismo deles é trabalhar pela garantia do direito de participação de todo ser humano na vida cultural da comunidade [...].

Diante do exposto, o presente trabalho busca tornar o museu, um espaço acessível para todos os estudantes e visitantes que tenham alguma deficiência, com adaptações em seus equipamentos experimentais, visando a aprendizagem dos mesmos. Sabemos que a inclusão de pessoas com deficiência é um assunto que deveria ser discutido e pensado na construção de uma sociedade que realmente valorize a diversidade humana.

É importante possibilitar a construção de espaços acessíveis com adaptações, que venham dar condições necessárias para que um cadeirante, cego, surdo, ou com qualquer tipo de deficiência, possa ter acessibilidade de forma com que os possibilite participar de todas as atividades proposta dentro de um determinado espaço, bem como no museu Antônio Carneiro.

O presente trabalho está sobre as orientações da professora mestre em educação Maria Patrícia Lourenço Barros e o mesmo se justifica pela oportunidade de ter participado de um projeto de extensão no qual trabalhava a inclusão dos estudantes surdos, e apesar desse não ser direcionado para o ensino de física, o mesmo trouxe a reflexão diante das dificuldades enfrentadas pelo docente e pela pessoa com deficiência. Através do mesmo que surgiu a ideia de trabalhar com acessibilidade no museu, visando incluir de fato todos que possam vir a frequentar esse espaço.

METODOLOGIA

A metodologia abordada para este trabalho foi dividida em quatro etapas, que serão o embasamento para auxiliarem no decorrer do projeto. A primeira etapa foi à realização de um levantamento de todos os equipamentos e experimentos usados no museu para a partir deste organizar e realizar as adaptações necessárias na tentativa de deixar acessível para todas as pessoas com deficiência.

Após o levantamento fizemos contato com pessoas com deficiências para visitarem o museu e relatar através da aplicação de um questionário sobre a visita como sua aquisição de conhecimento, no formato que o museu se encontrava, essa seria a segunda etapa, que não ocorreu devido à pandemia, onde deu início ao isolamento social, não sendo permitidas as atividades presenciais.

Com isso tivemos que adaptar o projeto dando continuidade, porem de forma virtual, enquanto não damos seguimento as atividades presenciais, através disso começamos a se aprofundar no conhecimento sobre acessibilidade, fazendo cursos que possibilitou a aprendizagem de libras para ser mais um auxílio para os visitantes que forem surdos, assim como também adquirindo conhecimento em audiodescrição que é uma das ferramentas para tornar acessível materiais para deficientes visuais. Não parou por aí, realizamos encontros virtuais para debater acessibilidade em museus de forma com que ampliasse a ideia e a reflexão da importância que se tem sobre as perspectivas de inclusão em museus de ciência,

assim além de ajudar, estaríamos sendo ajudados, pois recebemos inúmeras ideias que vão ser um grande apoio para a conclusão dos nossos objetivos.

Vale ressaltar que com essas contribuições demos início aos ajustes de alguns experimentos que eram mais fáceis de serem adaptados, onde necessitavam da inclusão de interpretes que fizessem a tradução da explicação do fenômeno, feita pelos integrantes do museu, assim como para deficientes visuais que o conhecimento do equipamento experimental seria de forma tátil, onde o visitante com suas mãos iria percorrer todo o experimento de forma a compreender o fenômeno ao qual ele explica. Segue a baixo alguns experimentos que podem seguir essas adaptações.

Figura 1: Looping, esse experimento utiliza os conceitos de mecânica, especificadamente na conservação de energia.



Figura 2: Bancos de pregos, demonstração científica que explica o conceito de pressão.



Figura 3: Jato de ar, utilizado na explicação do princípio de Bernoulli



Figura 4: Banco giratório, utilizado na explicação de conservação do momento angular



Fonte: Autores

O espaço onde funciona o museu também precisa de algumas adaptações, ainda vai ser realizado esses ajustes para que um cadeirante consiga percorrer todo o espaço sem encontrar barreiras que dificultem sua passagem.

Figura 5: Museu de ciências Professor Antonio Carneiro, Salgueiro-Pe.



Fonte: Autores

As figuras acima mostram um pouco do nosso museu internamente, pode-se perceber que é um espaço pequeno, mas isso não é um impêdimento para nossos visitantes que sempre são instigados pelo conhecimento, ainda temos muito a construir, mas essa construção sempre vai levar em conta a inclusão. Além disso, é importante não só pensar no espaço ou nos equipamentos contidos nele, mas também a equipe que gerencia, que cuida daquele local e são responsáveis por interagir com os visitantes, elas precisam também estar preparadas para manterem contato, e fazerem as abordagens necessárias. O projeto também dá enfoque a isso, então o conhecimento referente a acessibilidade e toda metodologia tanto das adaptações que foram e vão ser feitas é compartilhada com toda a equipe que faz parte do museu Professor Antonio Carneiro.

Dando prosseguimento as etapas da metodologia, com a volta das atividades presenciais, após a realização da etapa dois. Na etapa três será verificado e registrado as observações das pessoas com deficiência que visitarem o museu, e dessa forma será realizado as adaptações sugeridas, procurando tornar acessível. Com todas as adaptações necessárias já realizadas, iremos novamente convidar as pessoas com deficiências, se possível as mesmas,



para eles nos relatarem como foi a sua experiência após as adaptações, se essas atendem ou não as necessidades dos mesmos, para terem acessos as informações presentes no museu.

RESULTADOS ESPERADOS

Através deste trabalho espera-se tornar o museu Professor Antonio Carneiro um espaço acessível para todos os públicos, assim vamos estar sendo apoiadores da inclusão, facilitadores de uma aprendizagem sem barreiras, fazendo divulgação científica atendendo realmente todos os públicos, proporcionando o contato dos mesmos com a ciência. Levando a acessibilidade em museus a ser um tema que seja mais refletido e debatido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto considera-se relevante e pertinente o desenvolvimento desse trabalho, na perspectiva de garantir a todos que possam passar pelo museu, o contato com a ciência através dos experimentos e equipamentos expostos. Trabalhos como esses, mostram o respeito, a dignidade e a importância com a diversidade.

REFERENCIAS

HENRICHES, Maria de Fátima Lemos et al. **Estudo exploratório sobre acessibilidade nos museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro**. 2018.

SANTOS, S. Museus inclusivos: realidade ou utopia. In: *Ensaio e práticas em museologia*. Ed. Alice Semedo e Patricia Costa. Porto: Universidade do Porto, 2011, p. 306-325.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade em Museus e Centros de Ciência.. **REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA**, v. 69, p. 1-3.

VALENTE, M.E. **Momentos dos museus de ciência e tecnologia no Brasil**. In: MARANDINO, M.; ALMEIRA, A.M.; VALENTE, M.E. (Orgs.) *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, p.211-227.



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

TRABALHANDO COM EMOÇÕES DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COVID-19

Geisa Veregue – Faculdade Futura

Talita Silva Perussi Vasconcellos - Unesp

Gisele Tramontini - Child Behavior Institute of Miami

Autora correspondente: geisa.veregue@gmail.com

RESUMO: Partindo do pressuposto que o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista muitas vezes se fixa em rotinas porque elas trazem segurança, e que no momento atual de pandemia a rotina pré estabelecida se desfez, devemos assim considerar o diálogo e o vínculo afetivo com a família um recurso crucial para o desenvolvimento da aprendizagem destes indivíduos, ensinando-os a estabelecer novas rotinas, já que elas foram quebradas, é de extrema necessidade desenvolver as habilidades emocionais para adequar seu comportamento diante de novas situações e superar as dificuldades. O presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência que apresenta um projeto realizado no Atendimento Educacional Especializado de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o período da pandemia da COVID-19 com o projeto “Nosso Sentimento” que ocorreu no primeiro semestre de 2020 em uma escola do interior do estado de São Paulo, o projeto teve como participantes três professoras especializadas e 21 estudantes. Como resultado observou-se uma melhora significativa em suas capacidades de adaptação diante dos desafios e um sentimento de responsabilidade com sua rotina de estudos, além de interagir mais com a família, os alunos passaram a receber melhor as atividade e conteúdo encaminhados pela escola regular, notamos que estão mais seguros, focados e serenos em relação ao ambiente de estudos.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno Espectro Autista. Pandemia. COVID-19.



INTRODUÇÃO

Compreendendo que o coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias em seres humanos e animais, é considerado a segunda principal causa de resfriado comum. Já foram identificados sete tipos de coronavírus humanos, quais sejam, o HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (causador da síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (causador da síndrome respiratória do Oriente Médio) e o SARS-CoV-2, que causa a doença, denominada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de COVID-19. Ele recebeu este nome por conta de seu formato redondo e com hastes ao redor, parecido com uma coroa (OPAS, 2020).

O quadro clínico da pessoa contaminada, pode variar de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O vírus é transmitido por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada, tosse, espirra ou exala. Até o momento não foram descobertos medicamentos ou vacinas específicas para esse vírus, desta forma as principais recomendações são de higienização e distanciamento social para prevenir o contágio (OPAS, 2020).

A rapidez com que o vírus se espalha, contribuiu para que a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de maio de 2020, decretasse estado de pandemia.

Os estudos ainda têm buscado informações mais precisas sobre o início da pandemia por COVID-19. A pandemia se tornou possível e tomou tal proporção por estarmos em um mundo de extrema desigualdade social e globalização, desta forma, o vírus é apenas uma consequência das escolhas políticas que a sociedade está fazendo. Ao chegar no Brasil a pandemia expõe, além dos problemas já mencionados, os políticos institucionais, as contradições partidárias e descoordenação do Governo Federal com os estados e municípios (RODRIGUES; AZEVEDO, 2020; SEVERO, 2020).

Cabe ressaltar que de acordo com Rocha e Tomazelli (2020), a subnotificação de casos em nosso país por conta do escasso número de testes realizados, dificulta a indicação exata do estágio de contaminação, situação comprometedor para o controle da doença.

Inicialmente, o Ministério da Saúde seguiu as recomendações da OMS com a finalidade de reduzir a velocidade da transmissão do vírus, entre elas o distanciamento social que pode ser subdividido em: Distanciamento Social Ampliado (quando se exige que todos os setores da sociedade permaneçam na residência, restringindo ao máximo o contato), o Distanciamento Social Seletivo (quando as medidas são direcionadas para os grupos de risco) e o Bloqueio total (quando ninguém tem permissão para entrar ou sair do perímetro isolado), também chamado de lockdown. (BRASIL, 2020).

Para Santos (2020), a quarentena é especialmente mais difícil para alguns grupos, constantemente marginalizados e já vulneráveis antes do vírus, entre eles se destacam as



mulheres, trabalhadores precários, sem abrigos ou moradores de rua, moradores de periferias e favelas e pessoas com deficiência⁴.

Tratando-se de pessoas com deficiência onde a desigualdade já era um agravante, onde muitos já se encontravam em grupos de risco e a negação de direitos já fazia parte de sua realidade, essa pandemia vem torná-los ainda mais vulneráveis a nova situação (AMORIM; MACHADO, 2020).

Na educação, após a suspensão do calendário escolar e acadêmico, escolas e universidades começam a pensar medidas para o enfrentamento dessa situação. A princípio os estados optaram por antecipar o recesso do meio do ano, após esse período a pandemia ainda crescia no país e as escolas e universidades ainda precisavam manter-se fechadas, iniciando uma discussão para a implantação de aulas remotas.

A modalidade de educação à distância faz-se necessário a partir do momento que escolas ficam impossibilitadas de receberem os seus alunos, porém sabe-se que esse modelo de educação não conseguirá atingir a todos os educandos, primeiro pela desigualdade social existente em nosso país, segundo pela falta de aplicativos acessíveis que contemplem as especificidades dos alunos com deficiência. Outro ponto de grande preocupação para as pessoas com deficiência e seus familiares é o afastamento das atividades terapêuticas, que vem causando um enorme prejuízo emocional e físico nessas pessoas (AMORIM; MACHADO, 2020). Prejuízos esses, notados fortemente em nossos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo CUNHA (2011), o Transtorno Espectro Autista é marcado por déficits na comunicação, na interação social e no comportamento, o que é considerado uma tríade que se manifesta no indivíduo por meio de alterações no sistema nervoso central, gerando problemas relacionados as dificuldades em visualizar as expressões faciais e brincadeiras imaginativas.

De acordo com FRANZINI (2014), esses alunos demonstram intolerância as mudanças de rotina, dificuldade para administrar e expressar os sentimentos. É comum apresentar comportamentos estereotipados, serem repetitivos em suas falas e ações e apresentarem desinteresse por algo novo.

[...] É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014, p. 88).

O professor deve considerar que qualquer atividade inovadora sem mediação remete a pessoa com autismo a uma certa angústia. Seguindo o pensamento de CUNHA (2013) onde

⁴ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).



ele diz que a pessoa com T.E.A. se fixa em rotinas porque elas trazem segurança, devemos assim considerar o diálogo e o vínculo afetivo com a família um recurso crucial para o desenvolvimento da aprendizagem destes indivíduos, ensinando-os a estabelecer novas rotinas, já que elas foram quebradas, é de extrema necessidade desenvolver as habilidades emocionais para adequar seu comportamento diante de novas situações e superar as dificuldades.

Diante dos fatos apresentados, compreendeu-se a importância de trabalhar com os sentimentos dos alunos durante a quarentena, visto que ABED (2014) esclarece que: *“quando trabalhamos com as emoções na escola, o objetivo maior é a prevenção, a geração de fatores de proteção psíquica, a fim de impedir que o problema se instale.”*

Nesse sentido, objetivando favorecer através do lúdico a identificação e o reconhecimento das emoções, trazendo como eixo as competências gerais da educação básica da Base Nacional Comum Curricular:

“conhecer-se, apropriar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC. p. 10).

Olhando pelo prisma que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do processo educacional e que o professor enquanto profissional deve favorecer a criação de vínculos afetivos com o aluno e de aproximação com a sua família, que na maioria dos casos encontram-se emocionalmente frágeis (Orrú,2012).

O propósito do presente projeto deste relato de experiência foi de desenvolver e/ou potencializar o autocontrole emocional por meio de um processo de educação emocional do aluno com transtorno Espectro Autista (TEA) durante o período de pandemia.

CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades foram realizadas de forma remota, as professoras A, B e C enviaram as atividades por meio das redes sociais para as famílias, com as devidas explicações de como realizá-las com as crianças e adolescentes com TEA, posteriormente a família retornava com observações, fotos ou vídeos do desenvolvimento das atividades. Sendo documentadas em diário de bordo, para assim ser possível reavaliar o quão significativo a atividade foi para os alunos e analisar o desenvolvimento das habilidades propostas.

Ressalta-se que as atividades foram elaboradas por professoras especializadas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recurso de T.E.A. da rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

As professoras especializadas elaboraram as atividades do projeto a partir do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) de seus alunos, selecionaram diversos recursos e



estratégias para mediar o desenvolvimento da aprendizagem em competências de habilidades essenciais dos alunos, o filme “Divertidamente” e “Up – Alta Aventuras” foram utilizados por todas as turmas durante o projeto.

Segundo Silva e Gomes (2009) entende-se que as animações podem servir como ferramentas que auxiliam no processo de educação, a qual inclui a própria formação de identidade, à medida que tais filmes abordam muito mais do que preconceito e discussões sociais, mas representam o pensamento e a forma de agir social.

Quinzenalmente foi apresentado um novo sentimento a ser trabalhado, iniciamos com o sentimento de saudade, posteriormente apresentamos o sentimento de felicidade, medo, esperança e finalizamos falando do sentimento do amor. Esses subtemas foram escolhidos com foco na necessidade que os alunos foram nos apresentando durante o isolamento social. Durante a realização das atividades também foi recomendado aos alunos que utilizassem a máscara, para assim irem criando o hábito de sua utilização, já que será um material importante para garantir a segurança no retorno as aulas presenciais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Atividades professora A

A turma 1 é composta por 7 alunos, sendo 3 alunos do Ensino Fundamental I, 1 aluno do Ensino Fundamental II e 3 alunos do Ensino Médio, todos os alunos participaram do projeto, porém 3 parcialmente.

Fará parte do relato algumas atividades e situações que se destacaram durante o desenvolvimento do projeto, referente aos alunos do Ensino Fundamental I, os alunos serão chamados de aluno A, aluno B e aluno C.

Destaca-se que o aluno A tem 7 anos e está matriculado no 1º ano do ensino Fundamental, o aluno B tem 10 anos e está matriculado no 4º ano do ensino fundamental e o aluno C tem 10 anos e está matriculado no 5º ano do ensino fundamental.

Iniciando o projeto com o tema Saudade, foi trabalhado a música “Saudade” do grupo Badulaque e em um segundo momento, o poema “O menino azul” de Cecília Meireles, onde os alunos tinham que escrever um bilhete para o personagem dizendo que estavam com saudade e onde podiam se encontrar. A responsável do aluno A relatou que o tema foi muito adequado para o momento que estavam vivendo, possibilitando um diálogo entre a família, sobre algo que estava incomodando o aluno e o mesmo tinha dificuldade para expressar esse sentimento, observou que após as atividades, sentiu uma maior tranquilidade no aluno, inclusive para realizar as atividades da sala regular.

Nesse sentido, destaca-se que o conhecimento não ocorre de maneira isolada, sendo que a aprendizagem acontece por meio de trocas durante toda a trajetória de vida (VYGOTSKI, 1998). Tal troca caracteriza-se por uma intervenção direta do homem sobre a natureza, implicando na interposição da ação de outros instrumentos e recursos na realização da atividade. Tal atividade (mediadora/mediada) humana afeta o próprio homem enquanto sujeito que, utilizando instrumentos psicológicos, objetiva-se na realização de sua própria atividade, nela se desdobra e (se) reconhece (FRIEDRICH, 2012).

O próximo passo foi assistir ao filme “Divertidamente”, foi solicitado para os responsáveis que fizessem a “Sessão Cinema”, estourassem pipoca e fizessem daquele momento, um momento agradável entre a família e que durante o filme fosse mostrando a importância de cada sentimento destacado nesse longa-metragem. Posteriormente foi apresentada a atividade com o tema Felicidade.

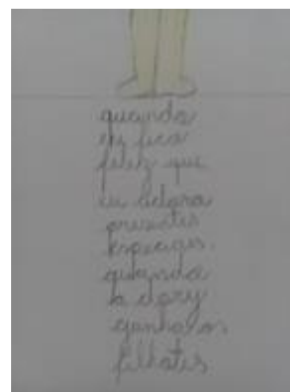
A responsável do aluno B, entrou em contato com a professora dizendo que o aluno não conseguiu assistir ao filme, pois estava com medo de algo que não conseguia expressar, foi orientado a não insistir e a professora se comprometeu a reformular as atividades. Dois dias depois, para contentamento da professora e da responsável o aluno fez a atividade. Ressalta-se que esta atividade foi filmada e enviada pela responsável, emocionada. A responsável relatou que como sempre faz, ao acordar, relata a rotina do dia para o aluno e nesse dia, combinaram que iriam realizar a atividade do AEE após o almoço (atividade essa que já tinha sido reformulada pela professora). Enquanto a responsável arrumava a cozinha o aluno foi até o quarto e colocou o filme “Divertidamente” no notebook, fechou a aba para não ver o filme, porém ficou escutando, procurou na internet os personagens do filme e enquanto escutava, foi desenhando os personagens.

A professora conversou muito com a responsável sobre o ocorrido, pois essa relata não entender como em um dia ele se recusa a assistir ao filme e em outro realiza a atividade sozinho. Foi explicado que o aluno, por algum motivo que chamou a sua atenção, desenvolveu uma estratégia, utilizando de sua autonomia para conseguir atingir um objetivo (assistir ao filme), e que isso representa um avanço em seu desenvolvimento, pois na maioria das vezes todas as atividades necessitam ser mediadas pela responsável.

Fig 1: Desenho realizado pelo aluno B



Fig 2: Escrita do que o deixa feliz



Antes de entrar no próximo sentimento, a professora agendou uma chamada de vídeo com o aluno C, pois o mesmo não estava dando a devolutiva das atividades, pois se recusava a fazê-las, na chamada de vídeo, conversaram muito sobre tudo que ele tinha saudade e o que o deixava feliz, o aluno relatou que “não estava realizando as atividades por entender que esse momento na vida é único e que ele sabe que nunca mais em sua vida terá tanto tempo para passar com a sua família que tanto ama” (palavras do aluno C). Após ouvi-lo, visto que cabe ao educador buscar compreender para mediar o aprendizado (LEMLE, 2003). Foi orientado sobre a importância de estar fazendo as atividades, tanto do AEE quanto da sala regular e

combinado uma rotina de estudos, essa rotina deu certo por 1 semana, depois novamente, ele não conseguiu cumpri-la e a professora não teve mais retorno de suas atividades, somente contato por redes sociais com o seu responsável.

Para trabalhar com o tema Medo, observamos as características do personagem “Medo” do filme “Divertidamente” e com o livro “Medo do Escuro” de Antonio Carlos Pacheco, conversamos muito sobre a utilidade do medo, como ele nos protege de muitas coisas. A professora sugeriu que os responsáveis brincassem com os alunos de Gato Mia que consiste em uma pessoa se esconder em um cômodo escuro e a outra pessoa ir procurar, enquanto isso, quem está escondido mia para ser encontrado através do som. A mãe da aluna A, pintou o rosto da aluna de gatinha para conseguir um maior envolvimento na atividade, pois ela apresentava medo do escuro, mas conseguiu superar e realizar a brincadeira.

Nesse sentido, destaca-se que a brincadeira não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive (LOPES,2001).

Quanto ao tema Esperança, foi apresentado aos alunos o curta metragem “Um raio de esperança”, onde enviaram um vídeo relatando do porque a personagem não desistiu do seu objetivo, também foi trabalhado a música “Depende de nós”, onde os alunos fizeram a “Árvore da Esperança”, escrevendo palavras de esperança visando um mundo melhor.

Figura 3: Atividade realizada pelo aluno A



A professora teve um retorno muito bom, onde os alunos compreenderam a importância desse sentimento.



Finalizamos com o tema Amor, onde novamente os responsáveis fizeram a “Sessão Cinema”, dessa vez para assistir ao filme “Up – Altas Aventuras”, novamente a professora solicitou aos responsáveis para que mostrassem o sentimento de amor durante as cenas do filme, finalizaram com um Mural de fotos que representassem o amor, eles utilizaram o programa Paint do computador para realizar a atividade, todos os murais foram formados com as fotos em família, onde o amor foi representado.

Atividades professora B

A turma 2 é composta por 7 alunos, sendo 4 alunos do Ensino Fundamental I e 3 alunos do Ensino Fundamental II, todos os alunos participaram do projeto, porém 4 parcialmente.

Fará parte do relato algumas atividades e situações que se destacaram durante o desenvolvimento do projeto, referente a um aluno do Ensino Fundamental I, que será chamado de D e dois alunos do Ensino Fundamental II que serão chamados de E e F.

Destaca-se que o aluno D tem 7 anos e está matriculado no 2º ano do ensino fundamental e os alunos E e F possuem 12 anos e estão matriculados no 6º ano do ensino fundamental II. Ressalta-se que todos se mostravam desmotivados ao se deparar com a nova rotina em casa. A partir disto optou-se por um planejamento de aula por vídeo com o aplicativo WhatsApp (sobre cada atividade) comentando sobre a temática.

Primeiramente a professora pediu para todos os alunos assistirem o filme “Divertidamente” e pediu para eles descreverem um exemplo de cada um dos seus sentimentos.

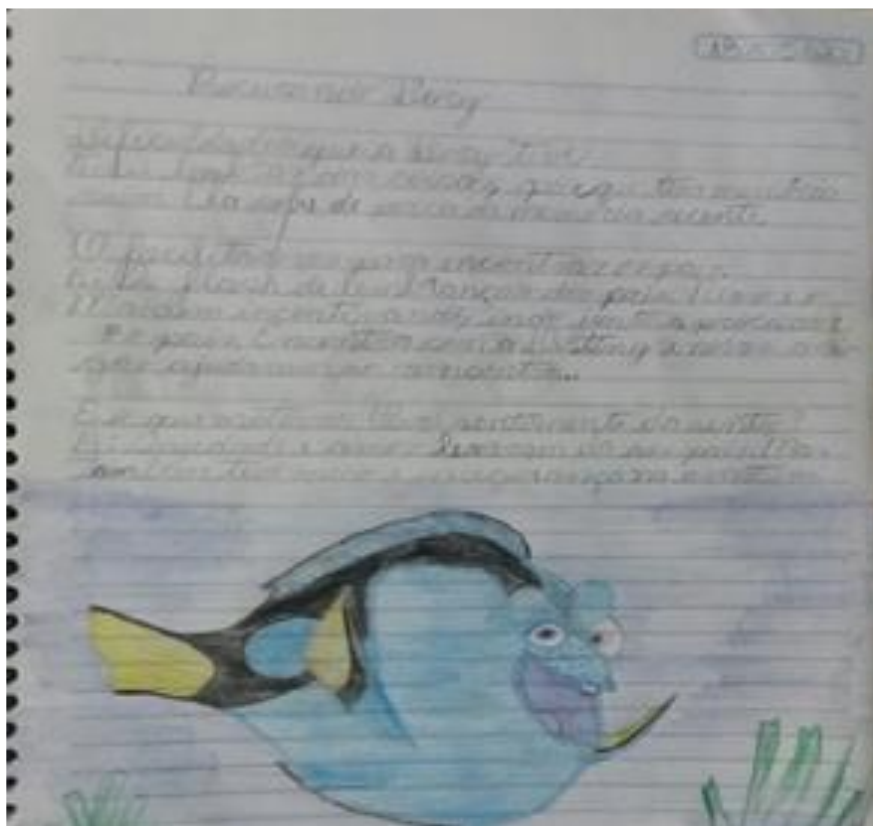
Os alunos D e F tiveram dificuldade de identificar, então a professora ligou por vídeo para esses alunos e conversaram sobre o filme identificando situações cotidianas. O aluno E identificou os sentimentos e enviou a atividade por Whatsapp, lendo o texto escrito por áudio e explicando que desenhou o que o deixa mais alegre.

Em um segundo momento, pois a professora percebeu que os alunos gostaram de trabalhar a partir de animações, pediu para que os alunos assistissem o filme “Procurando Dori” e descrevessem sobre o sentimento predominante no filme (saudades), os alunos D e F ligaram por meio de chamada de vídeo para a professora, e descreveram por meio oral que consideram o sentimento predominante a “saudades da família”, interpretando assim o objetivo do filme. Ainda descreveram que assim como o personagem “Tenho medo também de me perder”.

Descobrir o que o educando sabe e gosta de fazer produziria uma relação na qual ela será capaz. É possível intensificar a problematização por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças. (MACHADO, 1996, p. 9)

No mesmo sentido o aluno E descreveu por meio da escrita os sentimentos que observou no filme.

Figura 4: Atividade 2 aluno E



Após o trabalho com o sentimento Saudade, iniciou-se o trabalho com o sentimento Felicidade, a professora então pediu para os alunos assistirem a contação de história do livro *O Monstro das cores* de Anna Lhemas, e pediu para desenharem ou escreverem sobre um dia feliz de suas vidas.

A professora fez uma ligação por vídeo com todos os alunos da turma, visto que queria conhecer mais sobre “o dia feliz”, então assim todos os alunos que participaram (D, E e F) descreveram seus desenhos expondo para os outros. Ressalta-se que os dois alunos mais velhos (E e F) gostaram de ouvir o aluno D falando sobre o seu desenho, e descreveram para ele coisas em comum em suas vidas “Também tenho cachorro”, “Também moro com minha mãe”, o aluno D demonstrou motivação em realizar a descrição de sua atividade “ Que bom que fiz certo, e que gostaram do meu desenho”. A partir disso, destaca-se a necessidade de oferecer às crianças ferramentas que permitam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de crenças mais positivas em relação às suas próprias habilidades de realização (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2000).

Após trabalhar o sentimento Felicidade a professora começou a trabalhar o sentimento Medo, primeiramente pediu para os alunos assistirem a contação de história “*Estou com medo*”, através de um link do Youtube, e após esse momento fez uma chamada de vídeo para conversar os alunos sobre possíveis medos no presente e medos que “tinham antes e não tem mais”. Após conversa a professora enviou uma atividade de yoga com posições que auxiliam a concentração, o vídeo de yoga para crianças menciona que tais posições ajudam no controle e enfrentamento do medo.

Todos os 7 alunos da turma fizeram, os familiares descreveram que foi uma experiência muito produtiva e leve em família. Ressalta-se que o aluno F, começou a praticar todos os dias em família a prática dos movimentos apreendidos “me deixou mais corajoso as posições”.

Figura 5: Aluno F fazendo Yoga



Após o trabalho com o sentimento Medo foi trabalhado os sentimentos Esperança e Amor, para trabalhar esses sentimentos a professora pediu para os alunos assistirem uma contação de história *Malala e seu lápis mágico* e o filme *Up Altas aventuras*, as atividades consistiam em primeiramente desenhar algo com “um lápis Mágico” algo que gostaria que fosse real, que tivesse esperança de ser real.

Os alunos D, E e F descreveram em seu “Mundo” um lugar onde o Covid19 não existiria.

Figura 6: Atividade esperança aluno D



Em relação ao sentimento Amor após os alunos assistirem o filme proposto a professora fez uma chamada de vídeo e propôs que eles criassem um álbum de coisas que amam (*Fanzine*), após conversa, a professora enviou um vídeo explicando o procedimento de como fazê-lo. Os alunos mostraram-se motivados durante todo o processo de ensino, não “pedindo para parar” ou dizendo estar “cansados”, ao contrário pediam as próximas atividades por mensagens em redes sociais.

Atividades professora C

A turma 3 é composta por 7 alunos, sendo 4 alunos do Ensino Fundamental I e 3 alunos do Ensino Fundamental II, todos os alunos participaram do projeto, porém 6 parcialmente.

Fará parte do relato algumas atividades e situações que se destacaram durante o desenvolvimento do projeto, referente ao aluno do Ensino Fundamental I, chamado de aluno G, vale salientar que o aluno G tem 8 anos e está matriculado no 3º ano do ensino fundamental.

A fim de que o aluno G compreendesse melhor o que é o sentimento Saudade, no primeiro momento a professora solicitou que o aluno assistisse no Youtube o episódio do desenho animado Mundo da Bitá “Que Saudade Que Eu Tô”. Após o reconhecimento desta emoção, foi pedido pela professora que o aluno G relatasse em forma de desenho algo ou alguém que ele sentisse saudade.

O desenho é identificado por Vigotsky como um gesto expresso no papel, que passa a ser uma representação da realidade, construindo-se como signo. O desenho passa a ter significação quando um adulto, ao ver o desenho de uma criança, nomeia o desenho, atribuindo-lhe um significado construído social e culturalmente (MARQUES; DELPREO, 2012, p.320).

A mãe relatou que o aluno G demonstrou muita dificuldade em relatar a ela de que ou quem ele sentia saudade. Neste primeiro momento ele não quis expor para a mãe o desenho que havia feito.

Dando continuidade ao sentimento Saudade, num segundo momento foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta para alguém que eles sentiam saudade e justificassem o porquê escolheu esta pessoa.

Destaca-se que as relações socioemocionais estão na gênese de todas as funções individuais e se originam das formas de vida coletiva, nas quais o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorre orientado, antes para o outro e, então, para si (GÓES, 2000).

No decorrer desta atividade o aluno G conseguiu conversar com a mãe e descrever do que ele sentia saudade. A mãe muito emocionada ligou para a professora e contou que o aluno desenhou que sentia saudade da família unida, foi a primeira vez em anos que o aluno falou com a mãe sobre esse assunto. Ressalto que os pais deste aluno são divorciados, ele reside com a mãe e a avó materna.

Figura 7: Atividade da Saudade aluno G



Ao finalizar o sentimento saudade, deu-se início ao sentimento Alegria. Para esta atividade a professora solicitou aos alunos que assistissem junto a família o filme “Divertidamente”. O aluno G não conseguiu assistir ao filme, segundo a mãe ele ficou muito agitado durante a sessão cinema. Dentro da dificuldade apresentada pelo aluno a professora indicou outro vídeo que aborda o sentimento Alegria.

Foi sugerido ao aluno G, que assistisse ao episódio 3, da Série “Sentimentos e Emoções” no Youtube, em seguida a professora fez um vídeo chamada via aplicativo de Whatsapp com o aluno G, neste momento foi discutido o que o aluno compreendia pelo sentimento Alegria.

Nesta mediação o aluno em questão expos como se sentia em relação aos pais morarem em casa separadas e relatou o que lhe deixa feliz, que é “passear com a mamãe”.

Figura 8: Atividade Alegria aluno G



O terceiro sentimento trabalhado foi Medo, iniciamos com a leitura do livro “Medo” da Coleção Sentimentos, do autor Fabio Gonçalves Ferreira. Após a leitura, foi pedido pela professora que os alunos construíssem o termômetro do medo. Nesta atividade eles indicariam em uma escala de 1 ao 10 os que lhe causam mais e menos medo. O aluno G se demonstrou aversivo em realizar esta atividade do termômetro do medo.

Diante deste fato a professora sugeriu que ele montasse junto com a docente e a mãe um potinho do medo. Dentro de um potinho reciclado guardarmos todos os nossos medos, em seguida colorimos com a nossa cor preferida, acrescentamos glitter em pó e fechamos no potinho nossos medos.

A mãe do aluno G dias após a realização desta atividade ligou para a professora relatando que o aluno gostou tanto do potinho, que virou item de cabeceira. Para o aluno G seus medos estão guardadinhos e a melhor forma de controla-los é tendo eles a vista, ou seja, deixando o pote do medo próximo dele.

Para desenvolver e compreender o sentimento Esperança a professora solicitou aos alunos que assistissem ao curta metragem “Pequeno Raio de Esperança”, Soar By Alyce Tzue. Em seguida foi solicitado pela professora que os alunos se questionassem o que levou a menina a persistir em realizar seu projeto de avião, mesmo depois de ter falhado diversas vezes. Tendo em mente que a Esperança é o combustível que nos motiva, a professora solicitou aos alunos que confeccionassem uma árvore dos valores. Esta árvore seria preenchida com frases ou palavras de motivação, que demonstre a esperança que cada aluno tem de um mundo pós vírus COVID 19.

Figura 9: Atividade Esperança aluno G



Dando continuidade ao sentimento Esperança, num segundo momento a professora realizou com os alunos uma cápsula do tempo. Para desenvolver esta atividade a professora solicitou aos alunos escrevessem uma carta relatando o que estavam sentindo naquele momento, em seguida selecionassem um brinquedo, ou uma imagem, ou uma foto. Enfim



qualquer lembrança agradável que elas quisessem mostrar futuramente para as pessoas. Para finalizar esta atividade a professora pediu que os alunos respondessem a duas questões: a primeira os faria recordar futuramente o que motivou eles a escolherem naquele momento tais objetos para guardar na cápsula e a segunda se referia as suas expectativas para o mundo pós pandemia, e o que eles esperavam do futuro.

Por fim cada aluno confeccionaria sua cápsula do tempo com materiais reciclados de sua escolha, lacraria e no retorno as aulas presenciais os alunos devem entregar as cápsulas para a professora, que por sua vez guardará em um local seguro e entregará aos alunos no mês de dezembro do ano de 2.021. Foi a atividade com maior adesão e engajamento dos alunos, todos realizaram esta atividade com muito entusiasmo.

Encerrando nosso projeto trabalhamos o sentimento Amor, solicitamos aos alunos que assistissem junto com a família o filme “Up - Altas Aventuras”. Como proposta de atividade a professora pediu que os alunos relacionassem e identificassem no filme cenas, atitudes ou falas que contenham os sentimentos que trabalhamos no durante o projeto. A professora então, propôs aos alunos que relatassem o que compreendem por Amor.

Alguns alunos relataram ter assistido ao filme mais de uma vez para conseguir identificar os sentimentos existentes. O aluno G reconheceu e identificou todos os sentimentos abordados no decorrer do projeto. Descreveu com detalhes cenas e expressões dos personagens, por fim respondeu que o amor para ele é representado pela mãe, pela amiga Carol e pelo desenho animado Pikachu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante ao exposto é possível considerar que os alunos com T.E.A apresentam muitas peculiaridades, fato que torna impossível definir uma estratégia única de ensino para todos. Faz-se necessário respeitar e conhecer as singularidades, para propor atividades relevantes a cada indivíduo. Inferimos juntamente que o período de quarentena nos trouxe uma restrição na participação das atividades rotineiras, de maneira que, tanto os alunos, quantos as professoras, foram obrigados a repensar e traçar novos caminhos para um aprendizado nesta experiência de ensino remoto. Para isso o acesso as tecnologias como computadores, celulares e a internet foram ferramentas cruciais no desenvolvimento das atividades escolares neste período.

Através do projeto “Nosso Sentimento”, buscamos recuperar a aproximação entre professor e aluno, inserindo rotinas de estudo dentro de casa com temas relevantes a serem discutidos. Temas que envolveram e possibilitaram a interação e participação de toda a família. Lembrando que todos os alunos mencionados neste contexto necessitavam de uma atenção direcionada e para isso a parceria e engajamento da família fez-se imprescindível.

Com ênfase nos benefícios do projeto “Nosso Sentimento”, além de nos permitir superar as dificuldades do ensino remoto, propiciou aos assistidos um discernimento sobre o “estudar”. Observou-se uma melhora significativa em suas capacidades de adaptação diante dos desafios e um sentimento de responsabilidade com sua rotina de estudos, além de interagir mais com a família nossos alunos passaram a receber melhor as atividade e conteúdos



encaminhados pela escola regular, notamos que estão mais seguros, aplicados, focados e serenos em relação ao ambiente de estudos.

Concluindo, compreendemos que a pandemia ocasionada pelo Covid-19 salienta problemas já existentes e esquecidos na educação brasileiras e na sociedade como um todo. Em contrapartida sobressai a acessibilidade digital como recursos para desenvolver trabalhos relevantes incorporados a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desde que o professor se sensibilize e tenha um olhar atento as especificidades dos seus alunos. Além de acessibilidade digital, o professor precisa promover a acessibilidade atitudinal, uma vez que, os alunos tenham acesso aos recursos, não indica que terão acesso significativo ao seu professor. Vale dizer que a percepção do outro sem estigmas e a capacidade de empatia é o que impulsiona a remoção de barreiras.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AMORIM, A; MACHADO, K. **Diálogo sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: território existenciais na pandemia.** Ideia SUS/Fiocruz; Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência; Departamento de Direitos Humanos, Saúde e Diversidade Cultural da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (DIHS/Ensp/Fiocruz); e Universidade Federal de Goiás (UFG), 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 Painel Coronavírus.** Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Pag.10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas.** 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

FRANZIN, S. **O diagnóstico e a medicalização.** In: Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá, PR, 2014.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.



GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, v. 5, n. 25, 40-65, 2000.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

MEDEIROS, P.C. et al. A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

MARQUES, A. N.; DELPREO, B. L. M. Letramento e o aluno com deficiência intelectual; confluências a partir de uma experiência pedagógica. *Plures Humanidades*, v. 13, n. 2, p. 313-336, 2012.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação*. Wak Ed, Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, R. P.; TOMAZELLI, J. L. Isolamento Social e Distanciamento entre Políticas Públicas e Demandas Sociais. **SciELO Preprints (Pilot)**. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/489>>. Acesso em 17 jun. 2020.

RODRIGUES, J. N.; AZEVEDO, D. A. Pandemia do Coronavírus e (des)coordenação federativa: evidências de um conflito político-territorial. **Espaço e Economia** [Online], v 18, p. 1 – 12, 2020. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/12282>>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

SANTOS, B. de S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra; Almedina, 2020.

VIGOSTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

INCLUSÃO: O BEM QUE VAI ALÉM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Janaína Gonçalves de Souza Alves – UNESP

Andréa Rizzo dos Santos – UNESP

Autora correspondente: jgs.alves@unesp.br

RESUMO: A Educação é um direito constituído por lei. Contudo o que ocorre muitas vezes é uma garantia da matrícula, mas uma negligência quanto ao ensino com qualidade. Este aspecto pode acontecer por falta de conhecimento dos docentes sobre metodologias eficazes no trabalho com o aluno que apresenta alguma deficiência. Pesquisas têm demonstrado que é possível garantir o direito à Educação aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Neste trabalho será apresentado um relato de experiência de uma prática pedagógica com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) moderado em uma escola de Educação Infantil em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A Educação Infantil é um segmento de extrema importância para o aluno e sua família, pois é o momento em que ocorre o diagnóstico, muitas vezes sendo os primeiros sinais atípicos observados na instituição escolar. Além disso, é necessário empatia da equipe escolar para apoiar a família e mostrar as potencialidades que poderão ser desenvolvidas na criança. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva é preciso que haja parceria entre a escola e a família. A experiência referida pode contar com o apoio familiar desde o início, já que a professora demonstrou conhecimento sobre as formas adequadas de ensino à alunos com TEA e apresentou aos pais as potencialidades que poderiam ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Desta forma, foi estabelecido o sentimento de confiança da família ao trabalho escolar. No início do ano letivo o aluno apresentou comportamentos negativos, pois não tinha tolerância e nem compreensão das funcionalidades das atividades que lhe eram oferecidas. Sendo assim, os objetivos deste trabalho são: demonstrar que a inclusão é benéfica tanto para o aluno com deficiência como para os demais alunos e comunidade; relatar a importância do acolhimento, pois quando o aluno se sente como parte do grupo em que convive, o processo de aprendizagem é facilitado e ocorre de forma prazerosa; enfatizar a importância do Programa TEACCH® para aprendizagem dos alunos com TEA. As práticas pedagógicas apresentadas foram pautadas no Programa TEACCH®, respeitando a individualidade, preferências e habilidades do aluno, bem como atividades estruturadas e utilização de recursos visuais como facilitadores de sua compreensão. Além das atividades estruturadas, foram oferecidas vivências interativas e lúdicas através de um projeto intitulado como “Inclusão: uma aprendizagem para a vida”. Neste projeto foram trabalhados aspectos relacionados à diferença e o respeito ao diferente. Desta forma, todos os alunos, comunidade escolar e sociedade em geral puderam ser beneficiados. Os resultados dessas experiências foram positivos, visto que no decorrer do ano letivo a tolerância com relação às atividades aumentou, houve aprendizagem efetiva das habilidades trabalhadas e inclusive de conteúdos além dos objetivos referentes à Educação Infantil, sendo que a partir da percepção docente de suas habilidades, foram oferecidos estímulos suplementares à sua aprendizagem. Em virtude da experiência apresentada, conclui-se que é possível que a inclusão ocorra de forma efetiva, sendo ela benéfica tanto para o aluno incluído como para os colegas e sociedade no geral, já que os alunos que interagem na escola poderão reproduzir suas habilidades na comunidade a que pertencem. Quanto a aprendizagem do aluno, ocorreu além das expectativas iniciais, mostrando que independente das primeiras avaliações, o progresso ocorre quando a prática pedagógica é pautada em metodologias com resultados comprovados cientificamente. Além disso, o aprender é um processo que depende da forma como é conduzido, já que não há ensino se não houver aprendizagem. Sendo assim, o professor deve planejar, avaliar e replanejar, pois o planejamento não é estático, mas flexível conforme as avaliações e realidades observadas. Desta forma, é importante que o aluno não seja subestimado, independentemente de sua dificuldade inicial, mas a partir delas, sejam planejados desafios para que as barreiras sejam superadas e os objetivos alcançados. Para que o trabalho desenvolvido tivesse resultado, contou com a participação de todos os alunos da classe, tornando a inclusão um processo prazeroso e de aprendizagem de habilidades que os alunos puderam levar para a vida.

Palavra-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Inclusão.



INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. A inclusão escolar é uma realidade cujo crescimento é inegável. Desta forma, os profissionais da Educação devem ter em mente que incluir um aluno com deficiência na escola, não é apenas aceitar a sua matrícula, mas prover de condições físicas e pedagógicas para o acesso, permanência e aprendizagem deste aluno. Este trabalho visa apresentar uma prática pedagógica com um aluno de 5 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) moderado. O TEA é classificado tal qual no aponta Schwartzman (2015) como um transtorno neurobiológico, cujas características diagnósticas devem aparecer antes dos três anos de idade. Estas características, segundo o DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition APA, 2014) são dificuldades na comunicação e interação social em diferentes contextos, bem como padrões repetitivos e restritos de comportamento. Este mesmo manual aponta que o TEA é subdividido em níveis, sendo eles: leve, moderado e severo. Esta subdivisão não tem como objetivo minimizar o transtorno, mas classificar o quanto a pessoa acometida por ele necessita de apoio na realização de suas atividades. Há alguns especificadores que também devem ser avaliados:

- Com ou sem comprometimento intelectual concomitante.
- Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante
- Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental.
- Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental.

Com catatonia (DSM V, 2014 p.51).

Apesar de inúmeros estudos a respeito dos exames de imagens poderem detectar o TEA, o diagnóstico ainda é clínico e muitos exames são realizados para descartar outras deficiências, síndromes ou transtornos.

É imprescindível que o professor conheça as características de seu aluno, suas habilidades e dificuldades. Quando a criança tem alguma deficiência, essa necessidade é ainda maior, pois é através deste conhecimento que o professor poderá elaborar seu planejamento e direcionar seu olhar interventivo e avaliativo. Nos casos de TEA, pesquisas apontam o programa TEACCH® (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionadas com a Comunicação - SCHOPLER, 1997) como um modelo de intervenção que apresenta resultados significativos. Segundo Schopler (1997 *apud* Giardinetto, 2005) O Programa TEACCH® foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte após pesquisadores discordarem de estudos realizados na época, em que apontavam a etiologia do autismo como sendo originada pela falta de afeto e hostilidade parental. Estes estudiosos acreditavam que o autismo tinha causa genética. Atualmente, Schwartzman (2011) ressalta que o Transtorno possui causa multifatorial, podendo ser consideradas as etiologias genética e

ambiental. Atualmente o TEACCH® recebe o ® ao final de sua sigla por se tratar de uma marca registrada pertencente a Universidade da Carolina do Norte.

Para Fonseca e Ciola (2016), o Programa TEACCH®, auxilia indivíduos de todas as idades e consiste em formas de orientação visual que utiliza materiais estruturados para a intervenção escolar ou terapêutica, cujo objetivo é aprimorar a linguagem, a aprendizagem de conceitos e a mudança de comportamento. As autoras abordam a importância da avaliação individualizada, e a contextualização do que é necessário ensinar com o que a criança deve aprender na sua fase do desenvolvimento. Ressaltam ainda que o Ensino estruturado ajuda a pessoa com TEA a ter organização e previsibilidade. O TEACCH® apresenta níveis de tarefas. Desta forma, há a possibilidade de trabalhar com a inclusão a partir da adequação das atividades de acordo com o estilo cognitivo do aluno.

Muitas vezes, o aluno com TEA apresenta comportamento negativo que atrapalha seu rendimento escolar, desta forma, tal qual nos aponta Bosa (2013), primeiramente é necessário compreender e ajustar tais comportamentos para posteriormente obter sucesso na aprendizagem.

A partir dos pressupostos citados acima, a prática pedagógica utilizada com este aluno foi baseada no Programa TEACCH®. O objetivo principal durante toda a prática aqui mencionada era incluir este aluno ao contexto de aprendizagem e interação junto aos colegas. É com grande satisfação que apresento os resultados deste trabalho, enfatizando que apesar de o desafio ser grande, é possível garantir o direito à aprendizagem dos alunos com TEA em escolas de ensino regular.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola em que esta prática foi realizada é uma instituição municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que atende alunos de 0 a 5 anos. Os alunos atendidos são provenientes de vários bairros da cidade, desta forma, as classes econômicas e características familiares são variadas.

A criança era única filha e teve um histórico na instituição escolar marcada por difícil adaptação. Foi matriculado aos três anos de idade a pedido da médica neuropediatra para estimulação da fala. Nesta época não tinha o diagnóstico, mas estava em investigação médica. No início foi uma fase difícil, visto que havia a negação da possibilidade do diagnóstico por parte dos pais, comportamento natural, já que tal qual nos apontam Maia et al (2016), os pais de crianças com deficiência passam por etapas de luto do filho idealizado. Segundo os autores,

O estágio inicial de luto é de choque, acompanhado de choro, manifestando sentimentos de desamparo e ansia por fugir; no segundo estágio, há descrença e negação da situação; no terceiro, há tristeza e ansiedade manifestada por muito choro e raiva; no quarto, há o equilíbrio, caracterizado pela admissão de que a condição existe; por último, o estágio de reorganização, mediante reintegração e reconhecimento familiar desse filho. (MAIA ET AL, 2016. P. 228)



Não é possível saber a duração do luto, já que depende da forma como é vivenciado por cada indivíduo. Há pessoas que passam rapidamente por cada estágio e há aquelas que demoram, necessitando de auxílio psicológico. Sendo assim, a escola precisava trabalhar com respeito e cuidado.

No Maternal II o menino tirava a roupa, gritava, chutava a porta e não aceitava entrar na sala de aula. No Jardim I houve o fechamento do diagnóstico médico e os pais começaram a buscar auxílio terapêutico (Fonoaudiológico, psicológico e terapia ocupacional). Com isso, houve melhora em relação a sua aceitação à sala de aula, mas ainda não aceitava a realização das atividades. No Jardim II, época em que será relatada, a professora já sabendo que ele aceitava entrar na sala de aula por um período curto de tempo, não tinha tolerância para as atividades propostas e apresentava muita resistência para tudo o que lhe era proposto, não participava das situações de brincadeiras nem dos momentos do lanche, antes mesmo do início do ano letivo já traçou uma meta: incluir este aluno de forma adequada às suas necessidades.

No início do ano, os alunos se esquivavam do colega com TEA e tapavam os ouvidos cada vez que presenciavam uma crise. Foi preciso mostrar a todos os alunos, pais e comunidade escolar a importância da Inclusão, bem como as infinitas possibilidades de aprendizagem que os alunos com deficiência possuem. Ao receber um aluno com deficiência, todo professor pensa em como trabalhar aspectos inerentes à sua aprendizagem. Podemos pensar que a inclusão não beneficia somente a pessoa incluída, mas os demais alunos, a comunidade escolar e a sociedade como um todo, pois ensina a olhar para as potencialidades, e não somente para as limitações. Pensando nos aspectos citados acima, foi elaborado um projeto que atendesse a necessidade dos alunos em perceber o outro como diferente e aprender a incluí-lo, mesmo com alguma limitação, percebendo assim suas qualidades e aprendendo a interagir e a acolher o que lhe era distinto, pois “uma escola que deixa emergir a diferença, é, portanto, aquela que desconstrói as fixações e permite que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo (MISKOLCI 2010 p.35)”. Além disso, sempre vemos trabalhos relacionados à inclusão de uma pessoa na escola. Neste ano foi trabalhado a inclusão da escola na vida da criança, pois são as metodologias escolares que devem se adaptar para que o aluno aprenda e interaja com os demais. Verificando a importância deste trabalho, o projeto foi concretizado com êxito e apoio dos familiares dos alunos envolvidos, sempre priorizando a ética profissional e acolhendo os anseios familiares devido à ausência de comunicação por alguma dificuldade da criança. Este projeto procurou não expor a criança, mas trabalhou as diferenças de uma forma geral. Contudo, foi de grande relevância para a percepção de todos os envolvidos de que a diferença não nos faz desigual. Esta experiência será descrita abaixo, pois foi importante para o processo de aprendizagem do aluno aqui relatado e para o aprendizado de valores morais de todos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Antes do início das aulas, houve uma reunião com os pais do aluno para conhecer sua individualidade. Este momento foi essencial para estabelecer uma parceria com a família, além de colher informações sobre: aspectos sensoriais, hiperfoco, gostos pessoais e terapias que estavam sendo realizadas e estabelecer parceria com as terapeutas. Sabe-se que o contato



inicial com os pais é importante, pois traz a possibilidade de levantamento de dados a respeito da individualidade do aluno. Nesta entrevista inicial foi abordado pelos pais que o aluno estava começando a falar e que sua fala era na maioria das vezes com ecolalia, ou seja, sem função comunicativa. Não aceitava a comunicação na língua portuguesa, sendo que sua fala, na maioria das vezes era na língua inglesa. Tinha restrição alimentar e na escola nunca aceitou acompanhar seus colegas nos momentos de lanche. Algo que entristecia os pais era o fato de nunca ter recebido atividades realizadas pelo filho. A criança tinha hiperfoco em meios de transporte, informação essencial, pois pode ser um facilitador para a realização do trabalho pelo fato da professora poder utilizar disso como aspecto motivacional para a realização das intervenções.

No início do ano letivo, antes mesmo das intervenções, assim como com todos os outros alunos, foi realizada uma avaliação diagnóstica para compreender as facilidades e dificuldades. Foi observado que a criança apresentava comportamentos hipercinético, baixa tolerância a frustração e dificuldade em aceitar sua entrada na sala de aula e realização das atividades propostas. Apesar disso, era uma criança que já sabia as letras do alfabeto e os números, porém só havia memorizado, não compreendendo suas funções. Falava em inglês e não aceitava a fala da professora em alguns momentos devido a língua falada, sendo percebido isso pois quando a professora falava na língua inglesa havia mudança em seu comportamento, demonstrando aceitação. Não sabia a grafia de seu nome, nem o reconhecia. Não participava das brincadeiras e nem do lanche. Sempre se jogava no chão e gritava. Desta forma, houve um grande desafio, mas que ao final foi gratificante devido aos resultados positivos.

Ao pensar no auxílio à aprendizagem deste aluno, primeiramente era necessário melhorar seu comportamento negativo e sua baixa tolerância à sala de aula e às atividades. Sendo assim, foi realizada análise funcional de seus comportamentos, para compreender a função daquelas atitudes negativas e ao mesmo tempo iniciar o trabalho com rotina e atividades estruturadas que tivessem foco em personagens e materiais que a criança gostava. A análise funcional é usada na psicologia para avaliar comportamentos. Para Matos (1999) ela visa observar aspectos ambientais que possam interferir no comportamento de forma positiva ou negativa. A partir da análise da função deste comportamento em determinado ambiente. Para a autora, esta análise permite um melhor planejamento para intervenções eficazes com o objetivo de manter, substituir ou extinguir comportamentos. Esta análise respeita algumas fases, sendo elas: identificação do comportamento de interesse, frequência da ocorrência, ambiente em que ocorre, situação antecedente e subsequente, qual a consequência deste comportamento. A autora, assim como outros pesquisadores da análise do comportamento orientam a descrever tais informações em um quadro durante alguns dias, para assim identificar a função do comportamento observado.

Através da análise funcional, pode-se observar momentos em que a criança apresentava comportamentos inadequados devido a troca de professores, outros em que a porta estava fechada e ele se sentia mais seguro com a porta aberta (isso no início do ano, até sentir segurança na sala de aula), mudança de atividade, quando tirava figuras da agenda, pois ficava ansioso, antes de atividades escritas, pois não gostava de escrever. Estas observações foram importantes para intervenções posteriores e melhora significativa no comportamento. Houve o aumento da tolerância na realização de atividades e permanência na sala de aula,



bem como diminuição de comportamentos de crise. Após um mês do início das aulas, o aluno começou a comer seu lanche no refeitório junto aos colegas.

Foi avaliado também, a forma com que o aluno se comunicava e compreendia as atividades, para verificar qual nível de trabalho ele estava, níveis estes apontados por Fonseca e Ciola (2016) como tendo o objetivo de orientar os professores na preparação dos materiais e ensino de habilidades. As autoras citam Clercq (2006) que aborda os níveis da seguinte forma:

NÍVEL I – Atividades iniciais: preparação e atividades motoras...fase de sensação. É utilizado material concreto em sua realização.

NÍVEL II- Habilidades adquiridas no nível I + exigências cognitivas, utilizando ainda elementos concretos – Aprende-se a função dos objetos.

NÍVEL III – Habilidades de planificação e início da função simbólica, categorização, discriminação de imagens, evocação de conceitos abstratos, combina objeto com imagens. – Fase da representação.

NÍVEL IV- Domina a leitura com significado – nível mais simbólico e cognitivo do desenvolvimento, em termos da classificação utilizada.

No início do ano, o aluno estava no nível III e ao final passou para o Nível IV. Após a identificação de seu nível e já sabendo que o aluno compreendia elementos planos e abstratos, foi confeccionado uma agenda que ficava ao lado do aluno. Assim como nos aponta Fonseca e Ciola (2016), muitas pessoas com TEA apresentam dificuldade na organização temporal e memória sequencial, o que se faz necessário que sua rotina seja estruturada de uma forma a antecipar os acontecimentos. A rotina auxilia a pessoa com TEA a ter sua ansiedade diminuída devido a antecipação dos acontecimentos, apresentando uma sequência lógica das atividades propostas. Este material foi feito com velcro que continha figuras e uma palavra que representava a atividade. A agenda ficava próximo à mesa do aluno e no início do ano, a cada atividade finalizada ele retirava a ficha, porém esta forma fazia com que sua ansiedade aumentasse, pois quanto menos figuras havia na rotina, mais compreendia que estava chegando o momento de ir para casa. Com este comportamento, foi necessário deixar todas as fichas e só retirava ao final. Isso fez com que sua tolerância às atividades aumentasse de forma significativa.

Foi observado também que o local que o aluno sentava tinha vários elementos que estimulavam sua distração, desta forma, foi necessário modificar para que sua atenção fosse melhorada durante as atividades.

As atividades eram feitas de forma que o aluno aprendesse o conteúdo da aula com auxílio de uma estrutura a qual diminuísse os estímulos visuais desnecessários e utilizasse figuras ou aspectos do seu interesse. Eram feitos planos individuais de aprendizagem para atender suas necessidades específicas.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, foi priorizado o trabalho com projetos educacionais que contemplavam os direitos de aprendizagem da Educação Infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Além dos projetos em comum com a Secretaria Municipal da Educação (Importância da água, dengue, Projeto



literário e datas comemorativas), foi realizado um projeto anual, visto a necessidade também de trabalhar a inclusão com os colegas e equipe escolar. Sabe-se que incluir não é trabalhar conteúdo paralelo com o aluno com deficiência, mas aspectos em comum com os demais alunos. Este projeto intitulado como “Inclusão: Uma aprendizagem para a vida” teve grande importância no trabalho de conscientização sobre a relevância da diferença para a sociedade, bem como do respeito a ela. No início do projeto, os alunos demonstraram saber o conceito de diferença, porém não demonstravam respeito ao diferente, apresentando comportamentos de esquivas e desconsideração às produções que não eram semelhantes às suas. Com o decorrer dos meses, as crianças aprenderam sobre sua importância, bem como de todos à sua volta. Houve a aprendizagem da relevância da diferença para a sociedade, permitindo aos alunos desconstruir alguns discursos homogeneizadores que estão na base dos preconceitos, tal qual nos ensina Miskolci (2010). As crianças foram adquirindo confiança em si mesmo, à medida que houve a descoberta de que cada um é único e se expressa de uma forma singular. Isso auxiliou nas formas de interação e expressão de todos, além de melhorar significativamente a segurança na elaboração das atividades regulares propostas. As trocas de experiência durante as rodas de conversa foram valiosas para a compreensão do outro. A partir do momento que a sala como um todo foi apreendendo tais conteúdos, começou a olhar o amigo como alguém que pode contribuir com suas alegrias, tristezas e aprendizagens. Desta forma, o aluno com Transtorno do Espectro Autista também foi se acalmando, à medida que os colegas o acolheram e respeitaram percebendo suas limitações, mas principalmente identificando suas potencialidades. Com isso, a entrada na sala de aula e nos demais espaços escolares ocorria com prazer, demonstrado através do sorriso e forma com que entrava na sala. No início do ano o aluno sempre entrava com um objeto (meio de transporte) trazido de casa. À medida que se sentiu como parte do ambiente, entrava correndo, sorrindo e já guardava com autonomia seu brinquedo o qual tinha hiperfoco, pois já sentia segurança no ambiente escolar.

Foram apresentados e utilizados vários jogos, brinquedos e objetos utilizados para acessibilidades de pessoas com deficiência. Desta forma, todos puderam compreender o porquê de o colega muitas vezes ter uma atividade com o mesmo conteúdo, mas de forma estruturada. Ao apresentar materiais utilizados por pessoas com deficiência para proporcionar a leitura, escrita, jogos, lazer, telefonemas, acessibilidade, as crianças demonstraram curiosidade e interesse, visto que sempre estão em contato com alguns destes objetos, porém não sabiam o significado e função. Neste momento, houve a aprendizagem de que todas as pessoas podem aprender e realizar atividades variadas se houver o respeito e proporcionar maneiras de acessibilidade. No último momento houve grande euforia por parte dos participantes do projeto, pois desejavam que os pais soubessem dos conteúdos apreendidos. Dessa forma, auxiliaram na elaboração de um folder o qual puderam levar aos pais e comunidade. Ao final, foi feita uma pesquisa com os pais a qual foi possível mensurar a valorização pelo conteúdo trabalhado.

Em virtude do projeto realizado, podemos dizer que foi um grande desafio, já que trabalhar com as diferenças é algo complexo devido aos conceitos pré-estabelecidos pela cultura familiar. Porém, algo de bom foi “plantado” em cada aluno e familiar. O presente projeto ensinou valores, que poderão ser levados por toda vida e contemplou os campos de experiência e habilidades inerentes à Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa.



Durante o projeto, foi trabalhado a oralidade e o ingresso ao mundo da leitura e escrita. Contudo, foi percebido que o aluno demonstrou facilidade na compreensão destas atividades, pois eram utilizados figuras e jogos nas atividades que fossem familiares e funcionais a ele. Diante disso, as atividades eram significativas, o que facilitava a realização. Conforme verificava que as letras estavam presentes nas palavras as quais conhecia, foi compreendendo o sistema de escrita e logo pudemos iniciar o trabalho com as palavras, sendo que a melhora na organização e estruturação de suas atividades facilitou a compreensão e possibilitou uma aprendizagem rápida deste conteúdo. Primeiramente as atividades eram confeccionadas em estruturas com delimitação de espaço e velcros para que colocasse as fichas para emparelhar conforme os comandos. Após a sua compreensão, eram realizadas atividades de colagem em seu caderno, em seguida era feita atividade escrita. Quanto a matemática foi trabalhado quantidade, números, situação problema, adição e subtração simples. Estas atividades também ocorriam de forma estruturada. Somente adição, subtração e situação problema que eram utilizados materiais concretos, já que facilitava sua compreensão. Cabe ressaltar que todas estas atividades ocorriam em um contexto significativo através da utilização de projetos temáticos.

Durante o ano, o desempenho do aluno foi significativo, sendo percebido por toda comunidade escolar, bem como familiares do aluno, que davam feedback positivo à professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da prática mencionada, pode-se concluir que o trabalho significativo com alunos com Transtorno do Espectro Autista depende de vários fatores, dentre eles, podemos dizer que o professor que está diante deste desafio precisa conhecer como se dá o desenvolvimento humano e a aprendizagem dentro da normalidade, bem como ter conhecimento sobre o Transtorno, para que saiba sobre aspectos relevantes sobre pessoas com TEA (comportamento, interação, modelos de ensino adequado à deficiência). Muitas vezes é preciso auxiliar o aluno na mudança de seus comportamentos para que a aprendizagem ocorra, já que muitos comportamentos inadequados fazem com que a atenção e tolerância do aluno atrapalhe o processo de ensino e aprendizagem. Para este auxílio, é importante realizar a análise funcional do comportamento inadequado do aluno, ou seja, identificar qual a função desta forma errada de se comportar. Para realizar esta análise, é importante observar e descrever por vários dias os comportamentos, dando ênfase as ocorrências anteriores a ele, as consequências e ações ambientais que podem servir como reforçadores, fazendo com que este comportamento seja mantido. Com estes conhecimentos, o professor necessita usar sua criatividade para contextualizar conhecimento teóricos com a prática baseada em aspectos do interesse do aluno. As atividades estruturadas possibilitam ao aluno com TEA antecipar suas ações, tendo uma previsibilidade do que precisa realizar e assim diminuir sua ansiedade, bem como saber a sequência de ações que precisa realizar para completar suas tarefas. A estrutura das atividades ajuda o aluno na sua organização e compreensão do que é para ser realizado, já que são pessoas que se beneficiam de pistas visuais.



Além disso, é importante salientar que a inclusão deve ocorrer como um todo, ou seja, o aluno não pode fazer atividades paralelas, mas participar dos momentos de interação e de atividades em comum, caso contrário temos um excluído dentro de um ambiente de inclusão. A partir do momento que os colegas aprenderam a conviver e a respeitar o outro como diferente, mas não menos importante, foi possível criar um espaço de convivência e aprendizagem mais harmonioso. Os colegas chamavam o aluno para brincar, o auxiliavam em suas atividades quando necessário e pediam para se sentar com ele, algo que não acontecia no início do ano.

Esta prática pedagógica foi um grande desafio para a professora, para os colegas, para o aluno e para os pais que se demonstraram presentes em todos os momentos, dando informações necessárias para que a escola pudesse realizar seu trabalho. Foram momentos de aprendizagem, criatividade, amor, empatia, compreensão. São resultados como estes, que mesmo diante de dificuldades, nos mostram que é possível, quando há busca, quando não ocorre a estagnação, quando há parceria entre a escola e a família, quando há a habilidade de se colocar no lugar do outro e perceber que se TODOS temos direito a um ensino de qualidade, isso engloba também quem tem dificuldade não de acessar a escola, mas de ter contato com o conhecimento, pois as escolas não são somente os prédios, mas o ensino que as pessoas lá inseridas podem proporcionar para que a aprendizagem efetiva ocorra.

Sabe-se que cada pessoa é única, desta forma, independente de similaridade no diagnóstico, os alunos são diferentes, as famílias são diferentes, os históricos são diferentes e os contextos em que estão inseridos também. Esta singularidade também ocorre com as escolas e professores. Cada docente tem uma formação pessoal e profissional distinta, o que faz com que sua prática também seja diferente. Sendo assim, a cada sala que é atribuída a um docente, são novos desafios que lhe são confiados a superar. Obstáculos podem surgir, mas a criatividade, a ética e o profissionalismo devem ser maiores, para que a superação e os direitos à aprendizagem possam ser oferecidos.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 03/02/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRUNONI, D; D'ANTINO, M. E. F; SCHWARTZMAN, J. S. **Contribuições para inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. Programa de Educação Especial – PROEST. 2015.



FONSECA, M. E.; CIOLA, J. C. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo.** 2º edição. Book Toy, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIARDINETTO, A. R. S. B. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136>. Acesso em: 21 abril de 2020.

MATOS, M. A. **Análise Funcional do Comportamento.** Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 16, n.3, p. 8-18, setembro/dezembro 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/estpsi/v16n3/a02v16n3.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2020.

MISKOLCI, R. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos, EdUFSCar, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROCESSO DE INSERÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Beatriz de Lira Gomes* - Universidade Paulista, UNIP

Ana Paula de Siqueira Souza - Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE

*Autora correspondente: beatriz-liras@hotmail.com

RESUMO: Desde a revogação do código CID-11, criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para classificação de doenças mentais, o Transtorno do Espectro Autista ganhou uma nova classificação, onde uniu-se todas as características do espectro como uma única doença. Sendo assim, o autismo ganhou destaque e passou a contar com leis e diretrizes que visam os direitos e a proteção da pessoa que possui o transtorno, dentre todos os direitos, vale frisar no direito à educação, garantida pela Lei nº 12.764, sancionada em 2012, que visa garantir o acesso à escola e ao ensino profissionalizante. Contudo, o trabalho em pauta aborda o processo de inserção de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista, nível moderado, no ambiente escolar e tem como objetivo geral identificar dificuldades e avanços no desenvolvimento do estudante. A metodologia utilizada para elaboração do trabalho foi de cunho qualitativo e explicativo, com intuito de analisar e destacar acontecimentos vivenciados durante o primeiro contato da criança com a escola. A pesquisa de campo ocorreu em um Espaço Educacional, localizado na cidade de Garanhuns, agreste pernambucano, onde preocupamo-nos em observar o comportamento de uma criança específica, a criação de atividades com materiais lúdicos (tampa de garrafa, tintas, emborrachado) e o processo de inserção e permanência no ambiente escolar. Os dados coletados foram registrados em cadernos, fotos, vídeos e diário de classe, onde foram registradas as experiências da criança e da professora durante o ano de 2018. No estudo procuramos destacar os desafios da inserção escolar da criança com deficiência, seu comportamento mediante a mudança de rotina, e suas reações diante das atividades propostas, além disso, veremos que ao final do ano letivo a criança apresentou comportamento favorável aos estímulos, demonstrando tanto algumas mudanças em seu comportamento como também avanços em seu desenvolvimento físico e motor.

Palavras-chave: Autismo. Desenvolvimento. Atividades. Escola.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social responsável por proporcionar, além de conhecimento, a interação social e a inclusão de todos os sujeitos. Sendo assim, a inserção no âmbito escolar é de fundamental importância para os indivíduos, uma vez que, eles saíram do convívio somente com a família e passaram a ter contato com diferentes ambientes e pessoas.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mais pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sobre a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p.33)

A educação é um direito que está garantido na Constituição Federal Brasileira, na LDB (93.9496). O estatuto da criança e adolescente (1990), com intuito de garantir este direito, criou o artigo 53, onde consta que: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Porém, para conseguir a garantia desse direito, é necessário que a escola tenha suporte para receber os alunos e que esteja capacitada para atender a todos, principalmente o público da Educação Especial. Para tal atendimento, faz-se necessário planejar e criar estratégias pedagógicas que facilitem a inserção da criança no ambiente escolar e que proporcione o desenvolvimento garantido por lei.

No que se refere a educação inclusiva, vale destacar o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Historicamente o autismo foi considerado como doença sem definição concreta, ao longo da história cientistas buscaram respostas para o espectro e suas características, que por muito tempo esteve incluído na CID-10 (Classification of Diseases and Related Health Problems), na categoria de Transtornos globais do desenvolvimento – TGD. Somente em 2013 a OMS criou a CID-11, onde o Transtorno do espectro autista passou a constar como doença específica e ganhou classificação própria.

Autismo na CID-11

6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

- 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

- 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado. (TISMOO, 2018)

TEA ou Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno que atinge o neurodesenvolvimento, acarretando em dificuldades na comunicação, problemas em interação social e de comportamento (NASCIMENTO & CRUZ, 2015). Estimasse que no Brasil há cerca de 2 milhões de pessoas com autismo, sendo a maioria dos casos mais predominante em meninos do que em meninas.

De acordo com Gandin & Scariano (1999):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.18 apud ÉTP)

Apesar de não apresentar traços físicos que evidenciem o seu problema, a criança do espectro possui atitudes e particularidades que torna possível o diagnóstico.

Resistia aos “importantes hábitos sociais da vida cotidiana”. Não brincava com as outras crianças, passando grande parte do tempo lendo em um canto, indiferente. Quando provocado, não demonstrava “qualquer senso de humor”. Tinha um “olhar perdido” e poucas expressões faciais e gestos. (SHEFFER, pág. 03, 2018)

Como descrito por Edith Sheffer, o autismo deixa transparecer características comportamentais que possibilitam o diagnóstico. Uma análise feita com cautela e precisão poderá levar ao diagnóstico precoce, que de acordo com a Lei nº 12.764, Art.3, é um direito da criança com autismo.

A legislação brasileira busca garantir os direitos a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Entre esses direitos estão:

Art.3º são direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde.

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

(BRASIL, 2012)

Sendo assim, com a criação de documentos legais que garantem a presença e permanência de alunos com deficiência, incluindo crianças com autismo, em escolas regulares faz-se necessário que a escola esteja preparada para recebê-los.

Citados por Oliveira (2011), Ferreira & Guimarães afirmam que “a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção.

Estudos feitos recentemente, buscam relatar possíveis formas de tornar o desenvolvimento das crianças com TEA algo possível. Entre os estudos, muito se discute sobre as escolas e como elas podem ajudar nesse processo.

Para Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) “destaca-se a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor”. Além disso, “o contexto escolar oportuniza contatos sociais favorecendo o desenvolvimento da criança com autismo, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças”. (HOMER CAMARGO, BOSA, 2012)

Diante do exposto, este trabalho propõe relatar sobre o processo de inserção de uma criança com TEA em escola de classe comum e apresentar situações cotidianas de interação social e do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do artigo, destacaremos a relevância de caracterizar os ambientes de aprendizagem e salientaremos os resultados obtidos.

Para realização do trabalho em pauta fizemos uso de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e explicativo, que visa aprofundar o conhecimento da realidade e entender um

fenômeno social. A coleta de dados foi realizada em um espaço educacional, localizada na cidade de Garanhuns – PE, votada para crianças de 0 a 4 anos, onde foi observado de forma assistemática uma criança específica, de 3 anos de idade (do sexo masculino), diagnosticada com TEA, nível 2. o nome da instituição e da criança serão mantidos em sigilo, para preservar a identidade de ambos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante o ano de 2018, recebemos na instituição X, um aluno com o laudo de Transtorno do Espectro Autista, nível moderado. Seria a primeira experiência da criança com o ambiente escolar e para tornar o processo de inserção menos complexo, fez-se necessário ter uma pequena reunião entre os pais da criança e os gestores da escola. Essa colaboração entre pais e escola podem proporcionar efeitos positivos no rendimento escolar, ademais, de acordo com Becker (citado por Cavalcante, 1998), pais que estão envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, tornando-se mais ativos na sua comunidade e melhorando seu relacionamento com os filhos.

Buscando conhecer a criança e se preparar para recebe-lo, a professora questionou a mãe em relação ao comportamento da criança: *“Ele não fala, tem costume de ficar segurando as mãos e fazendo movimentos repetidos. Ele também não tem controle sobre o corpo, ta sempre batendo nas coisas ou caindo, seria bom se não deixasse muita coisa pelo chão, por que ele não consegue desviar, mas ele é tranquilo.”* (SIC)

Como descrito, a criança não tinha o desenvolvimento pleno de suas habilidades intelectuais e motoras. Ao chegar à escola pudemos observar que, além da ausência da fala, o menino não andava direito, pois não tinha segurança suficiente para andar sem que alguém o segurasse pela mão, além disso, ele não conseguia comer sozinho, tomar água segurando o próprio copo, subir ou descer degraus. Pudemos observar também que parte do comportamento da criança e de sua falta de habilidade motora era devido ao excesso de cuidado dos pais, a mãe chegou a relatar que a psicóloga da criança havia reclamado do fato dos pais não deixarem o menino andar ou comer sozinho, os pais alegavam que tinham medo dele machucar-se.

Esses comportamentos citados anteriormente, são características importantes do espectro autista:

Os sintomas [...] incluem:

1. Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas;
2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo;
3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala,



restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado.

4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. (GAUDERER, 1993, pág. 3, 4, apud PRATA)

Seguindo a perspectiva de Cunha (2011), “o professor precisa descobrir quais habilidades - sociais e acadêmicas – o aluno já possui e quais ele precisa adquirir. A partir daí escolher os materiais adequados. Sempre priorizando a comunicação e a socialização”. Contudo, depois de estabelecer a comunicação e a parceria entre pais e gestores, tornou-se possível a criação de um plano de aula que torna-se viável a participação da criança nas atividades. A partir disso, foi criado um diário específico para fazer anotações cotidianas sobre as atividades propostas ao menino e ter uma melhor noção do que estava dando certo e do que não obtivemos bons resultados. Além disso, a sala de aula foi adaptada com menos pôsteres, para não desconcentrar a criança e criamos um quadro de rotina com imagens e desenhos para facilitar seu entendimento sobre o momento de cada coisa.

As primeiras experiências no ambiente escolar foram muito difíceis tanto para a criança quanto para a professora. De acordo com Bowly (1973, apud RAPOPORT e PICCININI) a adaptação ao novo ambiente, as novas pessoas, a mudança de rotina e a tudo que engloba a escola causam medo, além disso, a separação entre a criança e a mãe ou familiares, torna o processo ainda mais complexo, comprometendo de maneira significativa seu emocional. Sendo assim, nos primeiros dias a criança demonstrou estar incomodada, andava de um lado para o outro, segurando as mãos e fazendo movimentos repetidos.

Essa inquietação é considerada um sinal frequente e estereotipado do espectro.

O comportamento motor repetitivo, aparentemente impulsivo e sem motivo ou propósito ocorrendo de forma primária, ou seja, isolada, caracteriza o Transtorno do Movimento Estereotipado, que pode ter início antes dos três anos de idade e persistir até a adolescência ou vida adulta. Agitação motora associada a movimentos involuntários são comumente observados em crianças com TEA. (SERRA, 2020, pág. 15)

Durante a primeira semana a professora buscou saber sobre os interesses e gostos do menino, para abordá-lo a partir deles *“ele gosta de tecnologia, tablets, celular, tv. Quando ele ta com alguma dessas coisas ele fica bem quieto e consegue parar um pouco. As cores também chamam muita atenção, essas bolinhas aqui ele vai gostar (se referindo a piscina com bolas coloridas). Ele não gosta muito de brinquedo, nem sabe brincar, mas essas coisinhas que imita os animais ele gosta e pode ajudar a fazê-lo falar.”* (SIC)

Em relação as crises, a mãe indagou *“Quando ele é contrariado fica muito bravo e estressado. As vezes parece que ele quer pedir alguma coisa, mas como não fala fica frustrado e com raiva aí começa a crise, chora, quer morder, bater, puxar. Além disso quando tem informação demais ele também fica agitado, muito barulho, muita conversa ou música alta o deixa agoniado aí tem crise. Às vezes, eu fico insistindo pra ele fazer as coisas, como pintar,*

rabiscar, mas ele não gosta, quando insisto demais ele vem me bater, eu tento não ficar brava, sei q ele não faz por mal.” (SIC)

A professora optou por deixá-lo livre, para explorar o ambiente até que pudesse se sentir mais a vontade. Além disso, a professora buscou primeiramente, conquistar a confiança do menino e utilizar a afetividade a seu favor.

Como de costume, a rotina incluía a hora da história e dentre toda rotina esse parecia ser o melhor momento para a criança. Durante as rodas de história o aluno conseguia manter-se sentado por um bom tempo, demonstrava interesse nos livros, chegando a sentar próximo a professora e olhar diretamente para a professora e para os livros. De acordo com uma pesquisa divulgada no site Portal Ped (2017), uma das principais características notadas em crianças com autismo é “**Anormalidade no contato visual:** as crianças demonstram pouquíssimo interesse em olhar para rostos, mas preferem observar objetos. Quando olham para pessoas, focam na boca e no corpo, evitando os olhos (quando o comum é o contrário)”, contudo, obter uma visualização direta com a criança que possui o espectro autista é algo que só ocorre quando se conquista a confiança.

As atividades diárias foram bem pensadas e estruturadas visando a inclusão, ademais foram desenvolvidas de forma lúdica e buscando utilizar os sentidos, como visão, audição e tato. Tais atividades, foram desenvolvidas de forma transdisciplinar, podendo ser aplicadas integrando-se aos eixos temáticos da rotina e priorizando promover o desenvolvimento das habilidades. Os materiais utilizados foram de fácil manipulação, utilizando, por exemplo, EVA, papelão, tampinhas de garrafa, dentre outros.

Para Mesibov, Schopler & Hearsey (1994, pág. 202), citado por Prata, “o uso de atividades visuais e concretas pode contribuir para que as crianças autistas tenham um desempenho melhor na aprendizagem, pois o que é visual é concreto e, portanto, fácil para as crianças aprenderem e entenderem”

A seguir exibiremos exemplos de algumas dessas atividades:

1. Encaixe de formas geométricas

Será trabalhado a relação de semelhança e correspondência, onde o objetivo é estimular a atenção e a coordenação motora.

2. Relacionar cores com tampas de garrafas

Nessa atividade a intenção é trabalhar as cores, podendo também trabalhar conceitos de dentro e fora.

3. Circuito de obstáculos

Durante a atividade é possível estimular a audição, o equilíbrio e a coordenação motora.

4. Corresponder o som de animais

Levando em consideração o interesse da criança pela tecnologia, foi permitido a utilização de software, com atividades pedagógicas.



O intuito dessa atividade é identificar os sons e estimular a fala. Porém, apesar de ter sido bem aceito é realizada, ao fim dessa atividade a criança, geralmente, resistia a devolver o tablet e quase sempre chorava.

Vale ressaltar que, para a realização das atividades foi necessário insistência diária, até que o aluno se sentisse à vontade para realizadas. Além disso, as atividades foram repetidas diversas vezes ao longo do ano, para que o menino com TEA compreendesse e se sentisse estimulado a realiza-las, cada atividade foi realizada respeitando a especificidade da criança e o tempo que ela conseguia manter-se concentrado. Ao longo do ano letivo também foram propostas atividades além da grade curricular, fazeres como estimular a comer sozinho, ensinar a tomar água, subir e descer escadas durante os intervalos das aulas, também fizeram parte das atividades diárias realizadas pela professora. Os avanços eram tão nítidos que a psicóloga da criança solicitou que a mãe buscasse saber de que forma a educadora trabalhava com a criança para poder reproduzir em casa e continuar a estimulá-lo.

Apesar de ter apresentado melhoras significativas em sua adaptação e desenvolvimento, durante o mês de outubro o estudante mostrou um comportamento diferente e agressivo. Naquele respectivo mês havia acontecido uma paralização na cidade, onde foi necessário interromper as aulas durante uma semana e consequentemente fazendo com que a criança mudasse a rotina, a qual já estava adaptado. Esse acontecimento gerou muito transtorno na volta do menino à escola, na semana seguinte a paralização o aluno chegou ao espaço educacional agitado e agressivo. A criança não conseguia seguir a rotina, insistia em ficar somente diante de telas (tablet ou celular) e quando contrariado chorava muito e tentava agredir a professora, chegando a morder e arranha-la enquanto a mesma tentava intervir em seu comportamento. Ao notificar aos pais a professora ouviu que o menino também estava agitado em casa e então os pais optaram por deixá-lo com o tablet durante toda a semana que ele estava sem aula, o que provavelmente causou o comportamento agressivo. Contudo, durante esse período de agitação a educadora optou por repetir as atividades que a criança já conhecia e quando o estudante estava muito agitado a professora levava-o para o pátio, dando-lhe a oportunidade de respirar ar puro enquanto tentava acalmá-lo, além disso, a rotina teve que ser reestabelecida, bem como nos primeiros dias de aula.

Não obstante, argumenta-se favoravelmente que, ao fim do ano letivo a criança obteve ganhos em seu desenvolvimento, como a própria mãe relatou. Entre os benefícios trazidos pela inserção escolar, a mãe destacou que, o menino obteve melhoras significativa, estava mais atento, aparentava possuir melhor autonomia sobre o próprio corpo e aceitação em estar em contato com outras pessoas – apesar de ainda ser de maneira limitada. O menino mostrou-se um pouco mais concentrado e adaptado à rotina escolar. Essas mudanças foram perceptíveis tanto para a família quanto para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, os relatos apresentados anteriormente revelam que, as respostas que serão dadas pelo aluno com autismo irão depender bastante da estrutura do ambiente escolar e a forma como instituição busca trabalhar a questão da educação inclusiva e as relações de convívio social.



Para mais, a elaboração de um plano de aula visando a inclusão de todos, o desenvolvimento de atividades pedagógica estruturadas, alinhado o conhecimento pedagógico com a sensibilidade humana, e dispor-se a dar atenção individual ao aluno entendendo que, o mesmo aprende de diferentes formas, são meios que podem servir de estímulo para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança.

Não obstante, para que de fato a inclusão aconteça faz-se necessário que além das mudanças na escola, os professores também estejam dispostos a romper com o tradicionalismo e que permitam-se inovar suas práticas pedagógicas.

Vale destacar que, no processo de inclusão pode haver aspectos favoráveis e desfavoráveis, mas de acordo com Cunha (pág. 12) “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”.

Dessa forma, o enfoque do presente estudo é apresentar aspectos que podem servir de facilitadores no processo de inserção e permanência de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Espera-se que, as atividades aqui propostas, possam servir de inspiração para educadores que tenham a oportunidade de trabalhar com algum aluno com necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

- Autismo, genes e o jeito de uma criança olhar para você. PortalPed, 20 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.portaldped.com.br/outras-especialidades/genetica/autismo-genes-e-o-jeito-de-uma-crianca-olhar-para-voce>>. Acesso em: 03 de maio de 2020.
- Bhering, E. & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: Possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 63-73.
- BRASIL. (2012). **Regulamenta a Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Decreto nº 8.368. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2020.
- CANAVIZ, Patrice, *Educar o cidadão?* - Campinas: Papyrus, 1991.
- Cavalcante, RC.(1998). **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. *Psicológica escolar e educacional*, 2 (2) 153-159. SP: ABRAPEE.
- CUNHA, Eugênio, **Autismo é inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro:WAK,2011.
- ÉTP de Oliveira Praça. Uma reflexão acerca da inclusão de um aluno Autista no ensino regular. 2011. Programa de **Mestrado Profissional em Educação Matemática**, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
- LE MOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.1, p.117-130, 2014.



Nascimento, F.F., Cruz, M.M. & Braun, P. (2017). Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo – Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(125). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro Autista: 6A02. Copyright – Tismoo. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-autismo-6a02/>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

SERRA, TATIANA. Autismo [recurso eletrônico]: um olhar 360° / Coordenação Tatiana Serra – São Paulo, SP. Literare books international, 2020.

SHEFFER, EDITH, **AS CRIANÇAS DE ASPERGER**(recurso eletrônico): as origens do autismo na Viena nazista/ Edith Sheffer; tradução Alessandra Borrunquer. – 1. Ed – Rio de Janeiro: Record 2019.

SILVA, Ana Mayra Samuel. Gestão Escolar: a consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade. 2018, 201f. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018.

SILVA, L.G.M & FERREIRA, J.T.(2014). **O papel da escola e suas demandas sociais**. Periódico Científico *Projeção e Docência*, 5 (2), 6-23.



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR: QUALIFICAR A MEDIAÇÃO PARA QUALIFICAR A INCLUSÃO

Raquel Fontes de Aquino Mariano Silva Araújo* - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Silvana Matos Uhmman - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Autora correspondente: raquelfamsa98@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do papel do mediador escolar diante da Educação Inclusiva, tendo como ferramenta de pesquisa a experiência de mediação frente a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no período de alfabetização. Trata-se de um tema de extrema importância uma vez que a inclusão desses alunos ainda é uma temática muitas vezes conflituosa na escola e, dentre os motivos estão a falta de recursos, formação de professores muitas vezes insuficiente, a dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas significativas, rede de apoio para/na escola. Nesse contexto, o recurso do mediador mostra-se muito interessante de ser abordado, pois pesquisas apontam que há ainda dúvidas sobre sua função e atribuições. A fim de entender mais sobre o assunto, e sobretudo, perceber a relação da mediação com a inclusão de alunos com TEA, metodologicamente essa pesquisa estruturou-se numa perspectiva qualitativa de Relato de Experiência realizada no Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Angra dos Reis/RJ, a qual envolveu a interação de uma monitora e aluno com TEA em diferentes momentos de interação, bem como impulsionou o seguinte questionamento: qual a importância do mediador no processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de um aluno com TEA? No intuito de responder esta questão, foram desenvolvidos três momentos: a) estudos de referenciais teóricos sobre a temática da inclusão do aluno com TEA e mediação escolar; b) problematização da mediação com relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno sobre alfabetização e sua inclusão na escola como um todo, tendo como foco escritas em Diário de Campo por parte da mediadora sobre as vivências pedagógicas realizadas num período de três anos; c) reflexões de como o mediador pode auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA mesmo sem ser a ele exigida formação específica. Para tanto, buscou-se realizar análise dos dados da pesquisa na perspectiva de Bardin (2011) ao elencar pontos importantes da serem problematizados. Neste sentido os resultados permitiram perceber como o mediador tem a possibilidade de influenciar e ter papel decisivo não apenas no processo de alfabetização através de intervenções pedagógicas significativas, mas no processo de inclusão como um todo, frente aos demais colegas, professores, estratégias e diferentes espaços escolares. Os registros em Diário de Campo possibilitaram perceber a atuação ativa da mediadora (em conjunto com a professora), bem como a contribuição dessa atuação para o avanço pedagógico do aluno com TEA desde aspectos comportamentais até aos conhecimentos escolares – fato que pode ser comparado com sua aprendizagem e desenvolvimento anteriormente muito restritas. Ou seja, mesmo compreendendo que a abordagem pedagógica não é sua função definida, defendemos que em meio a uma formação adequada o mediador pode contribuir (o que é extremamente válido) com o processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão desses alunos, sendo possibilitado por meio das parcerias estabelecidas entre esse profissional, o professor da sala de aula, terapias que o aluno frequenta, a família. Uma vez entendendo que a inclusão desses alunos ainda busca encontrar os melhores caminhos e estratégias, o recurso do mediador para além das questões de cuidado e locomoção podem ser considerados de grande valia para chegarmos cada vez mais perto de uma escola realmente inclusiva para todos – sendo necessário maior reconhecimento e valorização de sua função.

Palavras-chaves: Mediação. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão.



INTRODUÇÃO

Diante da responsabilidade da escola em promover um ambiente não só acolhedor como inclusivo (não apenas de acesso, mas de permanência), se faz de extrema importância o conhecimento do mediador escolar e suas possíveis contribuições para a Educação Inclusiva, visto que muitas pesquisas apontam que há um despreparo de muitas instituições educacionais com questões relacionadas à inclusão e, dentre elas, por exemplo, um despreparo por parte daqueles que desempenham a função do mediador (MOUSINHO, 2010) – muitas vezes por falta de conhecimento, formação e/ou reconhecimento.

É neste sentido que este trabalho – oriundo de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – tem como objetivo refletir sobre a importância do papel do mediador, problematizando a capacitação desses profissionais que atuam ou pretendem atuar na área da mediação escolar. Para tanto, temos como ferramenta de pesquisa a experiência de mediação (de uma das autoras) frente a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no período de alfabetização em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada do município de Angra dos Reis/RJ, por um período de mês. A alfabetização é interesse pois, afirma Serra (2018, p.24):

Especificamente no caso dos alunos com autismo, o argumento da alfabetização natural diminui potencialmente a probabilidade, uma vez que há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual. Como, então, esperar que um aluno com autismo se alfabetize naturalmente pelo contato com a cultura, se um dos seus principais déficits está na interação social e na aquisição das habilidades sociais? Somente pela imitação? Dessa forma, o conduzirmos à memorização infrutífera. Se o cenário do insucesso na educação de alunos neurotípicos é tão nítido, pensemos agora como é a situação quando um aluno tem necessidades educacionais especiais e, mais especificamente, que é o objetivo do nosso trabalho, o TEA.

Para tanto, temos o seguinte questionamento: qual a importância do mediador no processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de um aluno com TEA? No intuito de responder esta questão, foram desenvolvidos três momentos: a) estudos de referenciais teóricos sobre a temática da inclusão do aluno com TEA e mediação escolar; b) problematização da mediação com relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno sobre alfabetização tendo como foco escritas em Diário de Campo sobre as vivências pedagógicas realizadas para essa pesquisa num período de três anos; c) reflexões de como o mediador pode auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA mesmo sem ser a ele exigida formação específica.



Pensando nisto, por meio de um relato de experiência, voltou-se para escritas em Diário de Campo de vivências entre aluno com TEA – nomeado de forma fictícia como Igor – e sua mediadora (uma das autoras), suscitadas num período de três anos e contendo experiências pedagógicas consideradas importantes pela mediadora frente a esse aluno. Após, buscou-se analisá-las na perspectiva de Bardin (2011) ao elencar pontos relevantes da serem problematizados. O que se segue são reflexões sobre a importante abordagem da inclusão escolar e, após, relacionada à mediação escolar, refletindo sobre suas funções e contribuições para tal.

CONTEXTUALIZAÇÃO: a escola frente à inclusão

Durante um longo período, o acesso a ambientes escolares era um privilégio de poucos. Pessoas de baixa renda, negras, homossexuais, pessoas com deficiência, são exemplos de grupos que eram marginalizados. Deste modo, pessoas com deficiência, que eram consideradas incapazes ou improdutivas e, por isso, também não tinham acesso a escolarização, nem se quer eram estimuladas. Período este denominado por segregação, pois além da falta de acesso a ambientes escolares, existia socialmente um preconceito e uma crença de que pessoas com deficiência, principalmente as que apresentavam prejuízos em seu comportamento e comunicação, eram vistas como perigosas, e um risco para a sociedade. É possível afirmar que esta visão possui uma construção histórica desde a Idade Média, onde eram percebidas como monstros ou estavam possuídas por demônios – por estes motivos muitos eram perseguidos e executados. Assim:

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997: 13). Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZZOTTA, 1986: 16).

Nesta perspectiva histórica surgem então os manicômios, ou hospícios, onde estas pessoas eram excluídas do convívio social. Instituições estas que tinham um papel segregador, porém visto com um caráter assistencialista. No entanto, estas instituições eram construídas distantes da sociedade, tendo como objetivo a privação da liberdade destes indivíduos. Fato é que, muitas instituições, tratavam destes pacientes com desprezo e descuido, muitos eram maltratados e negligenciados. Além disto, estes espaços eram caracterizados como depósitos, segundo Silva (2009):

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde



as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade.

Isto se perdurou durante muitos anos, tal falta marcou nossa sociedade. Nesta época surgem expressões como débil, incapazes para se referir a pessoas com Deficiência Mental ou com algum tipo de prejuízo em seu comportamento. Além disto há vários relatos de famílias que escondem essas pessoas em cômodos de suas casas, impedindo qualquer contato com vizinhos, o outros que não façam parte do seu núcleo família. Fato é que posturas como essa se originam de viés histórico muito ruidoso e ainda latente em nossa sociedade, onde famílias, comunidades escolares, e até mesmo profissionais capacitados encaram estes indivíduos de modo que ele não venha a se desenvolver, desacreditados de suas capacidades e potencialidades.

No entanto, com o decorrer dos anos, surge um novo período, o de integração. Onde se fez necessário pensar em possibilidades de escolarização para pessoas com necessidades especiais que até então estavam sendo marginalizadas. No entanto, a alternativa encontrada não foi de inclui-los a classes regulares, e sim oferecê-los classes especiais. Com isto, este aluno deveria então se adequar a realidade oferecida pela escola, não o contrário. O que se tornou ainda alternativa insuficiente, como cita o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental- Educação Especial (BRASIL, 1998, p.55): “A integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse seguimento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades”.

Com isto, A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu na Espanha em 1994 gerando a Declaração de Salamanca, visava, no entanto, inclusão. Esta conferência reuniu diversos profissionais que juntos pensaram em diretrizes para proporcionar políticas que favoreçam alunos com necessidades educacionais especiais, além de pensar num processo de ensino e aprendizagem para estes alunos com qualidade, num ambiente onde todos os indivíduos possam aprender juntos, para isto a escola deveria estar atenta as questões específicas de cada aluno, neste sentindo passasse a pensar em um currículo adaptado acompanhando o ritmo de cada aluno, além possibilitar que repensem em estratégias de melhorias seja na estrutura da escola, ou no currículo. Neste sentido, a Declaração (UNESCO, 1994, p.6) defende que:

(...) a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

De fato, a Declaração de Salamanca, tem como objetivo a inclusão, os profissionais que a realizaram visavam a melhor maneira de incluir pessoas com necessidades especiais (termo aqui utilizado) em ambientes inclusivos e não segregadores ou de integração, porém para que isto ocorresse enormes demandas deveriam ser sanadas. Além disto é possível afirmar que ainda estamos neste processo até hoje. Passados alguns anos desde que estes profissionais se reuniram para desenvolver propostas inclusivas, e ainda cometemos erros cruciais. Este



documento contribui não apenas para uma perspectiva da Educação Especial, mas todos os alunos, principalmente no sentido de considerar e valorizar a potencialidade de cada indivíduo, respeitando sua individualidade e suas capacidades, a fim de proporcionar uma escola facilitadora, e parceira. Além disto, abriu a oportunidade de se pensar em Políticas Públicas que garantem o acesso e a permanência destes alunos as escolas regulares, bem como ao acesso de um ensino de qualidade.

Outro ponto que é importante por em questão, é que o processo de inclusão não está dado, ou pronto, nem mesmo segue um padrão. Pois cada indivíduo é único, e não é diferente no caso de pessoas com alguma deficiência. Portanto, faz-se necessário passar por diversas reflexões da equipe escolar, sempre contanto com o apoio familiar, pois de fato, a inclusão não se faz sozinho. Apesar de não ser simples ou fácil, precisamos considerar todas as diferenças e especificidades, pois cada indivíduo dentro ou fora do contexto escolar tem suas demandas, de fato incluir é trabalhoso, porém necessário. Vale ressaltar que, considerando todos os fatos aqui registrados, a inclusão não depende somente de uma garantia política, há uma grande necessidade que a sociedade como um todo passe por uma desconstrução de preconceitos já estabelecidos historicamente, como falado anteriormente, e que geram conflitos até hoje.

No entanto, para além de contextos sociais, as demandas econômicas afetam de maneira importantíssima o processo da inclusão, o que se faz necessário uma reformulação profunda em todo o sistema de ensino. Este processo é gradativo, e precisa ser pensado e planejado. Com isto uma das leis mais recentes referente à inclusão, é Lei Brasileira de Inclusão, vigorada em dos 2016, que gerou transformações importantes e necessárias e tem como objetivo assegurar direitos de pessoas com deficiência em várias instâncias, bem como na educação, está também a garantia de uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, além de multa e reclusão ao gestor que impossibilitar o acesso deste estudante em qualquer instituição de ensino, como está no previsto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p.31): “vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações”.

Neste sentido, se enquadra também as escolas privadas que exigem um valor maior do que a mensalidade para garantir o acesso desta criança, ou quando existe a necessidade de mediação exigem que este custo seja disponibilizado pelos pais, pensando nisto o segundo tópico tem a intencionalidade de refletir alguns aspectos da mediação escolar, desde as leis que a garantem, como também o papel deste profissional.

REFLEXÕES ACERCA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

O mediador escolar, monitor ou profissional de apoio escolar, surgiu a partir das discussões e ações para a promoção da inclusão, que visa, por sua vez, garantir a ampliação de alunos com deficiência na rede pública ou privada de ensino regular. No entanto, as escolas não estavam, ou ainda não estão preparadas para receber todos alunos, e necessitam de uma adequação em seus recursos, como também em sua estrutura (CARVALHO, 2005; OLIVEIRA, 2009). Neste momento, passa a surgir a necessidade um profissional para o atendimento mais individualizado deste público, principalmente em sala de aula e, tendo como objetivo, ser



apoiador deste aluno. Surge a necessidade de se pensar e propor problematizações sobre o apoio do mediador escolar.

Um dos primeiros pontos a ser discutido no aspecto da mediação escolar diz respeito ao fato de que ainda pouco é discutido: a formação deste profissional. A legislação deixa uma abertura muito grande neste sentido, o que faz com que muitos concursos ao abrirem vagas para esta área fiquem em dúvida com relação a muitos pontos a serem exigidos em sua formação e, ao final, acabam por exigir muitas vezes por apenas o ensino fundamental completo. Isto se estabelece no inciso XIII do Art. 3º da Lei nº 13.146/2015, onde diz o que seria esse atendimento e sua função:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

De fato, precisamos repensar sobre a formação deste profissional, tendo em vista que ele não prestará apenas para as necessidades de higiene, alimentação e locomoção, mas, muitas vezes na prática, por estar dia a dia próximo do aluno, também tem a possibilidade de desempenhar papel importante nas atividades escolares. Contudo, como pode atuar neste aspecto sem uma formação que o auxilie para isto? Além disto, a função de mediador ainda não é reconhecida como uma profissão segundo ponto de vista legal – o que não é consenso – impedindo o vínculo de emprego, reconhecida apenas como uma modalidade de trabalho, como base o disposto no Decreto 8.368/14, que veio regulamentar a Lei 12.764/12.

Outro ponto, diz respeito a contratação deste profissional, que deve ser promovida pela escola e não pelos pais. Fato é que, muito recorrente os pais arcarem com o custeio da mediação, principalmente em instituições privadas. Seguindo as ideias de Renata Mousinho (2010): Cabe pontuar que, na maior parte das vezes, ao menos em escolas privadas, este profissional tem sido pago pelos pais do aluno, ou seja, estagiários têm sido eventualmente utilizados na rede pública.

Levando isto em conta, é possível refletir sobre o papel do mediador dentro das instituições, tendo em vista a importância deste profissional como agente fundamental para também proporcionar a inclusão destes alunos. Além de ter a possibilidade de proporcionar pontes para melhor relação deste aluno entre colegas de classe, professores e outros profissionais da escola, auxiliar no comportamento, na comunicação e até mesmo nas atividades pedagógicas, podendo participar junto do professor na elaboração destas atividades, como na construção de Adaptações Curriculares, Planos Educacionais Individualizados (PEI) pois muitos desses envolvem as ações desenvolvidas pelo mediador. Por isto, é necessário ressaltar novamente a importância de uma formação prévia deste profissional, tendo em vista conhecer principalmente as necessidades específicas do aluno a ser atendido. Boa parte das vezes, estes profissionais muitas vezes nem conhecem determinados tipos de deficiência e suas características, o que dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Para Silva e Maciel (2011) reconhecem que esse profissional de apoio também é um auxílio para os professores, pois é ele quem acompanha



diretamente o aluno público-alvo da Educação Especial e pode dar contribuições ao professor sobre o desenvolvimento do aluno.

Mediadores podem atuar em diferentes casos, acontecendo de acordo com as necessidades de cada aluno. Por isto existe a necessidade de conhecer previamente especificidades de tipos de deficiência, afim de possibilitar a melhor inclusão destes alunos, isto deveria ocorrer no processo de formação do mediador, pois este pode atuar com diferentes deficiências, como deficiência física, sendo na maioria das vezes necessário ajuda no deslocamento deste aluno, ou auxílio físico na realização de atividades; quando o aluno tem baixa visão pode auxiliar na leitura e na transcrição de texto; quando apresentam Transtorno do Espectro Autista, o mediador pode auxiliar no comportamento, estereotípias e compreensão dos conteúdos.

Schreiber (2012, p. 91) destaca que, na sua origem, ao mediador “não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum [...] já que as funções delegadas ao professor envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos”. Contudo, é preciso refletir que para além de aspectos físicos, ou seja, levar o aluno ao banheiro, ou auxiliar no deslocamento, esse profissional tem contato direto com este aluno, e tem papel fundamental no processo escolar, porém, sem a uma formação adequada, que dê suporte para o melhor atendimento destes torna-se um trabalho sem profundidade, e por vezes, ao invés de proporcionar a inclusão, reforça a ideia da exclusão – pois, torna-se possível que ao invés de criar pontes, estes alunos tonem-se dependentes somente do mediador, e não faça conexão com os demais a sua volta. Inclusive, também é importante, além da formação, o contato direto com os profissionais que atendem estes alunos, seja psicólogo, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos etc. Levando isto em conta, é possível orientações específicas para áreas de demandas deste aluno, possibilitando a melhor forma de atuação.

Além disto, vale reforçar importância da parceria entre professor e mediador, ambos precisam estar em constante troca para que não haja diferentes estratégias no que diz respeito ao processo de inclusão. Tendo em vista também a ponte que pode se estabelecer entre professor, aluno e turma. Neste sentido e, a fim de problematizar os pontos aqui abordados sobre esse assunto, a seguir apresentamos um recorte específico sobre registros de momentos de mediação com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu processo de alfabetização, buscando fazer relação com o papel importante do mediador no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, destacamos: a) *Perspectiva pessoal como mediadora*; b) *Perfil do aluno*; c) *Mediadora e Igor no processo de alfabetização*.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: momentos de mediação com Igor

a) *Perspectiva pessoal como mediadora*

Minha trajetória como mediadora iniciou em 2016 e todo o processo ocorreu de maneira muito informal. Eu estava no auge dos meus dezoito anos e havia começado o curso de pedagogia (mais precisamente cursava o terceiro período). Tudo que eu esperava era um emprego de meio período, a fim de conciliar com a faculdade.



Certo dia conversando com uma amiga que trabalhava há anos em uma escola, ela começou a relatar sua insatisfação e cansaço com o trabalho pedagógico, pois fazia tempo que não estava na posição de regente de uma turma, mas sim “apenas como monitora de um aluno especial” que a exigia muito trabalho, estando ela exausta – por este motivo deixaria seu cargo, relatou também que gostaria urgentemente de uma indicação para dar aos pais desse aluno de uma nova mediadora, pois eram eles que custeavam este gasto (na rede particular), logo me dispus sem pestanejar. Pouco tempo os pais deste aluno entraram em contato comigo e solicitaram que eu o acompanhasse no final do semestre de 2015 enquanto ainda estava sendo acompanhado desta mediadora. O aluno cursava o “Pré três” e assim foi possível que eu pudesse conhecê-lo e passasse a entender um pouco de como era seu dia a dia na escola. Além disso, passei a acompanhá-lo nas terapias durante as manhãs.

Quando vi o aluno pela primeira vez, “me apaixonei logo de cara”. Igor era um menino de feição simpática e de extrema fofura, tinha apenas cinco anos, porém ainda não falava e tinha uma comunicação muito restrita, isto em decorrência ao TEA (Transtorno do Espectro Autista). A primeira cena que vi quando comecei a acompanhá-lo, foi em um dia de chuva, ele estava solto se lambuzando de lama quando questionei sua mediadora se o deixaria lá, ela me olhou com semblante de cansaço e respondendo que “sim”. Fato era que todo naquele contexto estava desorganizado, e precisava de ajustes e orientação dos profissionais adequados.

No ano seguinte, iniciei em sala de aula, agora já no primeiro ano do fundamental, estava cheia de expectativas com a tão “falada” alfabetização, apesar de não ter bagagem nenhuma para alfabetizar alguém e nem se quer havia cursado ou visto alguma palestra sobre mediação escola. No entanto eu me “entreguei ao processo”, me jogava no chão, pulava, rolava, produzia muita atividade e apesar de não saber muito, sempre que podia pesquisava, pedia ajuda a todos os profissionais em que participava das terapias, e todos eles eram solícitos e me auxiliavam no que era necessário. Porém, sentia sempre um distanciamento da escola para com esse aluno, em muitas situações eles se ausentavam, a sensação sempre era de que éramos apenas eu e ele, e mais ninguém dentro daquele espaço.

Confesso que o início foi muito conflituoso, depois de meses trabalhando e hoje com quase três anos o acompanhando, percebi com um tempo que o corpo pedagógico não estava preparado para receber Igor, ou as demais crianças público-alvo da Educação Especial (além do TEA, alunos com deficiência – física, intelectual, visual, auditiva/surdez e múltipla – e Altas Habilidades e/ou Superdotação). Porém descobri uma ferramenta segura e útil que me nortearam nestes três anos mediando, que foi a de estabelecer parcerias, seja entre as terapias do aluno e entre mim e as professoras que o acompanhavam, o que deu muito certo, os resultados foram notórios. Tive possibilidade de criar pontes com a direção, todos os conceitos/estratégias que aos poucos aprendia na faculdade eu os levava para que pudessem aproveitá-los.

b) Perfil do aluno

Atualmente, Igor é um menino de oito anos e está no terceiro ano do “ensino fundamental 1”. Igor é um menino de pele branca, de olho e cabelo castanho escuro, e está sobre peso. Apresenta-se muito afetuoso com os colegas e os profissionais que o rodeiam, além disso, adora brincar, correr e ama cosquinha. Por volta de três anos e meio Igor foi



diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), após a escola sinalizar alguns comportamentos que estavam em desacordo com sua faixa etária. Seus pais relatam que o momento de luto foi à parte mais difícil, no entanto, reuniram forças e logo o encaminharam para todas as terapias possíveis, como: fonoaudiólogo, terapia ocupacional, psicólogo, entre outros.

Igor ainda apresenta uma linguagem verbal restrita para sua idade, mas que a cada dia está evoluindo, além de balbuciar algumas palavras, já verbaliza algumas como: “DÁ” quando quer solicitar algo ou alguém, além de falar “MAMÃE” e “TIA”. O que já é um ganho gigantesco e que não ocorreu da “noite para o dia”, foi necessário muito trabalho e persistência. Além disto, Igor tem uma ótima compreensão do que falamos com ele, está sempre atento e costuma atender sem dificuldade comandos simples. É preciso registrar também que Igor apresenta comportamentos inadequados, estes muitas vezes ocorrem quando ele está sendo contrariado ou não consegue se fazer entender, nestes momentos se joga no chão, grita, por vezes empurrava quem estivesse por perto e o percebemos em um quadro de estereotipia.

Tais comprometiam seu rendimento escolar, principalmente quando se negava a estar dentro da sala de aula. Durante a educação infantil, costumava passar o dia passeando ou no parque, e nem sempre realizava as atividades pedagógicas do dia, por vezes “fugia” da sala, esse comportamento precisava ser modulado, foi quando se notou a necessidade de que Igor tivesse um mediador, porque além de todas as questões comportamentais, Igor não tinha autonomia para realizar tarefas como: ir ao banheiro só, se comunicar, e se alimentar. Como já foi dito, sua primeira mediadora permaneceu com ele durante dois anos (no pré 2 e no pré 3).

Quando começamos o ano letivo juntos, no ensino fundamental percebi que Igor estava completamente desorganizado com sua rotina e isto era evidente e compreensível, pois muitas mudanças haviam ocorrido. Era uma nova sala de aula, uma nova professora e mediadora, um horário completamente diferente, além disto, o ambiente era outro, pois a escola se divide em duas: um lado educação infantil onde tem um parquinho, balanços e um gramado, do outro lado ensino fundamental onde tem uma quadra de esportes, campo, cantina, duas realidades completamente diferentes. Fato é que as havia muitas novidades e era necessária muita paciência para que ele absorvesse todo aquele novo processo. Porém, os dias foram passando, e o primeiro ganho foi o vínculo que estabelecemos juntos, Igor passou a compreender que eu estava ali para ser sua ponte e apoio, e para ajudá-lo sempre que necessário.

Fato é que este vínculo continua sendo construído até hoje, e são evidentes as conquistas que juntos obtivemos até aqui. Igor sempre esteve disposto a aprender, sempre se apresentou muito solícito e até mesmo curioso com os conteúdos, principalmente quando estes se relacionavam com sua realidade ou coisas de seu interesse – como desenhos, objetos e outros. Diante desta afirmativa, irei relatar algumas estratégias e atividades que obtivemos respostas positivas – no período de três anos – a fim de afirmar a importância da mediação neste processo.

c) Mediadora e Igor no processo de alfabetização



A primeira estratégia diz respeito ao comportamento de Igor e sua impermanência em sala de aula, pois era um fator essencial, inclusive antecedente a qualquer conhecimento escolar pois primeiro precisamos que ele acompanhe e participe efetivamente da realidade de sua turma. Podemos perceber que o comportamento de estar fora de sala se dava pelo fato de ficar por muito tempo ocioso e isto resultava em tédio, deste modo desejava “fugir” da sala. Fato é que as atividades destinadas ao aluno eram em “folhinhas”, com propostas de pintar no limite, colar, e coisas do tipo. Pensando nisso, junto de sua professora, solicitei que a escola providenciasse atividades um pouco mais lúdicas, como quebra-cabeça, massinha, jogos de encaixe, além disto, produzi também diversas atividades e buscava sempre associá-las aos conteúdos propostos. Tivemos um bom resultado, pois percebíamos que seu interesse pela aula e pelas atividades crescia a cada dia, bem como sua permanência em sala também. Neste sentido, posso afirmar que obtivemos conquistas, porém notamos que em momentos específicos, Igor não conseguia compreender algumas regras estabelecidas, principalmente relacionadas ao horário de recreio e participação no hino nacional, nas segundas-feiras.

Com relação ao recreio Igor agia da seguinte maneira: seu recreio iniciava às 15 horas e terminava às 15 horas e 30 minutos. Igor queria permanecer no recreio até depois de seu horário, voltando para sala somente depois das 16 horas, quando não queria ir direto para o parque e retornar à sala apenas quando o sinal batia para retornar para casa – caso contrariado, apresentava baixa tolerância à frustração, por vezes se jogando no chão e gritando. Com isso, retornávamos para o primeiro “problema” relacionado à impermanência em sala. Sua professora e eu recorremos à sua psicóloga, que nos orientou a agir da seguinte forma: todos os dias, antes de sair para o recreio, conversássemos com Igor sobre seu horário, e que ele iria permanecer no recreio apenas dez minutos e, seu tempo aumentaria, conforme seu comportamento se apresentasse positivo e respeitasse o tempo estabelecido para estar no recreio. Como dito anteriormente, apesar de Igor não ter uma linguagem verbal, ele compreendia muito bem o que falávamos. E assim fizemos, confesso que a primeira semana foi recheada de muita inconstância, pois com apenas dez minutos precisava conduzi-lo novamente para sala. Muitos não compreenderam tal procedimento, isso só foi possível nas semanas seguintes, quando pude deixá-lo 15, 20, e 25 minutos, até chegar ao ponto de o sinal bater e ele retornar para sala sem que eu precisasse chamá-lo.

Este mesmo procedimento fizemos com relação ao Hino Nacional nas segundas-feiras, Igor não gostava de participar do Hino, pois queria chegar na escola e ir direto para sua sala, muitas vezes me puxava e se recusava a estar em fila, gritava e desorganizava todos que estavam à sua volta. Pensando nisso, combinamos com seus responsáveis que nos dias de segunda, o levasse apenas perto do horário em que o Hino acabava, e este tempo cresceria gradativamente, assim como no recreio, primeiro ele começou ficando em fila apenas 5 minutos, depois 8, depois 10, até conseguir estar junto de sua turma também nesta atividade. Além destas estratégias, utilizamos recursos visuais na construção de uma rotina, contudo, no que no caso de Igor, não surtiu muito efeito.

A partir deste momento, Igor começa a acompanhar a rotina proposta para sua turma, e seu rendimento começa a ter bons resultados. Neste contexto, onde comportamento e rotina estão organizados, começamos a ampliar os processos de alfabetização, começamos primeiro buscando compreender quais os conhecimentos e conceitos que ele já havia adquirido até aquele momento – para isso estabelecemos vínculo com a professora do ano anterior que nos



relatou que ele já conhecia as cores primárias, as vogais, e os numerais de uma dez. Realizamos algumas atividades e verificamos que realmente todos estes conceitos ele já sabia. Em conjunto com sua atual professora, estabelecemos o seguinte objetivo (de acordo com as especificidades do aluno): Igor deveria finalizar o ano escolar sabendo escrever as vogais.

Iniciamos uma série de atividades que tinha como objetivo iniciar o movimento de escrita, para isso utilizamos muita tinta, massinha, areia e alinhavo. Fazíamos as vogais de todos os jeitos, com letras vazadas para ele preencher, com giz de quadro branco para escrever no chão, e repetimos este processo durante meses. Muito nos surpreendeu, pois, além de escrevê-las, Igor passou a falar todas as vogais. O que foi muito emocionante! Concluiu-se, então, o ano de 2017 com êxito, conseguimos modular seu comportamento e fazer com que ele permanecesse na sala e acompanhasse a rotina de sua turma, além disso, conseguiu escrever as vogais e fala-las.

O ano de 2018 se inicia e, junto com mais um ano letivo (Igor no segundo ano do ensino fundamental) tem-se uma nova professora e uma nova sala. Como “fruto” do que plantamos anteriormente, não tivemos dificuldades com a adaptação de Igor, sua nova rotina e nem com sua nova professora e sala – o que foi superpositivo, pois tivemos a oportunidade de trabalhar diretamente com a parte da alfabetização. Sua professora e eu estabelecemos que inicialmente a meta de Igor, levando em conta que ele já sabia as vogais e também as escrever, seria a partir daí compreender de maneira usual os encontros vocálicos e escrevê-los. Porém, seriam apenas os encontros: AI, OI, e EU. A ideia era de que Igor os utiliza também para se comunicar, cumprimentando os colegas, se reconhecendo como “EU”.

Realizamos atividades para cumprir esta meta da seguinte forma, com recurso visual. Produzimos fichas onde o encontro vocálico “AI” tinha a imagem de um menino chorando, a ficha com encontro vocálico “OI” tinha uma mulher acenando, e a ficha do encontro vocálico “EU” tiramos uma foto de Igor. Todas estas tinham os encontros vocálicos escritos junto com a imagem. Utilizávamos estas fichas praticamente todos os dias, a repetição se fazia necessária para este aluno. O resultado foi rápido, o que foi motivo de grande felicidade. Quando solicitamos, Igor escrevia sem precisar de apoio os encontros vocálicos. A partir disto, passou falar “OI” de maneira usual, como quando chegava no portão no momento de entrada para cumprimentar a expectora, ou cumprimentar seus colegas. Era uma realização completa!

Além dos encontros vocálicos, foram produzidas atividades de conhecimentos matemáticos, onde considerei que Igor já tinha os conhecimentos prévios dos numerais de 1 ao 10. Sendo assim, como objetivo buscou-se a relação número com a quantidade. A principal atividade utilizada para isto foi um potinho, onde havia uma ficha com um numeral e ele precisava inserir o número de bolinhas que condizia com o respectivo numeral. Foi um sucesso! Igor adorava realizar esta atividade e em pouco tempo conseguiu compreender seu conceito. Concluiu-se então o ano de 2018 com estas conquistas notórias. Porém, é preciso dizer que nesses dois anos muitos trabalhos foram realizados com este aluno, os quais é necessário destacar a importância da repetição, parceria entre professor e mediador, respeitando o tempo de cada um é muito possível alcançar nossas metas.

No ano de 2019 Igor frequentou o terceiro ano do ensino fundamental. Muitos ganhos obtivemos nos anos anteriores, fato que impulsionou a equipe pedagógica a solicitar minha participação como mediadora para criar documentos de adaptação curricular e um PEI (Plano



Educacional Individualizado) – documentos estes que nos norteiam a agir frente a este aluno até o momento, pois apesar de nestes anos termos bons rendimentos, não tínhamos nenhum material teórico que nos baseasse nesta caminhada, e isto nos deixava “sem rumo” para dar novos passos. Neste sentido, retomamos o processo de alfabetização de Igor com um novo olhar, baseados no método de alfabetização de aluno com TEA desenvolvido pela Dra. Dayse Serra, esse método foi proposto pela psicopedagoga que acompanha este aluno.

Iniciamos apresentando novamente as vogais a partir do método fonético, e em seguida os encontros vocálicos. No entanto, o que diferenciou do trabalho pedagógico realizado anteriormente, é que Igor iniciou a relação das letras com imagens, como A de Abelha, I de Ilha, E de Elefante, por exemplo. Não foi uma tarefa difícil, pois Igor já conhecia as vogais e os encontros vocálicos. Porém era uma nova dinâmica de atividade, que muitas vezes dependia de ajuda para realiza-las (pois tratam de atividades numa perspectiva de interação individualizada), até compreender o mecanismo desta. Após concluir a etapa das vogais, iniciamos a apresentação de algumas consoantes, sempre as relacionando com imagens que iniciam com a letra indicada.

O ano de 2019 foi finalizado com êxito, o que foi motivo de muita alegria para a equipe pedagógica, família e mediadora. Igor conseguiu cumprir todas as metas individuais estabelecidas para aquele ano e também demonstrou constante interesse pelas atividades propostas – vale lembrar que anteriormente as atividades não prendiam sua atenção – além disso, nos surpreendeu quando demonstrou conseguir ler inúmeras palavras.

A partir dos aspectos aqui abordados, é importante destacar a necessária parceria entre professor e mediador. Obtivemos êxito em diversas atividades por conta dessas parcerias, ambos produzindo atividades e buscando o melhor para este aluno. Ou seja, mesmo estando ciente do meu papel como mediadora – sem responsabilidade com a parte pedagógica – a partir da minha experiência pude ver o quanto o envolvimento do mediador contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: o TEA mediante o auxílio do mediador – qualificar a mediação para qualificar a inclusão

Inicialmente é preciso conceder destaque ao fato de que todo indivíduo tem o direito ao acesso de uma educação de qualidade, que está garantido expressivamente desde a Constituição Federal de 1988. A partir disto, se faz necessário pensar em possibilidades de garantia desta “educação de qualidade” para todos os alunos. No que diz respeito a educação e alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso anteriormente estar ciente das especificidades destes alunos para possibilitar que esse direito seja garantido da melhor maneira possível. A Cartilha Direito das Pessoas com Autismo (2013, p. 13) afirma que,

A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal. Conforme a Constituição e o Estatuto da Criança e Adolescente é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir



seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também reafirma o acesso à educação da pessoa com autismo, assegurando, em casos de comprovada necessidade, o direito a acompanhante especializado. A Lei ainda tratou da impossibilidade de recusa da matrícula pelo gestor ou autoridade escolar, que poderá ser punido com multa ou, em caso de reincidência, com a perda do cargo.

Seguindo essas ideias, primeiro, precisamos estar cientes das características, pelo menos, gerais deste transtorno. O Transtorno do Espectro Autista passou a ser reconhecido e visibilizado por volta de 1943, através de estudos de um psiquiatra chamado Leo Kanner. Porém, no decorrer da história, com base em pesquisas científicas o TEA foi apresentado com diferentes compreensões, por sua complexidade, e por suas diferentes características e graus de comprometimento. Complexidade esta que o transtorno passou a ser visto como diverso em seus diferentes casos. De acordo com a DSM-V (O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA é definido por uma série de mudanças ocorridas precocemente, podendo ser diagnosticados antes mesmo dos três anos de idade, tendo como características desvios quantitativos e qualitativos que afetam a comunicação, interação social e o comportamento. A Cartilha Constitucional de João Pessoa (2017, p. 4), nos dá melhor definição:

O Transtorno do Espectro Autista se caracteriza, principalmente, por provocar dificuldades na interação social e na comunicação, comportamentos repetitivos e interesses focalizados muito específicos, podendo haver também desmodulação sensorial (grande sensibilidade a cheiros, sons, luzes, texturas e sabores). É importante ressaltar que ter TEA não significa que a pessoa apresentará todos esses aspectos juntos, nem com a mesma intensidade.

Em casos em que a comunicação do indivíduo é afetada, este pode se tornar verbal, ou não. Podendo haver casos de ecolalia (repete frases, ou palavras que escuta, normalmente de desenhos da TV), de fato a barreira da comunicação é um dos desafios mais frequentes encontrados nos casos de TEA. Seu comportamento pode ser afetado por possuir dificuldades na interação ou comunicação, além de encontrar dificuldades de administrar os estímulos recebidos, fora isto pode apresentar também dificuldades com quebra de uma rotina já estabelecida, além de apresentar movimentos estereotipados e frequentes. Com relação a interação social, pessoas com TEA costumam se isolar, isto acontece por diversos fatores, dentre eles, a dificuldade de se expressar e se fazer entender, além da falta de compreensão em expressões faciais, outro aspecto também é a dificuldade de compartilhar seja interesses ou dificuldades, além de muitas vezes não se envolver emocionalmente com o outro. No entanto, vale ressaltar que estas características não se apresentam em todos os casos, nem na mesma intensidade, por isto a complexidade de se compreender especificamente o que o TEA. Não existe um único exame para se diagnosticar o TEA. O diagnóstico vem por meio de



uma avaliação multidisciplinar, e o quanto antes diagnosticado melhor resultado nos desenvolvimentos dessas habilidades que podem ter prejuízo.

Para alunos que se enquadram no caso de TEA, é fundamental que este aluno tenha acesso a adaptações curriculares, além da possibilidade de uma avaliação de desenvolvimento, para que melhor ocorra a formulação destas adaptações, buscando sempre atender as demandas específicas apresentadas. Esta avaliação pode ser feita em conjunto com os profissionais que acompanham este aluno contanto principalmente com o apoio do mediador e professor. Neste sentido o mediador tem papel fundamental, pois o mesmo atua cotidianamente e com muita proximidade do aluno, o que gera possibilidade de perceber o que ‘funciona’ ou não, além de poder sugerir metas, criar contextos que favoreçam a relação professor e aluno. No entanto, algo que é recorrente é de que após observar em alunos as características explícitas aqui, muitos professores argumentam a dificuldade de realizar o processo de ensino e aprendizagem em caso de alunos com TEA, além de reduzirem a aprendizagem a apenas a aspectos de convivência, deixando de lado as adaptações curriculares, isto porque muitos professores não sabem quais alternativas tem para que alfabetização seja feita, nestes casos, o que muitas vezes levam os professores a realizarem atividades e métodos realizados com os demais alunos típicos. Como afirma Dayse Serra (2018, p.24): “Quando ocorre a tentativa de alfabetização, o aluno com TEA é exposto ao mesmo método e etapas trabalhados com a turma, sem diferenciações que possam se adequar às características desse estudante, pelas razões já exposta”.

No entanto, precisamos refletir que a “culpa” não está no professor, mas sim todo o processo de construção da inclusão, que por muitas vezes ainda não se estabeleceu em diversas escolas. De fato, outro aspecto que influencia fortemente é formação profissional destes professores, evidentemente que uma graduação não dará conta por si só a demanda diversa que a educação propõe, por isto a necessidade tamanha de se pensar em formação continuada para estes profissionais. Neste sentido, o mediador tem também papel fundamental neste processo, servindo de auxiliador para o professor.

Tal parceria pode vislumbrar as especificidades do aluno com TEA, principalmente no que diz respeito a comunicação, interação social e comportamento, por ser a pessoa com maior contato e troca com este aluno. Além de ter a possibilidade de desempenhar a função principal de modular comportamentos inadequados, de estabelecer uma relação de confiança entre aluno e mediador, a fim de antecipar medidas que evitem estes comportamentos que por vezes podem ser acompanhados de agressividade. Além disto, poderá ser a ponte de interação entre este aluno e professor, e também com os demais alunos da classe, o que pode gerar evidentes ganhos para o processo de alfabetização deste aluno. Com isto, o mediador tem a possibilidade de auxiliar na produção de conteúdos e na formulação de uma Adaptação Curricular e um Plano Educacional Individualizado (PEI), tendo em vista que com o auxílio da mediação demandas comportamentais, de comunicação e interação, o processo de alfabetização torne-se possível.

Deste modo é possível compreender também, através dos relatos já colocados aqui, que o mediador tem papel essencial no cotidiano dos alunos atendidos, e que seu trabalho pode influenciar positivamente, trazendo importantes ganhos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Além de ser um “termômetro” para identificar como este



aluno está ou não, pode possibilitar a criação de uma ponte entre professor e aluno, e os demais colegas. Fato é que, o mediador tem toda a possibilidade de ser um agente de bons resultados, e não necessariamente precisa estar preso às especificidades de seu cargo, podendo ir muito mais além, e fazendo a diferença na vida intelectual, afetiva e comportamental do aluno atendido.

Conclui-se então que, as demandas da educação inclusiva são diversas, e não são entregues aos profissionais da área como algo pré-estabelecido, como uma receita de bolo. No entanto, é algo que se constrói e tem por base o respeito e empatia, dando lugar a todos, buscando sempre o acesso e permanência para além da diferença. Porém falta-lhes o preparo para que isto ocorra. Com isto, se faz necessário pensar a possibilidade de uma formação continuada, aqui em especial para mediadores, além de repensar em todo o sistema de ensino que ainda apresenta muitas falhas. Contudo, o que se quer é, ao mesmo tempo reforçar que a função do mediador – a qual é necessário maior reconhecimento e valorização de sua função – não está na responsabilidade da alfabetização ou relacionada aos aspectos pedagógicos, mas reconhecer o fato de que quando o mesmo pode (ou desejar) contribuir com esse processo, são inegáveis as vantagens no ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA. Para tanto, as ideias desse trabalho culminam na preocupação necessária: a formação desse profissional que, sendo proposta e disponibilizada nos espaços escolares, não só contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas do processo de inclusão como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas em educação especial, 1994.
- BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** Educação Especial- Cadernos de Estudo. Secretaria de Educação Especial- SEESP, Rio de Janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 29 de novembro de 2018.
- BRASIL. **Cartilha direitos das pessoas com autismo.** Edição para Rio Grande do Sul, 2013. 3-13.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GIL, M. **Educação inclusiva:** o que o professor tem a ver com isso? Universidade de São Paulo, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p
- MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.



MOUSINHO, R. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.27, 2010.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SCHREIBER, D. V. F. A. Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SERRA, D. **Alfabetização de alunos com TEA**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-NUPPES, 2018.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009. 13.135-153.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 107-115, 2011.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



Eixo 6: Educação Formal e Informal de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E FAMÍLIA: RELAÇÃO QUE CONTRIBUI (OU NÃO) PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Taiane de Souza Ignácio* - Universidade Federal Fluminense - UFF

Silvana Matos Uhmman - Universidade Federal Fluminense - UFF

*Autora correspondente: anes.angra@gmail.com

RESUMO: A descoberta de um filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na maioria dos casos perpassa um processo doloroso, pois a realidade vivenciada se difere da idealizada a partir de um “filho ideal”. Quando o diagnóstico se torna uma realidade, muitas vezes as famílias sentem-se sozinhas, sem saber onde e como buscar informações, outras vezes com tendência ao isolamento e a vislumbrarem poucas perspectivas de futuro com relação ao seu filho, sobretudo com relação à escolarização. Contudo, a importância da relação do TEA e a família vem na direção de entendê-la a partir de uma relação que adentra os espaços escolares influenciando o processo de inclusão desses alunos, uma vez que o aluno também é filho no contexto familiar. Ou seja, a família é o primeiro meio social da criança, sendo um contexto muito influenciador, inclusive, de como este aluno chegará à escola em termos de aprendizado e desenvolvimento. Portanto, ao entender essas questões como importantes, esta pesquisa foi elaborado com base em referenciais teóricos sobre o tema, bem como desenvolveu-se na forma qualitativa de Estudo de Caso, tendo como objetivo: Compreender como a família recebe o diagnóstico de TEA e, a partir disso, como é o seu processo de inclusão educacional. Para tanto, considerou-se como pergunta de pesquisa: qual a relação existente entre a aceitação (ou não) do TEA por parte da família com a inclusão desses alunos? A partir dessas inquietações, desenvolveu-se alguns momentos: analisar através de referenciais teóricos a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), pesquisar como é para a família receber o diagnóstico de que seu filho possui TEA a partir da realização de entrevistas semiestruturadas sobre a experiência de conviver com o TEA com três famílias que se disponibilizaram fazer parte da pesquisa (contatadas por intermédio de uma escola que contém alunos com TEA), além de problematizar como acontece o processo de inclusão educacional da criança com TEA na escola diante da aceitação positiva ou negativa desse diagnóstico. Para tanto, buscou-se realizar análise dos dados da pesquisa na perspectiva de Bardin (2011) ao elencar pontos importantes da serem problematizados. Como resultados, foi possível perceber a nítida relação existente entre a aceitação (ou não) do TEA, sendo o diagnóstico responsável por uma mudança – muitas vezes de extrema significância – em que muitas famílias demonstram dificuldades, receio e angústias. O diagnóstico é compreendido e vivido de formas diferentes por cada família, nos levando à compreensão de que o contexto familiar também necessita de um olhar diferenciado (muitas vezes essa preocupação é apenas com a criança), no sentido de entender se está conseguindo perceber-se diante da necessidade de uma nova realidade. Este enfoque não só pode contribuir às famílias, mas também à criança diagnosticada, pois possibilita auxiliar a família que, por consequência, irá se relacionar e influenciá-la de forma mais significativa. Nisso, é possível destacar: quando a família não aceita o diagnóstico, afeta diretamente sua inclusão escolar (sendo expressamente importante pensar em apoio às famílias); quando aceita, uma parceria se inicia e torna possível potencializar a inclusão desse aluno – o que nos leva a reconhecer que a “primeira inclusão” deve acontecer dentro de casa, para que a partir disso possa se expandir para outros espaços sociais, como por exemplo a escola.

Palavras-chaves: Transtorno do Espectro Autista. Família. Inclusão.



INTRODUÇÃO

O diagnóstico de um filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA) merece constantes problematizações junto ao campo da Educação Especial⁵ e, sobretudo, diante da sua inclusão escolar. Nisso, também é importante suscitar reflexões em torno das famílias e sua relação com o Transtorno e, mais especificamente, às famílias que muitas vezes negam esse diagnóstico (BORGES, 2009) – tratando-se de um tema que merece evidência, pois é vivenciado por diferentes sujeitos e em diferentes realidades e, cada qual, irá experimentar entendimentos e situações também diferentes.

Refletir sobre as famílias de alunos com TEA – o que cada uma delas vivenciou frente ao diagnóstico e suas experiências diárias – nos dá a oportunidade de compreender cada família de forma singular, entendendo como foi na individualidade receber o diagnóstico, superando (ou não) as fases do que comumente se define como “luto”: sofrimento por parte da família ao receber o diagnóstico de um filho com TEA, pois é preciso deixar a idealização e encarar a realidade do Espectro. Segundo os autores Sá e Rabinovich (2006): As famílias perpassam por alguns estágios de luto (sequência relativamente previsível de fases) como: Estágio inicial: choque; Estágio segundo: negação; Estágio terceiro: tristeza; Estágio quarto: equilíbrio; Último estágio: reorganização.

Sendo assim, é inegável que o diagnóstico do TEA traz significativas mudanças na vida da família, sendo que os pais muitas vezes criam expectativas de um “filho ideal”⁶ que precisa ceder espaço para outras vivências, lugares e pessoas. Este fato – o diagnóstico de um filho “diferente” – muitas vezes leva aos pais a desenvolverem dificuldade/limites de aceitação. Em meio a diferentes tentativas de justificativas para “a diferença” dos filhos, muitas famílias demonstram-se perdidas diante de um universo totalmente novo, confuso e duvidoso (BORGES, 2009), o que poderá nem sempre permanecer no aspecto familiar, mas expandir-se para outras vivências, como por exemplo o espaço escolar.

Nesta preocupação, o objetivo dessa pesquisa é: Compreender como a família recebe o diagnóstico de que seu filho possui TEA e, a partir disso, como é o seu processo de inclusão educacional. Nisso, tem-se a seguinte pergunta de pesquisa: qual a relação existente entre a aceitação (ou não) do TEA com a inclusão desses alunos? No intuito de responder esta questão, essa pesquisa – oriunda de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – desenvolveu-se de acordo com os momentos: a) Estudar através de referenciais teóricos a temática do TEA; b) Investigar como é para a família receber o diagnóstico de que seu filho possui TEA a partir da realização de entrevistas semiestruturadas sobre a experiência do TEA com três famílias que se disponibilizaram participar da pesquisa (contatadas por intermédio de

⁵ Área do conhecimento responsável por organizar e promover recursos e estratégias para a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e/ou Superdotação (BRASIL, 2008).

⁶ “Filho ideal” aqui entendido sem Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que o Transtorno pode trazer limitações de ordem comportamental, comunicacional e relacional (BAPTISTA, 2002) a que muitos pais não escolheriam vivenciar.



uma escola que inclui alunos com TEA); c) Problematizar como é o processo de inclusão educacional dessa criança na escola diante da aceitação ou não desse diagnóstico.

Para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso, buscamos aproximações com famílias de alunos com TEA de uma escola estadual da cidade de Angra dos Reis/RJ, a fim de buscar entender como o diagnóstico é vivenciado/compreendido pelas mesmas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a experiência do TEA com três famílias que se disponibilizaram participar da pesquisa (sob indicação da escola), a fim de entender as expectativas, sentimentos, distinções entre receber o diagnóstico, a superação do luto, as experiências diárias vividas por cada família em particular – e, após isso, nosso interesse é entender qual a relação com o processo de inclusão desses alunos, a partir da perspectiva de Bardin (2011) ao elencar pontos importantes da serem problematizados.

Vale destacar que, para Ribeiro (2008 p.141), a entrevista é: “A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento”. O mesmo autor ainda continua: “o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores” (idem). Seguindo essas ideias, as entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de perguntas previamente definidas, foram gravadas em áudio e depois transcritas pelas pesquisadoras. Todos os sujeitos envolvidos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando seus dados preservados e sendo conferidos a eles nomes fictícios.

Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA ganhou mais visibilidade aproximadamente em 1943 através dos estudos e publicações do psiquiatra residente em Baltimore nos EUA, Leo Kanner. Seu primeiro artigo foi publicado originalmente em inglês: “Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo”, Kanner faz uma descrição de onze crianças que apresentavam um quadro raro, no qual desde o início da vida essas crianças tinham incapacidades de se relacionar interpessoalmente. Em seguida, Kanner substituiu o termo “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” utilizado por “autismo infantil precoce”, porém, questionou-se como possível causa do autismo a psicopatologia parental.

Em 1944 um médico austríaco formado na Universidade de Viena, Hans Asperger, escreveu um artigo: “Psicopatologia Autística da Infância”, que por muitos anos foi desconhecido pelo fato de ter sido escrito em origem alemã. Tais publicações podem ser citadas como marcos de início de discussões sobre o tema que em anos atrás não era muito conhecido, mas que aos poucos vêm se tornando visível em diferentes espaços.

Ao longo da história com base em pesquisas científicas o TEA foi apresentando diferentes compreensões, pelo fato de terem descobertos novas causas, características específicas e grau de severidades, afastando-se do entendimento de quadro único, passando a ser visto como um transtorno de complexo entendimento. Atualmente, a descoberta do TEA é atribuída a Kanner e Asperger, apesar de encontrarmos estudos científicos de outros pesquisadores relacionados a seus distúrbios diferentes.



Em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu uma sessão designada aos Transtornos Mentais na sexta edição do seu sistema de Classificação Internacional de Doenças – CID 6 e, logo após em 1953, foi publicada pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) - sendo o primeiro manual de transtornos mentais com foco na aplicação clínica. De acordo com a Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5 (2014, p. 69):

O DSM-I consistia basicamente em uma lista de diagnósticos categorizados, com um glossário que trazia a descrição clínica de cada categoria diagnóstica. Apesar de rudimentar, o manual serviu para motivar uma série de revisões sobre questões relacionadas às doenças mentais. O DSM-II, desenvolvido paralelamente com o CID-8, foi publicado em 1968 e era bastante similar ao DSM-I, trazendo discretas alterações na terminologia.

Em 1980 foi publicada pela APA a terceira edição do manual, com modificações metodológicas e estruturais que, em parte, se mantiveram até a recente edição. Sua publicação foi um grande avanço por facilitar a realização de pesquisas empíricas em termos do diagnóstico de transtornos mentais. O DMS-III caracterizado por ter um enfoque mais descritivo, tinha como objetivo principal oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, facilitando a coleta de dados estatísticos. Em 1987 foram promovidas revisões e correções sobre o manual, o que levou à publicação do DSM-III-R.

Já no ano de 1994 e a proliferação de pesquisas, revisões bibliográficas e testes de campo, permitiram que a APA lançasse a DSM-IV, que representou um aumento significativo de dados, incluindo diversos novos diagnósticos descritos com critérios mais claros e precisos, o que contribuiu com o aumento de entendimento e diagnóstico dessas pessoas. No entanto, em 2000 foi publicada uma revisão da edição DSM-IV que por sua vez foi formalmente utilizada até o início de 2013. O DSM-5, atualmente utilizado, foi publicado oficialmente em 18 de maio de 2013, sendo a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. É importante lembrar que o DSM é um instrumento desenvolvido que deve ser aplicado apenas por profissionais habilitados, com experiência clínica e conhecimento do TEA. Mas, que pode ser de conhecimento de todas as pessoas (escolas, famílias, entre outros) a fim de melhor entendimento e reconhecimento desse público.

As possíveis causas que levam ao TEA ainda são desconhecidas, mas, ao longo do tempo vêm sendo desenvolvidos muitos estudos na tentativa de contribuir para a possível definição/causa do TEA. Porém, existem diversas possibilidades e ainda há muito a se investigar sobre etiologia, por não ter uma causa exata. Algumas pesquisas na área da educação definem o TEA podendo ser resultantes de diferentes combinações de genes, problemas genéticos e/ou herdados, e fatores ambientais que causam impacto no desenvolvimento do feto, sendo eles infecções, stress, substâncias químicas tóxicas, assim como fatores ambientais individuais incluindo complicações que possam acontecer durante o nascimento da criança, infecções que a mãe adquira na gestação e medicações recebidas no pré e pós-parto. Alguns estudos mostram que de 30 a 50% dos casos de TEA possuem um componente hereditário. Entretanto, as causas exatas ainda são desconhecidas.

A prevalência do TEA pode acontecer de três formas diferentes:

a) *Fatores pré-natais*: Alterações cromossômicas, podendo ser autossômicas (síndromas de Patau, Edwards, Down, etc.) e genossômicas (Flinfelter, Turner, etc.), envolvendo alterações da informação genética como: mães diabéticas ou com doenças crônicas, má nutrição, incompatibilidade de RH, uso de produtos químicos ou drogas, exposição à radiação e malformações congênitas. Tais fatores envolvem duas fases: pré-concepcional e pós concepcional que são centradas na criação do envolvimento intrauterino da melhor maneira. Além disso, há agentes infecciosos que podem ser prejudiciais ao feto como a rubéola, toxoplasmose, sífilis, tuberculose, herpes, etc. (FONSECA E LEON, 2013).

b) *Fatores perinatais*: Se desenvolve durante o trabalho de parto e de proteção fetal, podendo ocorrer num período vulnerável durante o trabalho de parto, frequentemente associadas a deficiências. Observa-se após o parto possíveis problemas como: apresentação do feto, placentopatias, prematuridade, hemorragias, traumatismo de parto, rotura precoce das membranas, interferência da anestesia com o sistema nervoso do recém-nascido, rotura precoce das membranas, intervenção por técnicas de manipulação como parto normal e cesarianas, etc. (FONSECA E LEON, 2013).

c) *Fatores pós-natais*: Se desenvolve dependendo do meio e socialização, que podem proporcionar condições de segurança, afeto, aprendizagem e estimulação desde o nascimento, contribuindo para o plano emocional assim como o cognitivo, linguístico e psicomotor (FONSECA E LEON, 2013).

Algumas pesquisas destacam que a incidência do TEA não tem um padrão, variando de acordo com os critérios utilizados por cada autor. Segundo Bryson, Clarck e Smith (1998), em seus estudos conduzidos no Canadá, chegaram à afirmativa de que a cada mil crianças uma teria TEA, sendo mais frequente em pessoas do sexo masculino do que do sexo feminino, podendo incidir em pessoas de família de diferentes raças, credos ou classes sociais.

Mas, de acordo com o atual manual, DSM-V, o que é o TEA? Segundo esse manual, o TEA é definido por alterações precoces, tipicamente diagnosticados antes dos três anos de idade, sendo caracterizado por desvios quantitativos e qualitativos que afetam a *comunicação*, *interação social* e o *comportamento*. Segundo a Cartilha Constitucional de João Pessoa (2017, p. 4) o TEA:

(...) se caracteriza, principalmente, por provocar dificuldades na interação social e na comunicação, comportamentos repetitivos e interesses focalizados muito específicos, podendo haver também desmodulação sensorial (grande sensibilidade a cheiros, sons, luzes, texturas e sabores). É importante ressaltar que ter TEA não significa que a pessoa apresentará todos esses aspectos juntos, nem com a mesma intensidade.

No entanto, a caracterização do TEA perpassa as seguintes áreas, com mais ou menos intensidade:

a) *Comunicação*: Dentro do TEA podem ocorrer diversos níveis de desenvolvimento com as linguagens verbal e visual, variando de acordo com o vocabulário e poder de expressão



limitado da pessoa. Normalmente possuem o hábito de falar somente sobre assuntos de interesse (hiper foco), podendo repetir frases ou palavras de maneira mecânica e frequente (Cartilha Constitucional de João Pessoa, 2017). Sendo assim, a dificuldade de comunicação pode trazer diversos prejuízos para a criança com TEA, como: dificuldade de ter uma conversação, dificuldade de compreensão e contextualização e atraso ou ausência de fala expressiva.

b) *Interação social*: Pessoas com TEA encontram dificuldades em entender sinais não verbais típicos, figuras de linguagem e expressões faciais, devido ao seu desenvolvimento neurológico. O que causa o isolamento, fazendo a pessoa com TEA evitar a interação social, gerando problemas para comunicar até mesmo as próprias necessidades e entender as necessidades e intenções do outro. Dentre outras dificuldades de interação destacam-se: estabelecer e manter relações pessoais constantemente, engajar emocionalmente com outras pessoas, compartilhar interesses em comum, etc. (Cartilha Constitucional de João Pessoa, 2017). Diante dessas dificuldades a criança com TEA pode deparar-se com dificuldades de interação social, dentre elas: prejuízo no uso de comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial e gestos comunicativos), dificuldade para se relacionar com outras pessoas, dificuldades para compartilhar interesses e desconfortos.

c) *Comportamento*: Pessoas com TEA possuem dificuldades de interagir com o ambiente, devido a algumas situações que não conseguem lidar, ou por estímulos desconfortáveis aos seus sentidos. Além disso, possuem o hábito de estabelecer rotinas rígidas e repetitivas com o objetivo de controlar o ambiente a sua volta. Podendo também apresentar hiper foco, manipulação de objetos repetidamente, movimentos estereotipados, interesses sensoriais e rotinas incomuns (Cartilha Constitucional de João Pessoa, 2017). Além disso, há questões comportamentais que são muito importantes para as crianças com TEA como: hipo ou hipersensibilidade a sons, medo ou deslumbre por certos ruídos e reflexos, atração ou afastamento por certos cheiros e brilhos, evitam certos alimentos e texturas, em algumas situações pode haver alteração na reação a dor.

Por muito tempo, pessoas com TEA foram denominados como autistas (também pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento), mas ao longo de anos e após estudos passou a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista, por envolver situações e apresentações diferentes umas das outras, numa gradação do mais leve ao mais severo. É importante ressaltar que o TEA não significa que necessariamente a criança apresentara todos os aspectos juntos, ou com a mesma intensidade. Mas, sobretudo, podemos perceber esse transtorno em três grandes aspectos: dificuldade de comportamento, dificuldades de interação social e dificuldades comunicacionais.

Por apresentar uma variedade imensa de manifestações, é possível afirmar que não se encontram duas pessoas com TEA com dificuldades e habilidades iguais, motivo pelo qual o Transtorno do Espectro Autista precisa ser diagnosticado por uma equipe multiprofissional capaz de avaliar os vários aspectos do desenvolvimento que costumam estar atípicos no autismo (comunicação, interação social, capacidade de adaptação, desempenho cognitivo, desmodulações dos sentidos, etc.) (CARTILHA CONSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA, 2017, p. 8).



Após a avaliação, é possível definir as melhores alternativas de intervenção para cada pessoa com TEA. Estudos demonstram que é fundamental para o TEA a identificação precoce dos sinais e sintomas de risco para o desenvolvimento da criança, pois, o quanto antes se inicia o tratamento melhores são os resultados para os desenvolvimentos de linguagem, cognitivos e habilidades sociais. Ainda não há um exame clínico capaz de detectar o TEA, portanto o ideal é uma avaliação multidisciplinar. Mesmo que, por vezes controverso, o diagnóstico do TEA é discutível, realizado com base no comportamento e características apresentadas pela criança, na ausência de dados fisiológicos. Atualmente existem escalas de diagnósticos capazes de dar uma maior precisão e precocidade na realização. A exemplo:

CARS: A escala avalia o comportamento em 14 domínios geralmente afetados no autismo, mais uma categoria geral de impressão de autismo. Estes 15 itens incluem: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual e impressões gerais (PEREIRA, RIESGO E WAGNER, 2008, p. 488).

A partir da avaliação ou repertório de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, é necessário fazer intervenções e adaptações curriculares. Algumas possibilidades de intervenção para pessoas com TEA são:

a) *TEACCH – (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação:* foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler e atualmente tem como responsável o Dr. Gary Mesibov, utiliza como avaliação o Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), que avalia a criança levando em conta suas maiores qualidades e dificuldades, fazendo assim um programa individualizado. O TEACCH quando bem organizado é um importante instrumento pedagógico, é necessário que as unidades de ensino vão se encaixando para que haja um bom funcionamento. São completas teoricamente, possuem intervenções terapêuticas, natação especial, cavalos, psicomotricidade, terapia da fala, apoio psicológico e individual, previsto nas unidades de ensino estruturado. Além disso, o TEACCH oferece uma estrutura e previsibilidade para que seja possível existir uma maior adaptação e flexibilização do aluno com TEA, utilizando de recursos visuais e autonomia/independência da criança.

b) *ABA – Análise Aplicada do Comportamento:* tem como principal objetivo ensinar a criança com TEA habilidades que ela ainda não possui, introduzindo habilidades por etapas na vida da criança, que são ensinadas em geral em esquemas individual, junto a uma indicação ou instrução. A fim de modificar o comportamento da criança com TEA, a ABA segue um roteiro: a) avaliação inicial, b) definição de objetivos a serem alcançados, c) elaboração de programas e procedimentos, d) ensino intensivo, e) avaliação progresso. A principal característica do procedimento ABA é o uso de consequências convencional, a troca com guloseimas, brinquedos, atividade preferida, etc.



c) PECS – (*Picture Exchange Communication System*) Sistema de Comunicação através da troca de figuras: tem como objetivo ajudar pessoas com TEA e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação, sendo utilizado com pessoas que não se comunicam e com pessoas que se comunicam com baixa eficiência. O PECS é realizado numa sequência de seis passos: 1º- Troca física: como comunicar, 2º- Distância e persistência, 3º- Discriminação de figuras, 4º- Estrutura da sentença, 5º- Responder ao o que você quer e 6º- Comentar. Na prática é possível observar como o uso do PECS contribui para que seja possível obter uma melhora da compreensão verbal da criança com TEA, por agregar pistas visuais e contextuais à informação verbal e em alguns casos o aumento na produção verbal.

d) SON-RISE (*Son-Rise Program*): Sessões individuais realizadas em uma sala preparada com poucas distrações auditivas e visuais, com organização de brinquedos e materiais motivadores para uma tentativa de interação com a criança. As atividades são adaptadas para serem apropriadas e motivadores de acordo com a necessidade de cada criança com TEA, uma vez que a criança esteja motivada para interagir podem ser criados métodos de interação de o ajudarão a aprender as habilidades do desenvolvimento, como habilidades de linguagem e conversação, contato visual, o faz de conta, o brincar, o comportamento e criatividade. Esta estratégia “oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças” (TOLEZANI, 2010, p. 8).

Também é imprescindível que tenha intervenção na aprendizagem da criança com TEA, que podem acontecer a partir de três condições básicas para que o processo de inclusão escolar seja bem-sucedido. São eles:

a) Fazer um estudo de caso de cada criança, além de estudar e conhecer as características do TEA e da própria criança em situação de inclusão.

b) Definir qual a melhor forma de atendimento educacional que deve ser realizado com o aluno com TEA, atendendo as suas necessidades.

c) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica, de maneira que atenda às individualidades de cada aluno com TEA, que devem ser avaliadas sistemicamente.

Ainda, existem outras possíveis intervenções indicadas para pessoas com TEA, como tratamentos com psicoterapeuta, fonoaudiólogo, equoterapia, musicoterapia, psicopedagoga e outros que basicamente, caracterizam uma linha formal de tratamento adequado do TEA. Além disso, a família é outro aspecto importantíssimo de reflexão já que é a primeira instância de existência da criança e também a que irá prover todo o processo de avaliação e intervenção de seus filhos com TEA.

Famílias de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Ao longo da história as pessoas com deficiência (todas que por alguma razão eram consideradas dentro desse conceito) foram marcadas por estigmas que as caracterizavam como pessoas improdutivas e incapazes de se desenvolverem e terem suas funções na sociedade. De acordo com Aranha (2006), em períodos da antiguidade as crianças que



nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonadas e muitas vezes executadas. Na Idade Média, compreendia-se que a deficiência era um resultado dos pecados cometidos pelos pais, um castigo divino. Ou, ainda, motivo de piedade e caridade. Diante disso, constituía-se uma representação de negatividade acerca das pessoas com deficiência, excluindo-as da sociedade e negando-lhes a vida.

A Modernidade firmou a necessidade de uma norma entre as pessoas, ou seja, necessário se tornou enquadrar-se em características pré-definidas, dentre as quais qualquer comprometimento seja de ordem física, sensorial e/ou intelectual ficaram excluídos. Mesmo a Contemporaneidade apresentando tentativas de aceitação da diferença, ainda é possível observar as ‘marcas’ imputadas às pessoas com algum comprometimento.

Com isso, pode-se afirmar que atualmente infelizmente ainda há resquícios desse entendimento na sociedade em relação às pessoas com deficiência, transtornos ou quaisquer outras implicações que afetam sua aprendizagem e desenvolvimento, assim, a persistência desses resquícios contribui ainda mais para a resistência familiar no processo de aceitação do diagnóstico.

Como já citado anteriormente, é indicado que o diagnóstico do TEA seja feito por um profissional com formação em medicina e vários anos diagnosticando o TEA, tendo experiência clínica/pedagógica, sendo ele feito através de avaliação do quadro clínico da criança, pois ainda não existem exames laboratoriais capazes de detectar o TEA. Além disso, pode-se afirmar que o diagnóstico precoce é fundamental para que a intervenção educacional especializada possa ter início o mais rapidamente possível.

Quando o assunto é diagnóstico, deve ser cuidadosamente preparado o momento da notícia deste diagnóstico para a família, pois pode ser um momento doloroso para a família, pois é como se ‘morresse’ o filho “ideal” que tanto sonhavam, e eles são inseridos em um novo mundo, até então desconhecido. De acordo com as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2013, p. 53):

O diagnóstico é uma tarefa multidisciplinar, porém, a comunicação à família deve ser feita por apenas um dos elementos da equipe, preferencialmente aquele que estabeleceu o vínculo mais forte e que, de certa forma, vai funcionar como referência na coordenação do projeto terapêutico indicado pela equipe para o caso. Ele deverá ter uma postura ética e humana, além de ser claro, conciso e disponível às perguntas e dúvidas dos familiares. Mais ainda, o local utilizado deverá ser reservado e protegido de interrupções, já que a privacidade do momento é requisito básico para o adequado acolhimento do caso.

Seguindo essas ideias, a criança desde o ventre da mãe passa a assumir um lugar de importância na família e na sociedade, porém os pais sonham com a criança “perfeita”, que tenha um desenvolvimento intelectual e físico dentro dos parâmetros clínicos que são impostos na sociedade. Então, as famílias se preparam para a chegada dessa criança que será marcante para todos, porém, não incluem as possibilidades do “diferente”, da possibilidade de a criança ser perfeita, de não se enquadrar nos padrões desejáveis pelos pais e a sociedade.



O contexto familiar sofre rupturas diante das apresentações dos sintomas do TEA, na medida em que há mudanças nas atividades rotineiras e no clima emocional de toda família no momento que se vive a avaliação e possível diagnóstico. Toda a rotina muda e a família se une em torno de todas as dificuldades que virão aparecer na vida da criança com TEA, sendo essa mobilização de extrema importância no início da adaptação. A não flexibilização das características do TEA com o tempo demanda necessidades de maiores mobilizações na dinâmica familiar, que vão desde os aspectos relacionados à vida psíquica, social e física, além dos aspectos financeiros com todo tratamento, terapias e suporte necessário para o melhor desenvolvimento da criança com TEA (ANDRADE, TEODORO, 2012).

Seguindo essas ideias, é importante que o momento em que é revelado o diagnóstico deve ser acompanhado de sugestões de tratamentos e todas as atividades sugeridas no projeto terapêutico, encaminhando a família para profissionais que, por sua vez, irão se envolver no atendimento do caso. Diante desse processo, é imprescindível respeitar o tempo necessário para a família entender com o novo mundo.

A família precisa estar inserida no tratamento da criança em dois aspectos, um relacionado ao campo do instrumental, ou seja, trabalhar as questões do desenvolvimento perceptivo e motor da criança, e o outro, relacionado ao resgate psíquico da família, proporcionando o seu lugar dentro do núcleo dos papéis parentais e exigências externas (BAPTISTA 2002 p 22).

É natural que esse momento seja doloroso, pois além de perder o que se imaginava ser um “filho ideal”, muitos sonhos e planos para o filho se vão, o que causa o *luto* na família. É importante lembrar, que todo o momento de luto e sofrimento vai passar, e assim poderão criar novos sonhos, novos objetivos, tão importantes como os primeiros, mas é necessário que a família permita-se viver o momento do luto. Nesse momento a família deve assimilar que o TEA vai ser para sempre, mas não é necessariamente uma sentença negativa, ou que tanto o pai quanto a mãe não têm *culpa*, mas a cada dia podem fazer coisas para melhorar as perspectivas de vida do filho (a).

No que se refere ao impacto do diagnóstico na família, os pais relataram momentos iniciais de muita tristeza, sentimentos de culpa e angústia recíproca, por não quererem acreditar que seu filho pudesse ter algum problema. Quando os pais perceberam a deficiência de seu filho, apareceram vários padrões de reação, os quais foram comparados aos sentimentos das fases do luto, descritas pela psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross como negação, raiva, barganha, depressão e aceitação (KÜBLER-ROSS, 1998, p. 22).

Segundo autor acima há cinco estágios que compõem o processo de luto simbólico vivido pela família de uma criança com TEA. O primeiro estágio é a negação e isolamento, em que ao receber a notícia de ter um filho com TEA a família ativa a negação como um mecanismo de defesa, pelo fato de não querer compreender e aceitar o diagnóstico de um filho com TEA, assim a ansiedade e a negação dessa informação, gera o isolamento. O segundo estágio é o momento de raiva, em que são feitos questionamentos como: “porque na minha família e não em outra?”. O terceiro momento é a barganha, onde os pais analisam quais os ganhos e perdas



frente à situação de ter um filho (a) com TEA. O quarto estágio é a depressão, que surge como o luto por não ter o filho que esperava, ao ver que alguns planos e objetivos que tinham antes foram interrompidos, por idealizar um filho (a) que não teve. O quinto e último estágio é a aceitação, em que após a negação, momento de raiva, barganha e depressão a família se encontra mais tranquila para conviver com o luto diário (BORGES, 2009).

Após o diagnóstico não só a criança diagnosticada com TEA, mas toda família precisa contar com redes de apoio, pois o cuidado que é necessário ter com a pessoa com TEA demanda extensos permanentes períodos de dedicação diária da família, o que conseqüentemente diminui as atividades de trabalho, lazer, e muitas vezes a negligência aos cuidados da saúde da família. A partir daí, fica claro a necessidade de ofertar redes de apoio às famílias espaços em que possam ser escutados e acolhidos, além de orientação e cuidados terapêuticos específicos. Dentre as redes de apoio necessárias, destacam-se o apoio social e o suporte formal.

O apoio social: refere-se ao auxílio dos pais, familiares e amigos na participação dos cuidados necessários com a criança diagnosticada com TEA, em que os pais devem estabelecer uma relação de parceria, fornecendo tempo de descanso um ao outro, dividindo as responsabilidades. Além disso, inclui a disponibilização de tempo livre para os pais participarem de encontros de serviço, contato com os familiares, amigos, incentivando a comunicação entre os pais nos grupos de apoio, e na rotina diária. O suporte formal: refere-se a grupos de apoio, serviço de saúde e profissionais de aconselhamento, com o objetivo de ajudar a família com informações que os ajudem a lidar com a criança com TEA. Os profissionais que oferecem o suporte formal devem esclarecer as famílias os desafios específicos que podem ocorrer em cada fase da vida da criança, indicando tipos de serviços, suportes e intervenções. Além disso, esse suporte tem mais benefício quando realizado em grupo, permitindo o contato com outras famílias que se encontram na mesma situação, pois assim reduz o isolamento social e o estresse, ajudando a superar inclusive o luto familiar de um diagnóstico. Além disso: “Essa forma de suporte não se restringe aos pais. O desenvolvimento de um grupo de apoio a irmãos de crianças com Autismo trouxe como resultado uma melhora do autoconceito dos irmãos e um aumento dos conhecimentos sobre Autismo” (SMITH e PERRY, 2005, p. 138).

A consciência da existência do luto familiar faz com que as preocupações também se recaiam sobre as famílias, uma vez que serão elas as impulsionadoras (ou não) do processo de desenvolvimento de seus filhos. Isso faz refletir o quando famílias que superaram o luto conseguem desenvolver estratégias e percorrer um caminho que contribua com seus filhos e, em contrapartida, as famílias que não vivenciam o luto ou o redimensionam para a sua aceitação, podem comprometer esse processo. Por isso é muito importante o acompanhamento dessas famílias como redes de apoio em que possam ser ouvidas, entendidas e auxiliadas, desde o diagnóstico até as formas de intervenção.

Isso porque é necessário que seja feita a intervenção logo após o diagnóstico, ainda no seio familiar, pois ajudará na aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA. Os membros familiares se manifestam de modos diversos ao receber a notícia do diagnóstico, além disso, destaca-se que existe uma sobrecarga emocional que muitas vezes recai sobre as mães (SERRA, 2010). Isso deve ser ‘olhado’ com cautela, pois a sobrecarga em cima da figura



da mãe pode trazer para si compromentimentos, bem como perder a possibilidade de mais sujeitos comprometidos em buscar melhores intervenções para a criança.

Na maioria das famílias com criança com TEA, a mãe abre mão da sua vida profissional e acadêmica para se dedicar e viver exclusivamente para o filho (a), assim os pais passam a assumir a responsabilidade financeira na família. Esse indicativo leva a famílias: “Mães das crianças com autismo apresentam estresse e depressão significativamente mais elevados, além de intimidade marital menor do que as mães de crianças com desenvolvimento típico e mães de crianças com síndrome de Down” (BOSA, 2006, p. 51). Trata-se de pesquisas que conseguem mostrar o quanto o TEA ainda é desafiador, desde os sintomas de luto familiares, sua avaliação, intervenção e relações familiares.

Entretanto, apesar de saber que o nascimento de uma criança com TEA causa diversas implicações no contexto familiar, não se pode rotular a pessoa com TEA como um ser improdutivo e incapaz de se desenvolver e viver na sociedade. Tal compreensão é necessária e fundamental para que os pais compreendam as potencialidades do (a) seu (a) filho (a), levando em conta que a primeira e principal inclusão deve ocorrer na família, sendo esta a primeira instituição que possui vínculos e contato direto com a criança com TEA. A partir disso, apresento a seguinte reflexão – Bem-Vindo à Holanda - Por Emily Perl Knisley (1987):

Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias para a Itália! Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano. É tudo muito excitante. Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma suas malas e embarca. Algumas horas depois você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz:

- BEM VINDO À HOLANDA!

- Holanda!?! - Diz você. - O que quer dizer com Holanda!?! Eu escolhi a Itália! Eu devia ter chegado à Itália. Toda a minha vida eu sonhei em conhecer a Itália!

Mas houve uma mudança de plano vôo. Eles aterrissaram na Holanda e é lá que você deve ficar. A coisa mais importante é que eles não te levaram a um lugar horrível, desagradável, cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente. Logo, você deve sair e comprar novos guias. Deve aprender uma nova linguagem. E você irá encontrar todo um novo grupo de pessoas que nunca encontrou antes. É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor, começar a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrants e Van Goghs. Mas, todos que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, estão sempre comentando sobre o tempo maravilhoso que passaram lá. E por toda sua vida você dirá: - Sim, era onde eu deveria estar. Era tudo o que eu havia planejado! E a dor que isso causa nunca, nunca irá embora. Porque a perda desse

sonho é uma perda extremamente significativa. Porém, se você passar a sua vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais sobre a Holanda!

A ‘Holanda’ na vida, para muitas famílias é um desafio enorme, cheio de misturas de sentimentos, medos, inseguranças, e muitas vezes uma desilusão. Contudo, se você adquirir novos guias é possível apreciar a Holanda, seus lugares mais lindos e os mais desagradáveis também, é sem dúvidas o conhecer e se reconhecer a procura de ajuda, ultrapassando obstáculos todos os dias, aceitando as pequenínimas vitórias o tornará mais preparado para sorver toda a beleza existente em Holanda. Nem sempre nós chegamos ao destino que planejamos no momento em que desejamos, e assim é na maternidade uma fascinante viagem, repleta de dias frios e outros muitos quentes. Ainda que não seja a Itália onde você desejava chegar, a Holanda é agora o seu destino e realidade, a qual irá preencher seus dias com os momentos mais marcantes e significativos.

O Estudo de Caso - entre inquietações e entrevistas de familiares

A seguir, apresenta-se alguns pontos importantes de reflexão – suscitados a partir da abordagem de Bardin (2017) – por meio do Estudo de Caso em entrevistas com as mães dos alunos com TEA. De imediato, foi importante saber delas o que seria o TEA, duas mães responderam o que entendiam por TEA: *“É um transtorno do desenvolvimento, que interfere principalmente a parte social né”* (Mãe 1). *“O autismo não é uma doença, é um transtorno que não tem cura né.”* (Mãe 2).

Já a mãe 3 não soube definir o que é o TEA, apesar de ter seu filho diagnosticado: *“Eu sei que ele tem autismo mesmo porque a médica me falou que ele tem”*. Através disso é possível perceber o quanto é importante à aceitação da família em relação ao diagnóstico do TEA, para que assim seja possível ter uma boa relação da família com o TEA. E, mais do que isso, o conhecimento sobre o transtorno por parte da família, o qual contribui para maior entendimento sobre a condição dos filhos.

“O papel da família é fundamental né, [...] é através das intervenções terapêuticas que vai se dar esse desenvolvimento. E a família quando ela não compra essa ideia, nada acontece.” (Mãe 1). Quanto ao diagnóstico, foi possível perceber: *“Eu fiquei tranquila com o diagnóstico, eu já tinha escutado falar da situação do autismo”* (Mãe 3). Durante as entrevistas, foi possível perceber o quanto a experiência durante a gestação é de grande importância e influência na vida da criança: *“Foi uma gravidez muito complicada, porque não foi uma gravidez desejada [...] Tive alguns problemas pessoais também.”* (Mãe 1). Outra mãe respondeu: *“Foi uma gestação tranquila”* (Mãe 2) e outra: *“A minha gestação foi horrível [...] Mas depois ficou tudo bem”* (Mãe 3).

Receber o diagnóstico do TEA para algumas famílias é muito difícil, e na tentativa de encontrar justificativas para os comportamentos diferentes, a mãe 1 procurou profissionais para entender o que estava acontecendo após perceber indícios no seu filho:

O João ia fazer dois anos e ainda não falava. Até que um dia quando nós tivemos uma reunião familiar no natal, o pai dele chamou ele de mudinho e todo mundo riu. E nesse momento que todo mundo riu, isso me incomodou muito, [...] e eu comecei a correr atrás, a pesquisar, a ir atrás de profissionais.[...] Quando o João fez dois anos e um mês, em uma consulta com neuropediatra, ela foi e me falou: “mãe ainda não tem um diagnóstico fechado porque ainda é muito precoce a gente falar de diagnóstico, mas existe a possibilidade do João ser autista”. [...] Naquele momento, o chão abriu, eu já desconfiava, mas escutar isso de um profissional é muito diferente. [...] Eu me culpava porque eu achava que eu era uma mãe ausente, eu me culpava por não ter desejado a gravidez do João. [...] O pai do João, naquele momento, falou que não, que ela estava errada, que o filho dele não tinha nada. [...] Ele não acreditava [...] Ele foi muito resistente nessa aceitação.

Já a mãe 2, por já ter outros filhos, percebeu indícios de comportamentos diferentes, e após os professores da creche entrar em contato com a família através de uma conversa, eles procuraram profissionais para saber o que estava acontecendo: *“Com 2 anos ele andava na ponta dos pés, fazia muitos movimentos repetitivos, ele não brincava com outras crianças. Ai o pessoal da creche veio falar com a gente”.*

As intervenções são de grande importância para o desenvolvimento das crianças com TEA, pois ali é possível trabalhar as áreas que mais afetam a criança, e fazer com ele consiga se desenvolver de uma maneira melhor. Isso é possível perceber através das respostas das mães: *“O João hoje a parte principal dele é a parte sensorial. [...] Então hoje a terapia ocupacional é fundamental. Além de todas as terapias que ele faz” (Mãe 1); “Ele participa da UTD, do Caps I, fonoaudióloga, faz natação” (Mãe 2).*

Em relação ao processo de inclusão das crianças com TEA nas escolas, na fala da mãe 1 podemos perceber que apesar do João estar a bastante tempo na escola, somente agora com 9 anos ela percebe que a inclusão realmente está acontecendo.

Foi um processo difícil. [...] Esse ano o João realmente está incluído. O fator principal é que a professora dele tem um filho autista, então ela tem um olhar diferenciado. Mas não existe inclusão. Existe inclusão no papel, quando o sistema não compra esse papel da inclusão é muito difícil” (Mãe 1). Já a mãe 2 sentiu um despreparo na creche e percebeu que a inclusão só está acontecendo agora na escola: *“Ele ia para a creche por ir, para ficar lá o dia todo, brincando no jeito dele sem ninguém propor nada para ele (Mãe 2).*

Sobre a relação família e escola, a mãe 1 ressalta o quanto é importante à união da tríade: família, escola e terapias que um bom desenvolvimento e evolução da criança com TEA:

Quando você se depara com a situação de uma criança com algum tipo de necessidade é toda uma extensão né: família, escola e terapias. [...] É importante, é bom quando a família ajuda, e é ruim quando a família

não entende qual é o papel da escola, quando acha que a escola tem uma responsabilidade na educação que na realidade não é da escola (Mãe 1).

Uma relação que adentra os espaços escolares

A partir da análise das entrevistas, levando em conta o contexto familiar e a dinâmica de lutas e possibilidades escolares de uma criança com TEA, é indispensável à problematização de uma extensão contribuinte da família para outros aspectos de aprendizado e desenvolvimento da criança com TEA na escola.

Considerando a necessidade em que o trabalho com TEA é extremamente interdisciplinar, no contexto escolar os resultados muitas vezes acontecem isolados, mas sabendo que uma criança é diferente da outra e que suas famílias também são singulares (UHMANN, 2018), é importante refletir sobre o envolvimento consciente e responsável entre a família da criança com TEA e a escola na qual está inserida.

Embora saibamos que a família enfrenta fases difíceis desde o nascimento da criança, no processo de inclusão escolar o suporte familiar é determinante para que haja uma verdadeira inclusão escolar da criança com TEA. Como diz a Mãe 1 na entrevista realizada no trabalho de campo:

Eu acho que tem os dois lados, eu acho que é uma ajuda quando a família é participativa, tem que ter a união da família com a escola”. A mesma mãe continua explicando: “Isso já deveria acontecer com uma criança dita normal, e hoje a falha ainda é muito grande nesse sentido dos pais. Achem que a responsabilidade é toda da escola. [...] Então tem os dois lados da moeda, que se for separado não da.

Problematizar esses “dois lados da moeda” passa a ser muito relevante se o interesse é pensar sobre o processo de inclusão de alunos com TEA. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.1).

Mesmo contendo legalmente que a criança com TEA tem o direito de usufruir da inclusão escolar no sentido real do termo, há uma necessidade de reorganização do contexto escolar de acordo com as necessidades de cada aluno com TEA. Esta se apresenta como uma luta constante para algumas famílias quando este direito da criança é negado ou prejudicado, fazendo com que haja a necessidade de a família muitas vezes buscar vias judiciais para que seja efetivado, como nos afirma uma das mães entrevistadas:

Na época a prefeitura alegava que não tinha vaga, e eu tive que ir para a justiça até que eu consegui a inclusão dele gradativamente. [...] Ali eu

sentia como se o João fosse um peso. Teve um dia que eu cheguei de manhã para deixar o João, e uma das profissionais da escola falou “ah! A gente não sabe o que vai fazer com seu filho, estamos caçando alguém para ficar com ele” [...] Aquilo me caiu como uma bomba, como assim caçando alguém para ficar com meu filho (MÃE 1).

Sobre isso, é importante ressaltar que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a Lei nº 12.764/2012, assegura o acesso à educação e ainda complementa em seu artigo 7º que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”. Esta informação faz pensar sobre o acesso dos alunos com TEA e as situações difíceis de muitas famílias quando os filhos enfrentam dificuldades no processo de escolarização.

Na fala da mãe 2 podemos perceber a importância da qualificação dos profissionais da educação para receberem crianças com TEA:

Eram três pessoas em sala, e não tinha a inclusão sabe [...] A creche não foi muito boa para o Sávio. Agora na escola ele tem um atendimento bom, a diretora está sempre engajada nessa parte, ela vai a palestras, os professores, mediadores. Coisa que a creche até hoje não está preparada (MÃE 2).

No entanto, mais do que refletir sobre o acesso desse público nas salas de aula, o que se quer é problematizar a sua permanência. Dayse Serra (2004) diz que:

Ao tocar no aspecto das práticas inclusivas, é necessário comentar a importância que a formação do professor que atuará nas classes inclusivas tem no sucesso da inclusão (...). As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógicas adequadas (p. 29).

Bueno (1999) ainda afirma que é necessário capacitar dois tipos de professores: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para trabalhar com a diversidade e professores especializados, que trabalham como equipe de atendimento e apoio. As terapias e atendimentos especializados também representam uma importância diante da aprendizagem e desenvolvimento do TEA.

Na fala da mãe 1 podemos perceber que a equipe gestora da escola em que seu filho com TEA está inserido tenta propor uma educação de qualidade e a permanência desse aluno na escola:

Eu acho que a escola está muito bem. [...] É a nossa realidade, se as escolas não começarem a se incluir no que está acontecendo, daqui a pouco vai acontecer o caos. [...] E as crianças vão crescer, então se não houver uma revolução na parte pedagógica, não sabe o que vai ser do futuro com essas crianças que hoje estão entrando nesse espectro



autista. [...] Por que assim, eles têm que ter um futuro. [...] E temos que se preparar para isso, mas ainda está muito falha. A escola está em um bom caminho.

Assim:

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica em quebra de paradigmas, em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (SERRA, 2004, p. 28).

Assim, é possível afirmar que a inserção de um filho com TEA na escola provoca diversas modificações na vida de toda família além da vida da criança inserida, como a alteração nos horários de rotina que geralmente costuma acordar, horário de alimentação, além das expectativas que a família tem a respeito do futuro dos filhos. Além disso, a escola é historicamente a única instituição social que tem junto com a família a responsabilidade de desenvolver o aluno. É indiscutível que a família como uma parceira da escola pode qualificar o processo de inclusão, em que se deve fazer o possível para que sempre haja uma boa relação entre a família e a escola, adentrando aos espaços escolares. Sendo assim, podem ser realizadas algumas estratégias para que essa relação prevaleça e assim contribua para a inclusão e permanência do aluno com TEA na escola, como: a escola realizar um tipo de entrevista com as famílias antes mesmo da inserção do aluno com na escola, pois assim poderão conhecer o aluno em sua totalidade, levando em consideração que uma criança com TEA é diferente da outra.

Portanto, nem sempre uma única adaptação curricular irá atender a necessidade de todos os alunos diagnósticos com TEA inseridos na escola, sendo importante refletir sobre cada sujeito e seu contexto; realizar reuniões constantes com os pais e escola para que possam trocar informações importantes sobre o aluno e, quando possível, ampliar essas reuniões com participações de profissionais que fazem parte das intervenções do aluno com TEA, como: psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, para que assim, em conjunto, seja possível realizar um bom trabalho e, conseqüentemente, o melhor desenvolvimento do aluno em sua totalidade; e também estimular/propiciar a participação da família e escola em cursos e palestras que abordam o tema TEA, pois assim poderão sempre pensar juntos em novas possibilidades de oportunizar uma melhor qualidade de vida e aprendizagem para esse público.

CONCLUSÃO

Este trabalho quis problematizar a necessidade da relação família-escola, para que juntos, com os mesmos objetivos, possam qualificar o processo de inclusão do aluno com TEA, possibilitando maiores possibilidades de criação, continuação e contribuição de aprendizagem e desenvolvimento. Foi possível compreender que a relação existente entre a aceitação (ou não) do TEA tem um impacto na inclusão desse aluno, pois quando a família não aceita o diagnóstico fica difícil à inclusão acontecer na escola, pois demanda uma reorganização da



escola ao receber um aluno com TEA, logo, pode compreender que a primeira e principal inclusão deve acontecer dentro de casa, para que a partir daí, possa expandir-se para outros espaços sociais.

Ou seja, ao perceber a escola e a família como parceiras para que a inclusão de alunos com TEA aconteça de forma satisfatória, é importante refletir as redes de apoio, o acolhimento da família na escola e fora dela, dentre outros, que tem a possibilidade de “estreitar esses laços”. Para finalizar compreendemos que cada família reage ao receber o diagnóstico do TEA de maneiras diferente e, diante disso, o que se quis foi encorajar as famílias que ainda negam o diagnóstico do TEA a superar suas expectativas em relação a um filho “ideal”, conseguir enxergar as possibilidades e necessidades de luta para seguir a diante, dando a oportunidade de ver que assim como as aves, as crianças com TEA são diferentes nos seus voos, mas, no entanto, todas são iguais no seu direito de voar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A; TEODORO, M. Família e Autismo: Uma Revisão da Literatura. **Contextos Clínicos**, 5(2)133-142, julho-dezembro, 2012.
- ARANHA, M. L. de Aa. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2011.
- BORGES, S. **O autismo e as transformações na família**. Itajaí, SC, 2009.
- INSTITUTO FEREDAL (Paraíba). **Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista**. Cartilha institucional. João Pessoa, 2017.
- BOSA, C; SCHMIDT, C. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006, 7(2), p. 111-120.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)**. Brasília-DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRYSON, S. E.; CLARCK, B. S; SMITH I. M. First Report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. **J. Child Psychol. Psychiatr.** v. 29, n.4, p. 433-45, 1988.
- BUENO, J. G. S. A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A; SILVA, J. C.A da (org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999.



FONSECA, M. E; LEON, V. Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

KÜBLER-ROSS, E. **A Roda da Vida**: memórias do viver e do morrer. Rio de Janeiro: Sextante, 1998.

PEREIRA A, RIESGO R. S, WAGNER M. B. **Autismo infantil**: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. Rio de Janeiro: 2008. 84(6): 487-94.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

Sá, S. M. P; Rabinovich, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 16(1), 68-84, 2006.

SERRA, D. **Autismo, família e inclusão**. Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 40 – 56 jan./março, 2010.

SERRA, D. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de pós-graduação em Educação: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

SMITH, T.; PERRY, A. A sibling support group for brothers and sisters of children with autismo. **Journal on Developmental Disabilities**, 11:77-88. 2005.

TOLEZANI, M. Son-Rise uma abordagem inovadora. **Revista Autismo**: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, nº 0, p. 8-10, setembro de 2010.

UHMANN, Silvana Matos. **Alunos com deficiências**: inclusão, desafios, interações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.



Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

DOTAÇÃO E TALENTO: A TRÍPLICE INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES NEGRAS

Alberto Abad - Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF

Thaís Marques Abad - Universidade Federal do Pará – Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Amapá

*Autora correspondente: alberto.abad@ich.ufjf.br ; tmabad74@gmail.com

RESUMO: As políticas afirmativas surgem da necessidade de favorecer determinados setores da sociedade que sofreram ou seguem sofrendo os efeitos da discriminação, injustiça, racismo ou exclusão; dentre estes, na Educação Especial, os estudantes com características de dotação e talento (termos que no presente estudo serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil – Resolução 2001 – denomina como altas habilidades/superdotação) têm-se tornado invisíveis aos olhos dos professores, responsáveis e sociedade em geral. Sem embargo, o binômio alunas-negras-com dotação apresenta uma tríplice invisibilidade na nossa sociedade, devido entre outros fatores: à educação diferenciada a partir da colônia; a influência da família patriarcal na nossa sociedade; a construção social de gênero; a exígua representatividade de modelos femininos de sucesso; e as cada vez mais evidentes práticas discriminatórias e mecanismos racistas nos quais as mulheres negras têm oportunidades educacionais mais limitadas que as brancas da mesma origem social e portanto, são traduzidas em uma educação desigual, salários menores da média no país e uma maior taxa de desemprego. Fatores que influenciam a percepção de professores, discentes e responsáveis e, portanto, apesar da existência destas alunas negras com dotação e talento nas escolas brasileiras, são poucas as discentes indicadas às Salas de Atendimento Educacional Especializado. Assim sendo, o objetivo deste estudo é analisar os fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras com dotação e talento nas escolas brasileiras. A metodologia utilizada é de tipo descritiva apoiada em uma pesquisa bibliográfica, que incluiu livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre o Modelo diferencial de Dotação e Talento de Gagné e a Teoria do Domínio Social. Para acessar esses textos, efetuaram-se buscas eletrônicas em importantes fontes de informação para as áreas de Educação Especial e Psicologia, como: PsycINFO, Fundación Dialnet, Educational Resources Information Center (ERIC, Institute of Education Sciences) e Google Acadêmico. Adicionalmente, utilizou-se a estatística descritiva para analisar os microdados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mostrar o impacto da invisibilidade desse trinômio nas escolas brasileiras. Como resultados observou-se que os professores são os profissionais que em tese têm os conhecimentos e portanto, as melhores condições para observar e indicar as alunas negras com dotação e talento ao Atendimento Educacional Especializado da escola (considerando que tanto os familiares quanto os amigos delas geralmente não possuem esses conhecimentos), a possibilidade de que elas não ingressem às Salas de Atendimento Educacional Especializado da escola seja pelos mitos legitimadores, ou pelos estereótipos e hierarquias sociais estratificadas no inconsciente dos discentes (que os impedem de observarem a presença de indicadores de criatividade e indicadores de D&T), representa a possibilidade que estas alunas nunca percorram o processo de desenvolvimento de suas capacidades naturais e atualizem os seus talentos, e portanto sigam imersas na invisibilidade que representa uma série de desvantagens cumulativas para estas discentes. Atualmente, a pesquisa está em processo de andamento, contudo, os resultados preliminares apontaram a uma quarta invisibilidade no Brasil: a das mulheres negras com dotação oriundas da região norte do país.

Palavras-chaves: Dotação. Talento. Tríplice Invisibilidade. Mulheres negras com dotação.



INTRODUÇÃO

Os processos históricos e contemporâneos de discriminação, desigualdade, estigmatização, injustiça, exclusão social, racismo e violência, têm atingido diversos setores da população brasileira (mulheres, negros, indígenas, imigrantes, moradores de rua ou favelas, idosos e sujeitos alvos da Educação Especial etc.). A história colonial dos países americanos atingiu milhares de seres humanos em estado de opressão.

Consequentemente, as políticas afirmativas visam garantir a luta contra a discriminação e a inclusão de pessoas que sofreram ou ainda sofrem injustiças históricas. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08) objetiva melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação especial no Brasil (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁷) e fomentar sua participação e acesso às escolas regulares mediante a promoção de respostas às suas necessidades educacionais (BRASIL, 2008). Nesse intuito, implementaram-se as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NUEEI); e Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS).

Sem embargo, ainda há muito que fazer no que tange as necessidades educacionais destes estudantes, especificamente dos estudantes com Dotação e Talento (D&T). Nesse intuito, o objetivo do presente artigo é analisar os fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras com dotação nas escolas brasileiras que são empecilhos para as suas oportunas indicações, identificação e atendimento nas salas AEE para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Existe uma diferença importante entre os conceitos de indicação e identificação de estudantes D&T: a indicação constitui o primeiro passo de um processo integral mais abrangente conformado por uma série de etapas (indicação ao AEE; ingresso ao AEE; desenvolvimento do produto ou projeto de pesquisa; saída do AEE; devolutiva; e parecer psicopedagógico) que têm como resultado a identificação do discente mediante um parecer psicopedagógico elaborado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistentes sociais, educadores especiais e pedagogos. Assim, a indicação seria o primeiro estágio do processo de atendimento, mediante diversas estratégias: nomeação por professores; presença de indicadores de criatividade; nomeação por pais; nomeação por colegas; auto nomeação; nomeações especiais; avaliação de produtos; escalas de características e listas de observação; nomeação pela motivação do aluno; e oficinas pedagógicas. Já a identificação se configura como as etapas finais desse processo: o desenvolvimento das atividades de observação da(s) área(s) de interesse, de treinamento dos conhecimentos e habilidades, produção do projeto ou produto criativo elaborado pelos estudantes para suas audiências finais de atendimento e atividades de enriquecimento dos projetos ou produtos criativos após as audiências.

⁷ Neste texto, os termos dotação e talento (D&T) serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil (Resolução, 2001) denomina como altas habilidades/superdotação (AH/SD).



Por conseguinte, o presente artigo inicia com as características dos estudantes com D&T nas escolas brasileiras e a sua insuficiente indicação e identificação no Brasil (primeira invisibilidade) que influencia a percepção de docentes, gestores, colegas de classe e genitores ou responsáveis. A seguir, comentar-se-ão brevemente as características da educação feminina na época colonial, como parte de uma série de processos históricos e contemporâneos de desigualdade, estigmatização, injustiça, exclusão social, racismo e violência que têm atingido esta população brasileira (segunda invisibilidade). Finalmente, com base na Teoria do Domínio Social (TDS) abordar-se-á o terceiro fator de camuflagem: a educação das mulheres negras.

METODOLOGIA

No intuito de oferecer um estudo teórico sobre a tríplice invisibilidade das mulheres negras D&T se propôs uma metodologia de tipo descritiva apoiada em pesquisa bibliográfica, que incluiu livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre o Modelo Diferencial de D&T e a TDS. Foram lidas e analisadas as principais publicações originais sobre estes tópicos, como também, seus principais analistas. Para acessar esses textos, efetuaram-se buscas eletrônicas em importantes fontes de informação para as áreas de Educação Especial e Psicologia, como: *PsycINFO*, *Fundación Dialnet*, *Educational Resources Information Center* (ERIC, *Institute of Education Sciences*) e Google Acadêmico.

Adicionalmente, utilizar-se-á a estatística descritiva para analisar os microdados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mostrar o impacto da invisibilidade do trinômio mulheres negras com D&T nas escolas brasileiras por zona geográfica no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este apartado será dividido em três momentos, com a intenção de observar cada um dos fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras: primeiro, a invisibilidade geral dos estudantes D&T; segundo, a invisibilidade das mulheres com características em D&T; e terceiro, a invisibilidade de mulheres negras com características em D&T.

Primeira invisibilidade: estudantes com dotação e talento

Neste texto, os termos dotação e talento (D&T) serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil (Resolução, 2001) denomina como altas habilidades/superdotação (AH/SD). Abandonar a terminologia oficial foi, por um lado, decorrente da necessidade de considerar o processo de desenvolvimento de talentos que, em um primeiro momento, considera a dotação como a posse e uso de capacidades naturais sobressalentes ancoradas biologicamente e desenvolvidas informalmente (GAGNÉ, 2018) em um grau que coloca a pessoa entre as 10% melhores de seus pares e, num segundo momento, talento, considerado como o domínio dessas habilidades a partir de um desenvolvimento sistemático – ou competências – que se manifestam em pelo menos um campo da atividade

humana e que aloca a pessoa entre as 10% mais destacados na sua especialidade (GAGNÉ, 2013a).

Além do trio básico dotação, talento e Processo de Desenvolvimento, o Modelo Diferenciador de Dotação e Talento (DMGT), tem como principais construtos, dois elementos adicionais denominados catalisadores intrapessoais e ambientais que possuem o papel de facilitadores no processo (GAGNÉ, 2013a). Ainda que sejam separados teoricamente, trata-se de construtos relacionados e interdependentes, uma vez fazem parte de um processo que corresponde ao progressivo desenvolvimento da dotação em talentos (GAGNÉ, 2013b). Como comenta Gagné (2013a), não existem medidas puras de diferenciação de ambos momentos, uma vez que são parte de um continuum, de um processo integral e dinâmico mais abrangente. Sem embargo, a dotação é uma condição *sine qua non* do talento – que não necessariamente é desenvolvido pelas pessoas com dotação. Portanto, é vital a oportuna indicação, identificação e atendimento destas pessoas D&T nas salas de AEE para o desenvolvimento de suas potencialidades – talentos.

Contudo, uma grande parte destes estudantes D&T sofrem pela sua invisibilidade na sociedade brasileira em geral, e no setor educativo em particular, perante seus professores, técnicos educacionais, gestores educacionais e até de seus parentes e responsáveis. Inclusive, os dados em nível nacional confirmam essa invisibilidade em todo o território brasileiro: a Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD-RS) estima um índice de 7,78% de discentes D&T no Brasil (NEGRINI, 2008) e o Censo Escolar da Educação Básica informa a existência de 48,133 desses estudantes D&T em classes regulares (Figura 1) de um total de 47,8 milhões de matrículas registradas (INEP, 2019). Portanto, é possível inferir que faltam mais de dois milhões de estudantes D&T a serem identificados no Brasil, ou nos termos deste artigo, que sofrem a invisibilidade e, portanto, apesar de sua existência nas salas de aula brasileiras, não são atendidos nos AEE das escolas.

Figura 1: Dotação e talento: distribuição geográfica no Brasil 2019.



Fonte: INEP. Sinopse Estatística Básica 2019. Elaboração dos autores.



Freitas e Perez (2016) denominam como fatores de camuflagem as características de “invisibilidade” ou “não existência” destes estudantes que podem afetar a sua indicação, identificação e atendimento nas salas AEE. Dentre esses fatores, as autoras consideram as características individuais (baixa autoestima, depressão, perfeccionismo etc.), a família (baixas expectativas parentais, excessiva pressão para o desempenho acadêmico, conflitos familiares etc.) e ao ambiente (baixas expectativas dos professores, rótulos pejorativos como “nerd” ou “cdf” etc.) que influem na sub-representação e sub-desempenho desses estudantes D&T. Fatores que prejudicam a manifestação da D&T, que geram baixa autoconfiança, que tornam esses discentes invisíveis e, em consequência, ocultam seus indicadores de D&T perante os professores (FREITAS; PEREZ, 2016). A invisibilidade destes estudantes D&T é mais evidente quando são mulheres (segunda invisibilidade) e negras (terceira invisibilidade).

Segunda Invisibilidade: estudantes mulheres

Através dos anos, a educação para D&T foi oferecida desproporcionalmente aos estudantes brancos em relação aos estudantes negros (ACOSTA, 2019); e aos homens em relação às mulheres. O preconceito, a discriminação e a ênfase institucional de déficit na educação especial, são provavelmente algumas das causas dessa iniquidade, o que compromete as experiências educacionais de alunas talentosas sub-representadas (WRIGHT; FORD; YOUNG, 2017) e a criação de mitos legitimadores.

Para entender esses mitos legitimadores que influenciam os fatores de invisibilidade das alunas D&T descritos por Freitas e Pérez (2016), é preciso entender que historicamente a educação feminina se caracterizava pela supremacia do homem sobre a mulher na forma da família patriarcal, especialmente durante a etapa colonial. Ribeiro (1987) aponta que nessa época, a educação formal das mulheres era considerada como uma heresia social tanto em Portugal como no Brasil (a mulher era mantida em reclusão e considerada como um ser inferior com a única função de ser geradora dos varões que preservassem a hegemonia masculina) o que acarretou uma imensa massa de mulheres analfabetas na colônia. Assim, não é surpreendente que na atualidade, dentre os discentes com indicadores em D&T, a invisibilidade das mulheres seja ainda mais evidente. As consequências da inequidade e injustiça, a partir desses mitos legitimadores, têm impacto na percepção das características dessas alunas pelos seus professores, colegas de classe e seus responsáveis. Inclusive, esta educação historicamente diferenciada e a exígua representatividade de modelos femininos de sucesso têm influenciado negativamente na autoestima das mulheres, propiciando casos frequentes da “síndrome do impostor”, quando elas atribuem seu sucesso a todos ou tudo, menos a elas próprias (FREITAS, PEREZ, 2016).

Um exemplo do anterior foi evidenciado pelos autores do presente artigo durante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo do projeto de mestrado de um dos autores que objetivava indicar a existência de alunos e alunas com características de D&T numa Escola Estadual na fronteira franco-brasileira. Assim, fizeram-se entrevistas aos professores, aos responsáveis e aos alunos e alunas por eles indicados. Em uma entrevista à mãe de dois estudantes (uma menina e um menino), os pesquisadores perceberam uma marcada preferência pelo filho. A Senhora descrevia e comparava as habilidades, inteligências e talentos do seu filho com muitos detalhes, contudo, ao referir-se a sua filha, era econômica em palavras, considerava que ela era “esforçada, mas não inteligente”, contudo, após ter



respondido os questionários e feitas as entrevistas, só a estudante apresentava características de D&T. Este resultado, desde o ponto de vista dos pesquisadores, aponta a um mito legitimador, a uma construção social da diferença de gênero (ABAD, 2018; ABAD et.al. 2020).

O gênero é uma construção social que influi na percepção do mundo (ABAD et.al. 2020). A identidade de homens e mulheres é edificada a partir das práticas e relações sociais que são produtos das relações de poder as quais considera a identidade feminina como frágil, insegura, emotiva, abnegada. Os estereótipos de gênero muitas vezes edificam barreiras para o crescimento das figuras sociais femininas, criando mitos legitimadores, tais como: o constante reconhecimento da figura masculina com indicadores em D&T em detrimento da figura feminina tão marcada nas culturas dos países de América.

Esses mitos legitimadores são reforçados pelas experiências familiares, nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, as quais modelam a forma em que o indivíduo se relaciona com as outras pessoas na sua idade adulta – as imagens que o indivíduo tem das pessoas e eventos são representadas por objetos no inconsciente. Nesse sentido, esses mitos legitimadores cunham barreiras para o desenvolvimento de figuras sociais femininas, criando mitos e percepções – tais como o exemplo anteriormente comentado da entrevista: o constante reconhecimento da figura masculina com indicadores em D&T em detrimento da figura feminina. Ainda mais acentuado em relação ao binômio mulher-negra, o qual apresenta maior desvantagem social, no que tange a identificação de sua D&T.

Terceira invisibilidade: mulher negra com dotação ou talento

Ao longo da história, os estereótipos (gênero, status social ou financeiro, raça, religião, etc.) e preconceito têm influência em como a sociedade é estratificada e como os grupos oprimidos são formados e definidos. Nesse sentido, a Teoria do Domínio Social (TDS) (SIDANIUS; PRATTO, 1999), utilizada neste estudo, objetiva combinar as teorias psicológicas sociais das relações intergrupais e as ideologias e os processos de legitimação de desigualdades sociais (ISLAM, 2014).

A TDS explica a necessidade inconsciente de defender as hierarquias sociais com base numa série de ideais e sistemas de crenças onde um grupo hegemônico, ou opressor, detém uma quantidade desproporcional de benefícios (p. ex. status social, poder, dinheiro, papéis altamente estimados), é um grupo subordinado, ou oprimido, está numa situação desproporcional inversa (ACOSTA 2019). Portanto, o foco da teoria se centra nos processos psicológicos sociais pelos quais as estruturas ideológicas se internalizam nas atitudes e crenças individuais (ISLAM, 2014). Como exemplo, na sociedade contemporânea as pessoas brancas, em geral, possuem alguns privilégios como oportunidades laborais, melhor alimentação e saúde, mais tempo de vida, e maiores possibilidades para transmitir conhecimentos e bens de consumo que facilitem a vida dos filhos (p ex., riqueza, educação, conexões sociais). No entanto, a imagem geral das minorias e das pessoas oprimidas nesta sociedade contrasta fortemente com as “virtudes culturais” e a imagem do primeiro grupo (estas últimas são vistas como descontroladas, perigosas, preguiçosas e desonestas) (PRATTO et al, 2000).

Segundo a TDS, os mitos legitimadores (SIDANIUS; PRATTO, 1999) são uma combinação de preconceito, suposições de inferioridade de grupos marginalizados e



conservadorismo político que leva à formação de mitos ideológicos persistentes, que são institucionalizados e utilizados para legitimar as estruturas existentes de desigualdade como justas e desejáveis (ISLAM, 2014). A TDS, neste sentido, explica como fatores comuns, como ideologias culturais, comportamentos discriminatórios, papéis sociais e propensões psicológicas ao preconceito de grupo se combinam para manter a hierarquia do grupo social (PRATTO et al, 2000) fornecendo uma compreensão mais clara do motivo pelo qual os grupos ficam oprimidos e como continuam oprimidos: A continuação do *status quo* desta desigualdade não é individual, mas sistêmica (ACOSTA, 2019).

Pratto et al (1994) consideram o aspecto psicológico da TDS, ao postular que uma variável individual chamada de Orientação de Domínio Social (ODS) que representa até que ponto uma pessoa deseja que um grupo domine e seja superior a outros grupos. ODS é uma orientação atitudinal em relação às relações intergrupos, refletindo a preferência individual das relações hierárquicas ordenadas ao longo de uma dimensão superior-inferior (PRATTO et al, 1994), embora essas crenças beneficiem alguns membros do grupo, sua internalização pelos grupos oprimidos também serve para impedir estes se envolvam em ações sociais contra desigualdades e preconceitos (ISLAM, 2014).

Por conseguinte, os mitos legitimadores e a necessidade latente e inconsciente da sociedade de manter as hierarquias sociais estratificadas podem influenciar a indicação e identificação das alunas negras D&T no Brasil. Nesse sentido, os educadores devem estar cientes da possível preferência inconsciente às estruturas sociais hierárquicas no processo de identificação de alunas sub-representadas (ACOSTA 2019).

Desde esta perspectiva, as desigualdades entre negros e brancos estão diretamente relacionadas à educação colonial. Por um lado, a cor branca ficou como um dos elementos discriminatórios ao ser considerada a cor da classe dominante e foi criada uma política de valorização da mulher branca que causava dificuldades às mulheres negras (RIBEIRO, 1987). Por outro, a carência de escolas e professores e o quase que absoluto desinteresse da educação negra no período colonial e no Império acarretou que as mulheres negras tivessem oportunidades educacionais mais limitadas (GONÇALVES, 2000). Na atualidade, essas práticas discriminatórias contra elas são traduzidas em uma educação desigual, salários menores da média no país, uma maior taxa de desemprego, de natalidade e de feminicídio entra as mulheres negras. À vista disso, as realizações educacionais das mulheres negras são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores (HASENBALG, 2005).

Os mitos legitimadores de ideologias racistas, que de forma explícita ou velada são inculcadas nas pessoas e nas instituições, levam à reprodução ao longo do ciclo de vida individual e na sucessão das gerações, ao confinamento dos negros em geral, e das mulheres negras em particular, aos escalões inferiores da estrutura social (OSORIO, 2004). O que significa que as mulheres negras brasileiras estão expostas a um ciclo de desvantagens cumulativas (HASENBALG, 2005) presentes ao longo das fases do ciclo de vida individual e que influenciam o seu desenvolvimento psicossocial e, portanto, no comportamento e percepções.

Destarte, não é surpreendente que, dentre os discentes com indicadores em D&T, a invisibilidade das mulheres negras, com base no Modelo Integrativo de Desenvolvimento de



Talentos (GAGNÉ, 2018) seja ainda mais evidente nos domínios intelectual, criativo, social e perceptual, a diferença dos domínios muscular e de controle motor (atividades sinestésicas corporais: dança, esportes etc.) nos quais as mulheres negras, por um errôneo construto social, tradicionalmente são destacadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos legitimadores de hierarquias estratificadas sociais têm poder no inconsciente das pessoas porque são compartilhados coletivamente entre os membros do grupo e entre a sociedade como um todo (MOSCOVICI, 1984). No contexto escolar, a educação está alicerçada em uma estrutura social estratificada na qual, apesar da falha iminente, continuam a ser implementadas pelos professores e executadas pelos estudantes práticas que não funcionam (ACOSTA, 2019). Portanto, neste contexto, é possível que o professor não seja ciente do papel que os mitos legitimadores desempenham na perpetuação do *status quo* (MILNER; LAUGHTER, 2015).

Isto posto, considerando a exposição das mulheres negras brasileiras a um ciclo de desvantagens cumulativas como apontado por Hasenbalg (2005), e com base nos estágios de desenvolvimento do psicólogo Erik Erikson⁸, as desvantagens vividas, os problemas encontrados e a violência em termos de: mobilidade social; de oportunidades educativas e laborais; e de desequilíbrio de poder, influem na confiança, autonomia, iniciativa, construtividade, identidade, intimidade, produtividade e integridade destas mulheres negras, vítimas da injustiça e exclusão social – desvantagens que se acumulam através das etapas do desenvolvimento humano e que são transmitidas através de gerações. Mas, uma das consequências mais nefastas do anterior está vinculada à sua autoestima como uma construção pessoal que inclui um processo⁹ que vá desde o autoconhecimento, autoconceito e autoavaliação, até a autoaceitação. Representa uma síntese dos passos anteriores onde a pessoa cria a sua escala de valores e desenvolve as suas capacidades (RODRÍGUEZ, 1988).

O processo de construção da autoestima que inclui o autoconhecimento e o autoconceito, é complementado por um lado, com a autoavaliação que a pessoa faz de si mesma ou, parafraseando a Rodríguez (1988): a pior desgraça que pode acontecer a uma mulher é pensar mal de si mesma. Por outro lado, na sua autoaceitação – processo de admitir e reconhecer todas as partes de si mesma como sua origem e o jeito de ser e de sentir. Por consequência, a história das mulheres negras oprimidas tem criado um dos aspectos mais funestos deste processo: torná-las invisível ao anular sua cultura, história, referências, talentos, habilidades, capacidades e virtudes; ao aniquilamento de qualquer referência que possa orgulhar, estimular ou fornecer a possibilidade de aceitação de serem diferentes e terem individualidades próprias.

⁸ O psicólogo Erik Erikson elencou oito estágios no desenvolvimento, onde ocorrem crises ou conflitos que influenciam, ou não o equilíbrio mental e o melhor relacionamento social dos indivíduos. A saber: o estágio confiança – desconfiança básica (0-18 meses); autonomia – vergonha e dúvida (até os 3 anos); iniciativa – culpa (dos 3 aos 6 anos); construtividade – inferioridade (7 – 11 anos); identidade – confusão de identidade (período da adolescência); intimidade- isolamento (20 – 35 anos); produtividade – estagnação (35 -60 anos); e integridade – desesperança (a partir dos 60 anos).

⁹ Este processo se conhece como a “escada de autoestima” que consiste em cinco fases prévias ao desenvolvimento da autoestima: autoconhecimento, autoconceito, autoavaliação, autoaceitação e autorespeito.



A situação ainda se complica para estas discentes, ao saber que ainda existem escolas privadas e públicas que não têm implementado as Salas AEE, como evidenciado na pesquisa de campo no estado de Amapá (ABAD, 2018), a pesar de existir políticas públicas que as obrigam a identificar e atender a estudantes D&T, e, portanto, não acatam a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, que obriga, no seu Art. 5º à implementação do AEE, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola no turno inverso da escolarização.

Finalmente, considerando que os professores são os profissionais que em tese têm os conhecimentos e portanto, as melhores condições para observar e indicar às alunas negras D&T ao AEE da escola (considerando que tanto os familiares quanto os amigos delas geralmente não possuem esses conhecimentos), a possibilidade de que elas não ingressem ao AEE da escola, seja pelos mitos legitimadores, ou pelos estereótipos e hierarquias sociais estratificadas no inconsciente dos discentes (que os impedem de observarem a presença de indicadores de criatividade e indicadores de D&T), representa a possibilidade que estas alunas nunca percorram o processo de desenvolvimento de suas capacidades naturais e atualizem os seus talentos, e portanto sigam imersas na invisibilidade que concebe uma série de desvantagens cumulativas para estas discentes. Adicionalmente, a pesquisa está em processo de andamento. Contudo, os resultados preliminares apontam a uma quarta invisibilidade no Brasil: a das mulheres negras com dotação oriundas da região norte do país.

REFERÊNCIAS

ABAD, Alberto. **Mobilidade. Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira franco-brasileira** (dissertação de mestrado). Universidade Federal do estado do amapá. Programa de pós graduação em estudos de fronteira. 2018.

ABAD, Alberto, et al. **Evaluation of Fear and Peritraumatic Distress during Covid-19 pandemic in Brazil**. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.890>

ACOSTA, Michael David. **Gifted Education: A Multi-Case Study on the Identification Process of Historically Underrepresented Students**. In **Gifted Programs in North Carolina**. 2019. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3134&context=doctoral>

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2009.

FREITAS, Soraia; PÉREZ, Susana. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere. 121 p. 2016.



GAGNÉ, François. The DMGT/IMTD Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. In callahan, C. & Hertberg-Davis, H. (Eds.). **Fundamentals of Gifted Education: considering multiple perspectives**. Second Edition. 2013a

GAGNÉ, François. Yes, giftedness (aka "innate" talent) does exist. In KAUFMAN S. B. (Ed.): **The complexity of greatness: Beyond talent or practice**. pp. 191-221. Oxford, UK: Oxford University Press. 2013b.

GAGNÉ, François. Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbooks in psychology. **APA handbook of giftedness and talent** (p. 163–183). American Psychological Association. 2018.
<https://doi.org/10.1037/0000038-011>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In, LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 325-346.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística Básica 2019**.

ISLAM, Gazi. Social dominance theory. **Encyclopedia of Critical Psychology**, p. 1779-1781, 2014.

MILNER, H. Richard; LAUGHTER, Judson C. But good intentions are not enough: Preparing teachers to center race and poverty. **The Urban Review**, v. 47, n. 2, p. 341-363, 2015.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. **Social representations.**, p. 3-69, 1984.

NEGRINI, T. et.al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial** n. 32, 273-284. 2008.
<https://doi.org/10.5902/1984686X103>

OSORIO, Rafael. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Projeto BRA/01/013, "Combate ao racismo e superação das desigualdades raciais", conduzido na Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com recursos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Brasília. 2004.

PRATTO, Felicia et al. Social dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 31, n. 3, p. 369-409, 2000.

PRATTO, Felicia et al. Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. **Journal of personality and social psychology**, v. 67, n. 4, p. 741, 1994.
<https://doi.org/10.1177/0022022100031003005>

RIBEIRO, Arilda. **A educação da mulher no Brasil-colônia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, p. 148. São Paulo. 1987.

RODRÍGUEZ, Mauro. **Autoestima clave del éxito personal**. Editorial El Manual Moderno, Mexico, 1988.



SIDANIUS, Jim; PRATTO, Felicia. **Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression.** 1999.

WRIGHT, Brian L.; FORD, Donna Y.; YOUNG, Jemimah L. Ignorance or indifference? Seeking excellence and equity for under-represented students of color in gifted education. **Global Education Review**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017.



Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

IDENTIDADE E RESILIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DUPLA CONDIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Eduarda Pigatto* - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Tatiane Negrini - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Autora correspondente: eduardadudapigatto@gmail.com

RESUMO: O presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada durante o Curso de graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2019. Esta pesquisa objetivou fazer uma problematização sobre os desafios encontrados na construção da identidade de um sujeito com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou seja, com Dupla Condição, além de analisar a influência do meio social na constituição da identidade do sujeito com Dupla Condição e compreender a importância da resiliência do sujeito nesse processo de formação de sua identidade. Foi construída com uma abordagem qualitativa em torno de um estudo de caso, e a coleta de dados foi feita por uma entrevista semiestruturada com um sujeito com Dupla Condição e um familiar. Com os dados coletados, é evidente que vários são os fatores que intervêm positivamente e negativamente na constituição da identidade de um sujeito, desde os estímulos recebidos de ambientes familiar e escolar, como também questões interacionais e emocionais, destacando a resiliência desse processo. Nesta perspectiva, este artigo evidencia de maneira sintetizada alguns pontos que são primordiais neste caso de Dupla Condição, e que foram pertinentes para o crescimento e desenvolvimento do sujeito, que ocorreu de maneira a potencializar o modo de se entender e de se sentir pertencente a este mundo. Tendo como uma grande referência na área das AH/SD, o autor Renzulli, sendo que este foi um dos principais nomes citados neste trabalho, como também Paludo, Bulhões, Taucei, Pérez, Virgolim, dentre outros autores que contribuíram de grande maneira com seus estudos, nesta pesquisa que buscou problematizar os desafios encontrados dentro do processo de formação de identidade de um sujeito público da Educação Especial.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Dupla Condição. Identidade. Resiliência.



INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como base um trabalho desenvolvido durante o Curso de graduação de Educação Especial, sendo que vislumbra-se que o cenário educacional abre horizontes de novas pesquisas, estudos e discussões acerca da temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD), com foco na Dupla Condição. Esta área nos instiga como pesquisadores, pois, quando trata-se dos sujeitos público da Educação Especial, muitas são as ideias destacadas, mencionando normalmente a “falta”, definindo superficialmente um sujeito, não levando em conta, muitas vezes, suas singularidades e potencialidades, nem mesmo reconhecendo as habilidades destes sujeitos.

Em contrapartida, as pessoas com AH/SD devem ser vistos pelo potencial superior que possuem, e este público está incluído dentro da área da Educação Especial, inserida por lei (BRASIL, 2008; 2015), com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Pessoas com AH/SD, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem direito ao atendimento pela área da Educação Especial e ao AEE, e são caracterizados por:

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

Entende-se que o AEE pode contribuir com a educação dos sujeitos com AH/SD para potencializar suas habilidades e intervir nas dificuldades que possa apresentar. Nesta perspectiva, é de máxima importância a atenção a vários fatores que podem desencadear um desenvolvimento exitoso desses sujeitos, como por exemplo, um diagnóstico adequado, sendo este bem apurado tendo em vista a diversidade de cada sujeito; a família, rede essa que deve se unir a escola e a profissionais da educação na busca de intervenções que potencializem e valorizar as habilidades, e minimizem dificuldades do sujeito com AH/SD.

Quando se trata de um caso de Dupla Condição, normalmente acontece de o transtorno ser tido como prioridade frente às AH/SD. Posicionamentos desse tipo ainda são ouvidos, refletindo nas informações que as pessoas tem sobre a Educação Especial como um todo, desconhecendo as características e peculiaridades das diferentes deficiências, especialmente sobre as AH/SD, e por isso nem sempre sabendo como acompanhar este aluno.

Sobre o sujeito com Dupla Condição, Taucei (2015) referência o conceito como:

Sujeitos que tanto podem apresentar AH/SD em determinadas áreas do conhecimento, como também algum transtorno específico, como, por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de Asperger, discalculia, dislexia, entre outros (2015, p.27-28).



Nestes casos, um sujeito com Dupla Condição, necessita de apoio educacional para as duas especificidades que possui, tanto para as AH/SD, como também para a deficiência ou transtorno. Muitas vezes estes sujeitos são diminuídos a sua dificuldade, não sendo vistos também por sua habilidade, o que pode acontecer em sala de aula regular ou em salas de AEE, com mediações voltadas apenas para a dificuldade, e enquanto isso sua habilidade, seu potencial superior não é reconhecido. Uma das explicações mais viáveis para isso, é a falta de conhecimento pela parte dos professores sobre a temática das AH/SD. (BULHÕES, 2016).

Para tanto, é latente a busca de conhecimentos e subsídios, por parte dos professores, para que os mesmos estejam preparados para o atendimento coeso de acordo com as singularidades de cada sujeito. Dessa forma, poderão proporcionar que todos dentro de suas peculiaridades e singularidades tenham aporte necessário, com atividades de mediação e intervenção que supram suas necessidades, e promovam o desenvolvimento pleno de todos.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se propôs explorar e fomentar discussões a partir de um estudo de caso, observando a individualidade de um sujeito, seu processo de construção da identidade, dificuldades e conquistas nessa trajetória, sendo este um sujeito avaliado com Dupla Condição (neste caso, AH/SD na Área Musical e TDAH).

Assim, essa pesquisa, além de fazer uma problematização sobre os desafios encontrados na construção da identidade de um sujeito com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou seja, um Sujeito com Dupla Condição, busca analisar a influência do meio social na constituição da identidade do sujeito com Dupla Condição e compreender a importância da resiliência do sujeito nesse processo de formação de sua identidade.

O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

A discussão sobre a temática das AH/SD não é recente, tem sua bagagem histórica marcada desde 1924 quando há registros do uso de terminologias como “precoces” e “super-normais”, este último adotado por Leoni Kaseff em 1931, sendo ele o precursor desse prefixo “super” (BRANCO et al, 2017, p. 26). Já os atendimentos direcionados aos alunos com AH/SD no Brasil deram-se início em 1929, com incentivo teórico e prático de Helena Antipoff, que com projetos direcionados, estimulou novas pesquisas e estudos sobre essa área da Educação.

A partir dos anos de 1938, com influência de Antipoff e da Sociedade de Pestalozzi, avanços relacionados a leis e reconhecimento desse público foi ocorrendo de forma significativa. Em 1971, a Lei 5.692, de diretrizes e reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em seu art. 9º, destaca pela primeira vez o termo “superdotado”, determinando que alunos identificados recebessem atendimento especial. Logo após, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), lançou o Projeto Prioritário nº 35, que implantou uma política voltada para aluno com AH/SD. (BRANCO et al, 2017).

Um dos grandes estudiosos, que tem grande influência no Brasil, com suas ideias envolvendo a temática das AH/SD, é Joseph Renzulli. Definir e medir inteligência, historicamente não foi uma tarefa fácil, tendo em vista as diferentes e variadas teorias estudadas. Renzulli (1986) ressalta que definir superdotação também não é algo simples.



Assim como há diferentes tipos de inteligência, há também diferentes tipos de superdotação para Renzulli, com isso caracterizando a Superdotação Escolar ou acadêmica e a Superdotação Criativo-Produtiva (RENZULLI, 2004). A primeira é mais fácil de ser constatada em testes de habilidades cognitivas (proporção limitada), com isso, é o tipo mais utilizado para selecionar alunos para atendimentos especiais. Esta pode existir em vários níveis, fazendo-se necessária a adaptação curricular, respeitando as individualidades de cada sujeito.

Já a Superdotação Criativo-Produtiva gira em torno da autodeterminação e competência, sendo que as pessoas que a possuem buscam o desenvolvimento de pensamentos, soluções e produtos originais. Mas novamente frisa-se a importância do meio social em que esses indivíduos habitam, das características, dos estímulos e das mediações, para o desenvolvimento pleno ou não dessas habilidades (RENZULLI, 2004).

Outra contribuição de extrema importância de Renzulli (2004) é sua concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis. Renzulli ressalta que nenhum dos três anéis é mais importante que o outro, e nem necessariamente precisam aparecer na mesma proporção para que os comportamentos se consolidem.

De maneira sintetizada, são três conjuntos de traços que interagem e que representam uma interação, sendo influenciados por fatores de personalidade e fatores ambientais. São eles “a capacidade geral acima da média, é a utilização do pensamento abstrato e a integração de experiências em situações novas” (VIRGOLIM, 2007, p.33). O comprometimento com a tarefa, “é o empenho, muitas vezes entendido como autoconfiança, paciência e perseverança” (VIRGOLIM, 2007, p.34). E os elevados níveis de criatividade giram em torno da “originalidade e flexibilidade de pensamento, da curiosidade, ausência de medo em correr riscos e sensibilidade a detalhes” (ALENCAR & FLEITH, 2001, p.59).

Com as teorias acima vistas, envolvendo alguns grandes autores sobre a temática das AH/SD, percebe-se o quão é variável defini-la em um conceito único. Mas de fato, fatores culturais, ambientais, educacionais e sociais, unidos aos diferentes tipos de personalidade, fazem com que seja ampla a variedade de habilidade, e cada uma com suas especificidades, sendo ou não estimulada a ponto de se desenvolver plenamente.

Diante das características das AH/SD, juntamente com meios históricos e culturais diferentes, é fato que se tem muitas vezes dificuldades na avaliação de um sujeito com AH/SD. É imprescindível a colaboração de diferentes profissionais, escola e família na busca de entendimento do sujeito na sua totalidade, possibilitando assim, além de atendimento educacional especializado, todo o apoio e mediação para ampliar sua habilidade, sendo reconhecidos seu potencial humano.

DUPLA CONDIÇÃO: AH/SD E TDAH

Apesar de as AH/SD e deficiência não serem sinônimas, em alguns casos ocorre a concomitância das AH/SD com alguma outra condição. A Dupla Condição, bem como as AH/SD, é um campo de estudo vulnerável quando se trata de terminologia e de estudos, sendo que segundo Taucei (2015), essa temática é considerada contemporânea. Há registros, que somente no final da década de 70, o pioneiro Maker (1977) levantou as primeiras hipóteses de

que uma pessoa com superdotação poderia apresentar necessidades especiais por conta de uma outra deficiência.

Assim, a Dupla Condição é um fenômeno em que as pessoas,

podem apresentar AH/SD em determinadas áreas do conhecimento, como também algum transtorno específico, como, por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de Asperger, discalculia, dislexia, entre outros (TAUCEI, 2015, p. 27-28).

É de extrema importância postular, que sujeitos com AH/SD são amparados por lei, como pessoas que tem direito ao AEE e de uma proposta educacional inclusiva, e quando se trata de um caso de Dupla Condição, esse tipo de atendimento se faz ainda mais necessário. A concomitância de comportamentos, quanto do déficit, quanto da habilidade, é um misto de complexidade e requer muita determinação e pesquisa da parte dos profissionais da Educação e de todos que frequentam o ambiente escolar desses alunos.

Conforme aponta Pérez (2004, p.25),

[...] o estudante com AH/SD não possui uma característica que o identifica rapidamente, como é o caso de alguns estudantes com determinadas deficiências. Pelo contrário: como suas características de AH/SD são observadas pelo seu comportamento e expressão, sua identificação dependerá muito mais do olhar e da escuta aguçada dos professores do que qualquer coisa.

Essa situação fica ainda mais fragilizada quando trata-se de um caso de Dupla Condição (sem generalizações) mas sobretudo esses sujeitos que muitas vezes podem vistos pelos professores e outros profissionais, por suas dificuldades e fragilidades e não pela sua habilidade. Nesta perspectiva, muitas vezes o aluno recebe atendimento educacional voltado somente ao déficit, sem receber amparo educacional quanto ao seu potencial, desse modo, tendo defasagem em desenvolvê-lo plenamente.

Justifica-se assim, a importância dos profissionais que trabalham com esse público da Educação Especial, o fomento de instruções, pesquisa e estudo com casos de AH/SD, como também com o subgrupo, a Dupla Condição, com o objetivo de ampliar conhecimentos e estratégias de intervenções, visando proporcionar maior qualidade de vida a essas pessoas.

Outra questão importante nessa pesquisa, é a temática do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo essa uma construção social e histórica. Alves e Nakano (2015), postulam que nos séculos XIX e XX, uma nova concepção de infância surgiu, tanto no mundo médico como também na cultura popular. Sendo assim, essa nova visão tinha um modelo pautado na autorregulação e controle de corpos, com o objetivo de que toda criança indisciplinada torna-se obediente e útil à sociedade.

Conforme Hosda, Camargo e Negrini (2009, p. 406), o

TDAH, é caracterizado por desatenção e/ou hiperatividade, tendem a ter rendimentos escolares e rotineiros mais baixos, podem ser completamente introspectivas, alguns problemas de memorização,



capacidade de organização e interiorização de conceitos e aprendizagens.

Apesar de serem duas coisas diferentes, segundo Kaufmann (2000, apud ALVES e NAKANO, 2015), algumas características de TDAH e AH/SD se assemelham, tais como “fala rápida, impulsividade, intensa curiosidade e dificuldades de adaptação em novos ambientes”. Essa informação contribui na propagação de equívocos na caracterização e identificação desses sujeitos, por essas semelhanças.

Quando se trata de um caso de Dupla Condição, (AH/SD e TDAH) características específicas surgem, como desempenho acadêmico inconstante e prejuízos nas habilidades motoras finas, e interesse por conhecimentos não acadêmicos. Budding & Chidekel (2012, apud ALVES e NAKANO, 2015, p. 352) postulam que o grande diferencial de uma criança com TDAH ou AH/SD, para uma criança com Dupla Condição é o desempenho criativo e o pensamento divergente. Nesse sentido enfatiza-se a importância de estudos por parte dos profissionais da Educação para melhor compreensão destes casos.

O SUJEITO COM DUPLA CONDIÇÃO E SEU MEIO SOCIAL

Cada um de nós, seres humanos, possuímos diferentes características e histórias de vida, vivemos em distintos meios sociais, com culturas e singularidades próprias. A cada novo acontecimento que surge, seja ele qual for, reagimos de maneira desigual de outras pessoas, em resultado dessas divergências mencionadas.

Ao se tratar de um acontecimento que envolva avaliação de alguma deficiência ou necessidade educacional, neste caso uma avaliação de AH/SD e TDAH, o sujeito e a família podem reagir de maneiras diversas, relutando ou aceitando esse evento. A maneira como cada sujeito, familiares e escola, ou seja, os ambientes gerais que o sujeito possa frequentar, visualizam este "diagnóstico" pode ter notórios contrastes em questões desenvolvimentais.

Segundo Sternberg (2005, apud VIRGOLIM, 2014, p. 224), o que determina o “sucesso” de uma pessoa, no que tange a seu desenvolvimento humano, está nas inter-relações com os outros, especialmente os pares mais próximos, em sua sociedade, e que a inteligência está ligada a aspectos de emoção e afetividade. A maioria das coisas que sabemos é aprendida durante toda nossa vida, e o comportamento é uma delas. O comportamento é caracterizado por Vygotsky (2001), como mediação entre a cultura e a pessoa, sendo demonstrado em nossas motivações sociais.

Nesta perspectiva, visualiza-se o quão importante é o meio em que o sujeito vive e se relaciona, no modo geral e principalmente quando trata-se de alguma condição diferente. Todos os estímulos positivos ou negativos que recebe, agregam na formação do ser como sujeito humano, com comportamentos e singularidades ímpares e influenciáveis, estes podendo ser decisivos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do sujeito.

A identificação de um transtorno e/ou deficiência em uma criança, na grande maioria das vezes, não é esperado pela família, sendo normalmente depositados muitos sonhos e expectativas aos pequenos, mas quando essas perspectivas se deparam com alguma barreira de desenvolvimento, o luto é inevitável. Na opinião de Franco (2008):



O luto é uma experiência natural e esperada, em resposta ao rompimento de um vínculo. Portanto, sua importância reside na possibilidade de o indivíduo viver essa transição psicossocial, de maneira a poder incluí-la em sua vida sem a tentativa de anular a relação, mas, sim, para poder encontrar uma condição segura para ter essa mesma relação na vida que viverá dali para frente (FRANCO, 2008, p. 20).

Muitas das vezes, o processo de aceitação tanto do sujeito quanto da família, é longo e requer muito apoio de familiares e até mesmo a ajuda de profissionais. Diversos estudos realizados por Barbosa (2008) apontam a necessidade de apoio e suporte por parte dos profissionais neste período. É a partir desse processo, que inicia-se uma jornada envolvendo o sujeito avaliado, a família e escola, que segundo Vilela (2006), pode ser um quesito essencial para avanços da criança com deficiência, na busca do desenvolvimento necessário, para que o sujeito possa crescer e se fortalecer na sua constituição e aprendizagens, quanto um ser capaz dentro de suas potencialidades e especificidades.

Segundo a Lei 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), lei esta que assegura e promove a igualdade, e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, e o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), reafirmam que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, sendo que qualquer diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais será considerado como discriminação.

Contudo, a avaliação de um sujeito em uma sociedade que ainda tem uma forte influência de preconceitos enraizados sobre diversas temáticas, apesar de todo amparo de leis e pesquisas, pode causar um sentimento de insegurança.

É notória a importância de que os profissionais da educação estejam atentos, e sejam criativos e pesquisadores, frente aos alunos que muitas vezes são excluídos e/ou rotulados dentro do ambiente de ensino, por suas condições de desenvolvimento.

Uma avaliação de AH/SD e de TDAH, pode fazer parte do sujeito, mas não constitui sua totalidade, não traduz tudo aquilo que esse sujeito é ou pode ser na vida. Por isso a importância da união sujeito/família/escola, na busca de identificação e atendimento de maneira que favoreça ao sujeito seu crescimento, aprendizagens, interações que venham a acrescentar na sua identidade, no seu próprio reconhecimento e de sentir-se capaz de realizar suas aspirações dentro de suas perspectivas.

Salienta-se que uma avaliação inicial pode também não visualizar o aluno em seu todo. É necessário frisar que tanto a avaliação pedagógica, como a psicológica podem causar efeitos no sujeito, que podem variar a partir da avaliação dada, esta sendo positiva ou negativa, podendo ser um grande demarcador de expectativas e realidades dos sujeitos avaliados. (TAUCEI, 2015).

IDENTIDADE E A RESILIÊNCIA

A constituição do ser humano, quanto identidade, inicia-se antes mesmo do nascimento, sendo ele representado como filho de tal família, portando referido sobrenome, e

posteriormente essa concepção é interiorizada pelo sujeito, fazendo parte de si mesmo. Outras características externas de outras pessoas e do meio, são capazes de formar e referenciar certa identidade, que com interações nesses grupos, afloram características individuais do indivíduo. Nesta perspectiva, Paludo (2014, p.49) afirma que “a identidade não é somente uma produção subjetiva, mas também depende das condições objetivas, dentre elas, as relações com outras identidades (pessoas e coisas).”

Pérez (2008, p.79) ressalta que,

[...]aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na representação cultural que se tenha dela, existem, sim, identidades que são formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não.

Nessa lógica, o processo de desenvolvimento da identidade é um fenômeno biopsicossocial, as inter-relações que acontecem entre esses elementos biológico, psicológico e social constitui o que cada sujeito é, e sua maneira de atuar no mundo.

Com isso, o sujeito que nasce com uma condição diferenciada percorre um caminho longo, cheio de desafios, descobertas, barreiras e encontros de reconhecimento de si próprio e da sua condição dentro do ambiente social e cultural que habita. Esse percurso, quando se fala de Dupla Condição, é redobrado visto que o sujeito precisa conhecer e reconhecer-se nas duas especificidades que possui. (BULHÕES, 2016).

À vista disso, Oufino e Guimarães (2007) observam que a busca por conquistar a “normalidade” pode suscitar sentimentos de falta de confiança, ansiedade, baixa autoestima, entre outros. E normalmente esses sentimentos não tão bons afloram quando inicia-se a vida escolar do sujeito, espaço onde ele terá maior contato com outras crianças, que poderão surgir comentários negativos sobre si frente a esse grupo.

Segundo Virgolim (2007),

Se desde cedo o desenvolvimento só recebe críticas negativas, é esperado que internalize as mesmas, constituindo, neste caso, um sistema de crenças negativas sobre si próprio. Em função disso, há grande probabilidade de bloquear o processo de desenvolvimento, na medida em que inibe sua capacidade natural de pensar e criar; não utiliza seu potencial plenamente, passando a ver como incompetente e inábil. Por outro lado, se a criança receber respostas encorajadoras por parte de pessoas significativas para ela e concluir que é aceita e valorizada, enxergará a si mesma como alguém competente e capaz de criar, além de ter satisfação consigo mesma; assim, há grande possibilidade de desenvolver sua potencialidade de forma plena. (VIRGOLIM, 2007, p.56).



É importante ter um olhar mais cuidadoso frente ao âmbito das relações no contexto familiar e escolar do sujeito. O primeiro contexto, necessita sempre estimular e encorajar, apesar dos desafios; mediar interações que fomentem o crescimento do sujeito, visando as suas potencialidades e singularidades. O segundo, a escola, precisa ser aquele ambiente em que o aluno queira estar, que se sinta bem com propostas e atendimentos que intervenham nas dificuldades, mas que também possibilitem, através do potencial do aluno, um desenvolvimento e aprendizagem plena. (PÉREZ, 2008).

Além do mais, a ênfase excessiva na dificuldade, acaba que mascarando todo o potencial do sujeito, fazendo com que ele próprio aceite e se contente com aquela posição. Da mesma forma, quando se trata de um caso de AH/SD, por exemplo, normalmente é o menosprezado o direito de um atendimento educacional especializado, com a justificativa de que não se faz necessário, pelo seu potencial. (BULHÕES, 2016).

Esses ambientes de convívio do sujeito, quando se tornam propícios para o aprendizado e evolução de todos, são aptos também para a constituição sadia de identidade, juntamente com questões emocionais e de resiliência. A construção da identidade desses alunos em sala de aula e fora dela também se dá pelo modelo social. De acordo com Bampi, Guilhem e Alvez (2010, p. 3), em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

Em relação as AH/SD, o modelo social é importantíssimo em concordância com o desenvolvimento do sujeito, pois quando a sociedade o enxerga como um ser capaz, eleva seu potencial, possibilitando autoconfiança, motivação e estímulos, fazendo com que o mesmo sinta-se confiante frente a todos que o rodeia, tendo assim, espaço para potencializar ainda mais sua habilidade (RENZULLI, 2004).

Em consonância com os aspectos e significação do termo resiliência, esta que vem ganhando espaço nas últimas décadas no meio acadêmico, especialmente na área da psicologia, mas que também fomenta e impulsiona pesquisadores na área da educação. (PALUDO, 2014).

Grotberg (2005, apud PALUDO, 2014), em sua proposição acerca do conceito de resiliência, postula que esta “consiste na capacidade do ser humano para enfrentar e superar experiências de adversidade, fortalecendo-se ou transformando-se positivamente diante de situações estressoras”. Alguns autores, e principalmente Wolin e Wolin (1993, apud PALUDO, 2014), apontam algumas características pessoais, considerados pilares da resiliência, nominando-as de “Mandala da Resiliência: introspecção, independência, capacidade de se relacionar-se, iniciativa, humor, criatividade e moralidade”.

Com isto posto, as colaborações sobre o conceito de resiliência, deixa claro suas significações e sua relação com a construção de identidade de qualquer pessoa e também de um sujeito com Dupla Condição, juntamente ao meio social e aos estímulos que são lançados no ambiente que o mesmo está imerso. Mais uma vez fica explícito que o sujeito com AH/SD, assim como outro sujeito, não constrói suas concepções, sua personalidade e não se desenvolve sozinho, mas existe uma grande rede de convívio entre pares dentro de uma



determinada cultura, recebendo determinados estímulos, cresce e se constitui respondendo a essas interações da forma que internaliza esses acontecimentos.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido segue um paradigma qualitativo, pois analisa as peculiaridades e experiências individuais de um sujeito, alicerçado em uma pesquisa nominada Estudo de Caso. Segundo Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

A coleta de dados foi feita através de Entrevistas Semiestruturadas, sendo que os sujeitos participantes foram uma pessoa com AH/SD e TDAH, e seu familiar. Essa entrevista é caracterizada pela abordagem semiestruturada, seguindo algumas questões previamente estabelecidas, deixando em aberto espaço para outras que pudessem surgir, possibilitando a espontaneidade, conforme necessitar.

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Categorias, sugerida por Bardin (2011), mecanismo que facilita a interpretação dos dados recolhidos. Em outras palavras, “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 119).

Os sujeitos da pesquisa foram informados da seriedade da mesma, e que a participação dos mesmos era de máxima importância, garantindo que não seriam expostos a nenhum tipo de vulnerabilidade em função dos dados disponibilizados. Foi mantido o anonimato dos sujeitos participantes do estudo.

DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

Com os objetivos preestabelecidos durante este trabalho, serão percorridos aspectos relacionados aos mesmos, fazendo uma análise de alguns pontos-chaves que são, a influência do meio social na identidade do sujeito com Dupla Condição e a importância da resiliência do sujeito nesse processo.

Após contato inicial com os sujeitos da pesquisa e o convite, que foi aceito pelos mesmos para participar da pesquisa, foram agendadas as entrevistas. Estas aconteceram em dias distintos, primeiramente com o familiar do sujeito, sua mãe que está nominada de G., com 37 anos, formada em Pedagogia e atua como professora em duas instituições; e posteriormente com o sujeito com Dupla Condição, nomeado de F., com 18 anos, estudante de uma Escola Estadual da cidade de Santa Maria/RS/Brasil.

A Influência do Meio Social no Processo de Formação da Identidade

Neste tópico serão abordados alguns ambientes que foram de extrema importância para o sujeito F., em termos de desenvolvimento tanto de sua habilidade superior, como também na minimização de suas dificuldades. Sobre os períodos escolares de F., o mesmo deixa



transparecer o quanto foram trabalhosas suas experiências escolares, a mãe G. também confirma essa fala. Foram cerca de oito instituições de ensino que F. passou durante seu período escolar.

O principal motivo disso, foi a falta de compreensão, pois segundo os sujeitos entrevistados, “[...] foi um turbilhão de escolas, a maioria alegando os problemas, mas nunca viam o potencial dele. E quando viam, não usavam isso dentro da sala de aula, para o progresso dele [...]” (fala do sujeito G.); “[...] Sempre tive muitos professores e eu sabia que eles não gostavam de mim, pelas minhas atitudes e comportamentos [...]” (fala do sujeito F.). Nestes trechos da entrevista fica explícito que algumas instituições de ensino, ainda tem muitas dificuldades no ensino junto ao público da Educação Especial.

Outrossim, destaca-se a fala de G. quando menciona que, pelas escolas que F. passou, não eram valorizados seus potenciais, o que traz uma reflexão profunda, tendo em vista que estes alunos acabam sendo vistos pelas suas dificuldades, comportamentos inadequados, e não pelas suas habilidades que precisam/podem ser enriquecidas.

A busca incessante de conhecimento e pesquisa pelos professores é tão produtivo para ambos os lados, tanto para o profissional que aumentará sua experiência e capacidade na hora de intervir e mediar, e tanto ao aluno que receberá um atendimento mais criativo e lúdico mas sem deixar de ser direcionado. É importante professores e outros profissionais da educação, ir ao encontro de novas perspectivas de ensino, para que o ambiente escolar seja prazeroso para o desenvolvimento dos alunos.

Quando questionados sobre o AEE, a mãe G., postula,

“[...] nunca resolveu nada, era algo para cumprir tabela do que para ajudá-lo [...] sentíamos que ele não via resultado naquilo [...] ninguém está preocupado em atender-lo nem pelo TDAH e nem pela AH/SD. Poucos foram os momentos que ele realmente era atendido por uma educadora especial”. (Sujeito G.)

Indo ao encontro, F. expõe: “[...] no AEE, era legal participar, mas não sentia diferença nenhuma, jogava joguinho e era isso [...]”. Nota-se mais uma vez, que embora os sujeitos como F., sejam aparados por lei ao direito de receber o AEE, o despreparo de algumas instituições e profissionais ainda é manifesto.

Diante da perspectiva do ser professor de Educação Especial, é evidente e necessário para uma boa atuação e por conseguinte um desenvolvimento efetivo dos alunos, obter aperfeiçoamento/formação continuada e ter métodos de conhecer e compreender seus alunos, suas características, seus antecedentes escolares, as concepções do “diagnóstico”.

E ter a família como uma grande aliada, na busca de desenvolver atividades e intervenções que os envolvam de maneira coesa, visando tanto suas potencialidades/habilidades, mas também intervindo em suas dificuldades, de modo que as minimizem.

Durante esses períodos escolares, em seu ambiente familiar, sua habilidade musical era notada de forma significativa desde muito cedo, sendo que com o pai do sujeito F., também musicista, ambos frequentavam CTG's e bandas gaúchas, fazendo com que a possibilidade

de contato de F. com o que mais lhe despertava interesse era maior, podendo refinar seu potencial. Embora também descreva que encontrou desafios frente a algumas características do TDAH, como por exemplo, dificuldade de aceitar diferentes opiniões e de não seguir assiduamente regras, e por essas razões, seu círculo de amizades é pequeno.

Deste modo, F. postula que tem ciência que muitas das suas dificuldades de interação está relacionado ao seu transtorno.

Portanto, pode-se concluir que o meio em que F. vive, desde sua infância, foi limitado por suas dificuldades interacionais e que estas geraram conflitos, mas o contato social que ele manteve com as pessoas que o rodeavam, fizeram com que seu potencial se desenvolvesse e que ele compreendesse que as suas dificuldades se retratavam em função de seu transtorno.

Importância da Resiliência na formação de Identidade

Parece comum, em algumas teorias de desenvolvimento humano, que este seja o resultado da interação do sujeito com o seu ambiente. Bronfenbrenner traz uma perspectiva mais abrangente sobre essa temática, além do ambiente que o sujeito habita, relações em outros contextos exercem influência no processo de formação do sujeito em desenvolvimento. Neste sentido, segundo ele:

O desenvolvimento humano envolve um ser ativo e as características advindas dos ambientes próximos, processo este influenciado pelas relações entre os contextos mais amplos e distantes ao sujeito. Verifica-se, deste modo, uma visão ampliada do ambiente, concebido como uma disposição de estruturas encaixadas, dentro da outra, cada qual presente na seguinte. Essas estruturas são denominadas, na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema*, e *macrossistema*, as quais gradativamente, tornam-se mais abrangentes. (BRONFENBRENNER, 2011, apud PALUDO, 2014, p.25).

Indo ao encontro dessa perspectiva, Paludo (2014) compara o processo de formação de identidade, como uma metamorfose, esta acontece de forma gradativa, levando em consideração as condições que o meio lhe oferece, dentro de suas condições sociais, e a cada interação com o outro, possibilita maior maleabilidade no processo.

Durante os percursos que passamos na vida, cada sujeito tem os mais diversos tipos de experiências, boas e ruins, que configuram-se importantes para o crescimento e amadurecimento. Quando uma pessoa passa por momentos difíceis em sua vida, e sai desse fortalecida e com novas possibilidades de ajustamento, são consideradas resilientes. Nesta perspectiva, Bulhões (2016), ressalta a importância da resiliência no contexto em que se vive. Pereyra (2011, apud PALUDO, 2014, p. 76), descreve:

A resiliência é mais que a atitude de resistir a uma destruição, preservando a integridade em circunstâncias difíceis, é a atitude de raciocinar positivamente apesar das dificuldades e a possibilidade de construir baseando-se nas forças próprias do ser humano. Não é apenas



sobreviver apesar de tudo, é ter a capacidade de usar a experiência derivada das situações adversas para projetar o futuro. (PEREYRA, 2011, apud PALUDO, 2014, p. 76. Traduzido).

Considera-se essa discussão primordial para nossas reflexões, não apenas sobre os sujeitos público da Educação Especial, mas para todos que estão envolvidos de alguma maneira com a área da Educação. O termo resiliência, ser um sujeito resiliente, foi mencionado na entrevista, onde o sujeito G., exprimiu que eles, os pais de F., apesar de todos os percalços que passaram, a resiliência sempre esteve presente. Quando foi descoberto o diagnóstico, desde os vários problemas escolares na infância, dificuldades interacionais com as outras pessoas, e outros eventos que só eles sabem, e quando o próprio F., se compreendeu dentro de suas especificidades, tanto no seu potencial superior como também no transtorno, foram momentos marcantes de resignificação e resiliência.

Neste contexto, F., na sua maioria, vê-se com um jovem como qualquer outro, com seus sonhos, perspectivas futuras e com planos de profissão, vislumbrando sua vida a sua maneira. Embora ele retrate sua infância e adolescência como momentos de grandes turbulências, percebe-se que esses períodos fizeram e fazem dele mais forte e resiliente, compreendendo suas potencialidades e também suas dificuldades, e capaz de decidir o que ele almeja ser e fazer.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Refletindo sobre a análise dos dados que foram reunidos neste artigo, ficou evidente que grandes foram os desafios encontrados pelo sujeito em sua vida escolar. Embora esses desafios o impossibilitaram de ter um “melhor” desenvolvimento dentro de suas potencialidades e especificidades, ambientes como o meio social e o familiar possibilitaram ao sujeito uma mediação e interação singular em busca de um crescimento que ainda é contínuo dentro de seu cotidiano.

Válido também destacar o entendimento de que cada sujeito é único, e se desenvolve a partir de suas perspectivas, e como é importante ter consciência de que somos frutos do que nos toca, estímulos bons e ruins nos atravessam a todo tempo, e é necessário levar conosco sempre o que nos faz crescer. Um sujeito com alguma avaliação, quando cresce e se desenvolve em um ambiente social favorável (estímulos, mediações, espaços especializados adequados), alcança um desenvolvimento cognitivo, social, psíquico e emocional.

Vários posicionamentos nos levam a refletir sobre os obstáculos que ainda os alunos com AH/SD encontram e não apenas eles, mas todo o público da Educação Especial. E quando se trata de um aluno com Dupla Condição, percebe-se como ainda é grande a dificuldade de profissionais de realizar um atendimento efetivo, visando atender as duas especificidades.

É necessário se ter mais conhecimento desse público, tanto família como escola, de forma que despertem novas pesquisas, estudos e formação, para que se faça um trabalho que respeite a diferença desses sujeitos, que muitas vezes estão passando por momentos de frustração e desespero frente a algo que as pessoas de seu cotidiano não compreendem. Todo estímulo positivo que sujeitos com Dupla Condição recebem, vindo da família, escola e dos



ambientes que possam frequentar, visando sua potencialidade mas também intervindo em sua dificuldade, é imprescindível para que o crescimento e desenvolvimento desses sujeitos ocorra de maneira que potencialize o modo de cada um se entender e de se sentir parte desse mundo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. **A Dupla-Excepcionalidade: Relação entre Altas Habilidades/Superdotação com a TEA, TDAH e TA**. Rev. Psicopedagogia, 2015.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. Rev. Latino-Am. Enfermagem jul-ago 2010.
- BRANCO, A; TASSINARIA, A; COMTE, L.; ALMEIDA, M. A. **Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação**. Educação, Batatais, v.7, n. 2, p.23-41, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MEC, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BULHÕES, P. F. **O cinema e a história de vida: representações de um estudante com AH/SD acerca da identidade resiliente**. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- FRANCO, Maria Helena Pereira. **Porque estudar luto na atualidade**. In: FRANCO, Maria Helena Pereira. **Formação e rompimento de vínculos: o dilema de perdas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. SP: Atlas, Cap. 6, p. 57- 58, 2008.
- GUIMARÃES, T.; OUROFINO, V. T. A. T. **Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- HOSDA, C. B. K.; CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T. **Altas habilidades/superdotação e hiperatividade: possíveis relações que podem gerar alguns equívocos**. In: IX Congresso Nacional de Educação (PUCPR). Anais do IX Congresso Nacional De Educação (PUCPR); 2009.
- PALUDO, K. I. **Altas Habilidades/superdotação, Identidade e resiliência**. Curitiba: Juruá, 2014.



PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

PIGATTO, E. **Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: A Constituição da Identidade da Pessoa com Dupla Condição.** 2019. 66 p. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, J. S., REIS, S. M.; (Eds.). *The triad reader.* Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, (Trad. Pérez). 1986.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Tradução por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, 2004.

TAUCEI, J. R. **Envolvimento dos estudantes na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado.** In: VEIGA, F. H. (Org; Coord.). **CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**, 1., 2015.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão Multidisciplinar.** Campinas, SP: Papirus, 2014.



Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM PINHAIS: PRÁTICAS E PARCERIAS ENRIQUECEDORAS

Christianne do Rocio Storrer de Oliveira* - Secretária Municipal de Educação de Pinhais

Silvana de Gerone - Secretária Municipal de Educação de Pinhais

Anadir dos Reis Miranda - Secretária Municipal de Educação de Pinhais

*Autora correspondente: christianne.oliveira@edu.pinhais.pr.gov.br

RESUMO: Dentre os muitos mitos que cercam a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, reside o que indica que essas crianças e jovens não necessitam de suporte para desenvolver tanto suas habilidades acadêmicas, como os demais fatores não-cognitivos vinculados à inteligência. Embora tenha um transcurso longo no âmbito nacional, com direcionamentos sendo realizados desde o início do Século XX, as ações relativas ao processo de suporte ao aluno superdotado começaram a ter evidência a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ocorreu em 2007. Embora já conte com quase treze anos de elaboração, ainda são poucos os sistemas educacionais que promovem ações que visem ao atendimento desse alunado, sendo que as mais evidentes advêm dos sistemas públicos de ensino. As Altas Habilidades/Superdotação, junto às deficiências e aos transtornos globais do desenvolvimento (com destaque ao Transtorno do Espectro Autista), são considerados o alunado público-alvo da Educação Especial, com o direito de que lhe sejam proporcionadas ações de adaptação e adequação, a fim de que se eliminem barreiras para sua plena participação na escola, com a promoção do acesso, permanência e sucesso na escola. Dentre as ações que são contempladas nos documentos norteadores, está a oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. As Salas de Recursos Multifuncionais começaram a ser implantadas no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, capital do Paraná, no ano de 2009. Num primeiro momento, os alunos identificados como superdotados eram atendidos junto aos demais alunos, independente de suas particularidades de diagnóstico. Mesmo diante desse quadro, os planos de atendimento individualizado, aliados aos planos de enriquecimento curricular já eram elaborados com base na individualidade de cada aluno, diante de suas potencialidades e eventuais dificuldades, englobando os aspectos de desenvolvimento acadêmico, social e emocional. A partir do acréscimo das avaliações e, conseqüentemente, do público de alunos superdotados com necessidade de atendimento suplementar, organizou-se a primeira turma de atendimento educacional especializado direcionada somente aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Pautada nas orientações do Ministério da Educação que, por sua vez, são embasadas nos pressupostos de Joseph Renzulli, o atendimento educacional especializado para Altas Habilidades/Superdotação, no município de Pinhais, adota o Modelo de Enriquecimento Curricular para determinar ações que propiciam o desenvolvimento dos talentos. Destaca-se que, para além do atendimento ao aluno, são propostas ações direcionadas ao suporte às famílias desses alunos, bem como o assessoramento aos professores do ensino regular, com a pauta centrada no enriquecimento intracurricular. Com isso, os três vértices do atendimento educacional especializado (aluno-família-escola) são contemplados com as ações do professor especializado. Essas ações cada vez mais trazem a identidade educacional ao processo, afastando a visão clínica usualmente atribuída ao serviço proposto pela Sala de Recursos Multifuncionais. Diante dessas considerações, este relato de experiência intenta explanar acerca do trabalho desenvolvido no município de Pinhais, na Rede Municipal de Ensino, no que diz respeito ao atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. O trabalho está em constante revisão e é estruturado com base em evidências e pautado pelos pressupostos mais atuais da literatura da área.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado. Enriquecimento Curricular. Sala de Recursos Multifuncionais.



INTRODUÇÃO

A educação de alunos superdotados é cercada de muitos mitos, e muitos deles são forjados em teias de desconhecimento do que é o trabalho diferenciado com aqueles que apresentam habilidades acima da média. Considera-se superdotada a pessoa que apresenta uma ou mais áreas de habilidades ou talento, com traços consistentemente superiores em relação a uma média em qualquer campo do saber ou do fazer. Desse modo, é fundamental compreender que, por suas particularidades, o alunado que faz parte desse público necessita de alterações e flexibilizações, além de suplementação no currículo comum escolar. Com isso, salienta-se o fato de que uma boa educação para todos não significa que tenha que ser idêntica (SABATELLA, 2005; ALENCAR, 2007).

As políticas que fornecem subsídios para o entendimento e trabalho efetivo com os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação são embasadas em pressupostos atuais de inteligência, derrubando velhos conceitos de fatores de inteligência geral, usualmente centrado nas habilidades linguísticas e de raciocínio lógico-matemático, mensuradas por testes que se destacam pela pontualidade. Ou seja, o teste avalia o que o indivíduo mostra naquele momento e, caso não seja feita uma análise qualitativa adequada, não se conseguem perceber os fatores que envolvem a identificação da superdotação. Hoje em dia, compreende-se que as habilidades de cada criança para perceber, lembrar e raciocinar são inicialmente estabelecidas por um código genético, desenvolvendo-se por meio de uma interação sequencial com experiências no ambiente. Desse modo, é necessário avaliar as habilidades dos educandos por meio de seu desempenho em tarefas diversas, que levem em conta suas experiências e seu repertório cultural (ALENCAR, 2007). Assim, também seu desenvolvimento educacional exige a promoção de uma variedade de aprendizagens enriquecedoras, que estimulem e favoreçam a realização de diferentes habilidades e talentos.

A atual política de educação especial (BRASIL, 2007), baseada na perspectiva inclusiva, indica que o alunado com Altas Habilidades/Superdotação compõe, junto aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, o público-alvo da educação especial. O olhar para os estudantes foi lapidado durante muitos anos, podendo-se, no Brasil, considerar o marco inicial o ano de 1924, no qual testes de inteligência norte-americanos começaram a ser validados na cidade de Recife. Neste período foi proposto que houvesse a avaliação de crianças que apresentavam habilidades acima da média e destaque dentro do ambiente escolar. Importante ressaltar que esses testes ainda estavam sendo teoricamente embasados pela existência de um único fator de inteligência, o que remetia à identificação de alunos com alto rendimento no aspecto acadêmico. Somente em 1967 o Ministério da Educação consolidou uma comissão para que fossem estabelecidos critérios de identificação e atendimento a esses sujeitos já então chamados de superdotados. Nessa época, ainda sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, compreendia-se a possibilidade de identificação e atendimento em caráter ainda excludente, acontecendo o atendimento em classes especiais. A Lei 5692/71 pregava que aqueles que apresentassem deficiências físicas ou mentais e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Assim, foram abertas oportunidades para atendimento diferenciado ao alunado com rendimento superior. Contudo,



previa-se a possibilidade de atendimento em classes especiais em escolas comuns, recomendando a realização do máximo possível de atividades conjuntas dos estudantes superdotados com os demais alunos das classes regulares. Isso porque se considerava que nem sempre seria possível a oferta de condições adequadas para o desenvolvimento desses estudantes em classe comum. Findando a década de 1970, no ano de 1979, no atual denominado terceiro setor, tomou forma o movimento em prol desse alunado, com a fundação da Associação Brasileira para Superdotados, ABSD (DELOU, 2007).

Pouco se avançou, no setor público, até a década de 1990, atingindo real destaque em 1996, com a publicação da LDBEN 9394/96. Essa lei inicia a vigência do paradigma da inclusão, promovendo a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais¹⁰, garantindo que haveria, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996). Desse modo, houve o início das reorganizações em prol da inclusão do alunado que apresentava diferenças na sua aprendizagem, culminando nos documentos oficiais publicados a partir do início do século XXI. Já em 2001, a resolução nº 02 do Ministério da Educação indicou, dentre o público com necessidades educacionais especiais, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Altas Habilidades/Superdotação). Essa resolução também colocava que as escolas regulares deveriam prever e prover, na organização de suas classes comuns, atividades que favoreceriam as altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares. Essas atividades poderiam ser, por exemplo, desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Durante a primeira década dos anos 2000 pôde-se verificar que o desenvolvimento nos conceitos e aplicações das Altas Habilidades/Superdotação foi substancialmente maior do que o ocorrido quase que durante o século XX como um todo. Tanto no terceiro setor, com congressos e encontros promovidos pelo Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), quanto no avanço das políticas públicas, finalmente o aluno superdotado era notado e promoviam-se discussões e organização de estratégias para seu melhor desenvolvimento dentro de sala de aula comum. Complementar à política para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), traz definições e orientações importantes para o público com altas habilidades/superdotação, tais como:

- Define que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (atendimento educacional especializado);
- Conceitua esse público como alunos que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;
- Prevê as atividades de enriquecimento curricular.

¹⁰ O termo portadores de necessidades educacionais especiais remete ao documento da década de 1990, não sendo mais utilizado atualmente.



CONTEXTUALIZAÇÃO

No município de Pinhais, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação começaram a ser atendidos, junto aos alunos público-alvo da educação especial, em Sala de Recursos Multifuncionais logo que estas foram implantadas, a partir de 2009. Contudo, percebendo-se a necessidade de encontro entre os pares, idealizou-se uma Salas de Recursos Multifuncionais específica para o atendimento das crianças com Altas Habilidades/Superdotação, em grupos, visando o desenvolvimento das potencialidades e talentos, por meio do programa de enriquecimento curricular. A partir de 2012, ainda atendendo 20h semanais, foi aberta a primeira Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, atendendo a 7 alunos. Com o avanço tanto nos aspectos de identificação, como no processo de avaliação, houve a necessidade da ampliação dos serviços, para uma sala que atendesse alunas e alunos nos dois períodos letivos (manhã e tarde), somando 40h semanais, o que ocorreu a partir de 2013. Desse modo, houve a possibilidade da professora especializada trabalhar os três vértices da educação inclusiva: atendimento aos educandos, assessoramento aos professores/as do ensino regular e atendimento às famílias. Devido à demanda crescente, pois em 2015 as 20 vagas disponíveis para o atendimento foram preenchidas, abriu-se em 2016 mais uma Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente a rede municipal de ensino de Pinhais conta com duas salas, uma na região leste e uma na região oeste do município, que atende a todos os educandos que apresentam altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Cada sala engloba o atendimento máximo de 20 alunos, que são organizados em grupos, divididos por idade e área de interesse.

Para que esse público pudesse ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado¹¹, fez-se necessário a mobilização da equipe multidisciplinar da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional¹², que promove o processo de identificação, por meio de dinâmica própria de avaliação, partindo de encontros pontuais e testes específicos. A família se encontra inserida integralmente nesse contexto, a partir do momento que direciona o educando para a avaliação, apropria-se da devolutiva e realiza a matrícula nos serviços. A opção por qual das duas salas de recursos atenderá o aluno é definida pela região de domicílio, com a possibilidade de utilização de transporte escolar, dependendo da distância entre a unidade escolar e a residência¹³. Os atendimentos ocorrem usualmente duas vezes na semana, com duração de uma hora e meia a duas horas. Nestes horários, organizados pelas professoras do atendimento educacional especializado, são consideradas as habilidades e interesses dos alunos sendo que, em alguns casos, a faixa etária e o turno que frequentam o

¹¹ Os *loci* do atendimento educacional especializado (AEE) são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF).

¹² A Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional é o setor da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais responsável pelo desenvolvimento e aplicação das políticas locais relacionadas ao alunado de inclusão, incluindo o alunado público-alvo da educação especial.

¹³ Caso o aluno resida distante 2km (ou mais) da unidade em que participará do AEE, pode receber o benefício do transporte escolar do município. Essa opção também é válida para alunos que estudam em unidades de período integral.



ensino regular também são fatores a serem analisados, pois o atendimento se efetiva em contraturno.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho desenvolvido pelas Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação no município de Pinhais se dá a partir de múltiplos diálogos e parcerias. Entendendo que tanto a família quanto a escola são importantes contextos de desenvolvimento humano e educacional, as professoras do atendimento educacional especializado (atendimento educacional especializado) buscam desenvolver, além do atendimento complementar aos alunos, projetos e intervenções junto aos familiares e professores/as do ensino regular. No que se refere ao ensino regular, estabeleceu-se a prática de realizar sondagens sempre que um aluno é inserido no atendimento educacional especializado para crianças talentosas, também em momentos-chave do seu processo educacional, como o início e final de cada ano escolar. As professoras e pedagogos contribuem com informações valiosas a respeito das habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e expressão deste alunado, que auxiliam na organização de projetos e atividades de enriquecimento. Por outro lado, as professoras do atendimento educacional especializado, com assistência da equipe da Seção de Apoio à Inclusão Educacional¹⁴, também prestam auxílio e orientações aos docentes e equipes técnico-pedagógicas, no que se refere à identificação e trabalho pedagógico com crianças superdotadas (DESSEN, 2007).¹⁵

Com as famílias são desenvolvidas práticas de sondagem e orientação, enfocando a conscientização por parte dos familiares do seu papel e do seu potencial para o desenvolvimento das altas habilidades de seus filhos e filhas. Os diálogos empreendidos abrangem, por exemplo, o desenvolvimento de hábitos e atividades enriquecedoras no contexto familiar, que podem vir a transformar a família numa importante rede de apoio, promotora de habilidades intelectuais e criativas. Em 2013, houve o início dos encontros do grupo de pais, trazendo informação e promovendo a troca de experiências; esse grupo, denominado "Dialogando com os Pais da Educação Especial sobre Altas Habilidades/Superdotação" ocorre até os dias atuais, tendo sido feitas pequenas modificações, mas com vistas a transformar essa experiência, que partiu de um grupo de escuta, para um grupo operativo e de discussões orientadas.

Pautados numa concepção de trabalho em rede, que busca a participação ativa, emancipatória e dialógica de todos os sujeitos que compõem o processo educativo, os profissionais que integram a Educação Especial e Inclusiva do município de Pinhais têm desenvolvido práticas integradoras, como os grupos de pais e as redes de apoio. Essa mesma

¹⁴ A Seção de Apoio à Inclusão Educacional (SEAIN) é subordinada à Gerência de Educação Especial e Inclusão (GESPI) e sua equipe é responsável por planejar, criar e implementar programas, projetos e serviços de apoio à inclusão, atuando de modo interdisciplinar. Os profissionais presentes nesse grupo são psicólogas, pedagoga da educação especial, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.

¹⁵ As especificidades emocionais e intelectuais apresentadas pela criança superdotada exige que, em alguns casos, professores/as, equipe pedagógica e professores/as do AEE se mobilizem para adaptar conteúdos, metodologias e recursos. Dentre estas práticas destacam-se promoção para série seguinte, agrupamento vertical, estudos paralelos, estudos compactados e planos de estudo auto-organizados.



lógica fundamenta o trabalho desenvolvido diretamente com o alunado público-alvo da Educação Especial. O objetivo almejado é alçar as crianças à condição de sujeito, de levá-las a desenvolver competências pessoais, cognitivas, produtivas e sociais. Em acordo com os pilares da educação no século XXI, ajudá-las a aprender a ser, a conhecer, a fazer, a conviver e a sonhar. Neste sentido, e de acordo com normativas do Ministério da Educação, optou-se por estruturar as práticas educacionais desenvolvidas junto aos alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação do município no Modelo de Enriquecimento Curricular proposto pelo pesquisador e teórico norte-americano Joseph Renzulli.¹⁶

De acordo com Renzulli (2014), as práticas educacionais que compõem este modelo visam desenvolver uma aprendizagem mais interessante, excitante e prazerosa, capaz de promover habilidades de pensamento mais elevadas e criar uma atmosfera escolar que valorize e pratique o que é conhecido como aprendizagem investigativa.¹⁷ O objetivo final da aprendizagem orientada por esses princípios é substituir a aprendizagem dependente e passiva por uma aprendizagem independente e engajada, condizente com as habilidades de pensamento necessárias para a inserção num mundo social e tecnológico cada vez mais complexo.

No que se refere às necessidades e especificidades educacionais de alunos e alunas com Altas Habilidades/Superdotação, volta-se a atenção para o fato de que foram as pessoas criativas e produtivas do mundo, e não os consumidores de conhecimento, que foram, historicamente, reconhecidos como sujeitos “verdadeiramente superdotados”. Partindo de tal pressuposto, o Modelo de Enriquecimento Curricular possibilita aos educandos que apresentam elevado potencial acadêmico e criativo de se beneficiar de oportunidades educacionais especiais, voltadas para promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, cujo principal intuito é estimular a produtividade criativa destas crianças e jovens.¹⁸ Estas experiências de aprendizagem enriquecedoras englobam três etapas ou níveis. O objetivo do enriquecimento curricular do tipo I é propiciar aos alunos e alunas uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular possibilitando a percepção de habilidades, talentos e o estímulo por novos interesses (REZZULLI, 2014).

Este tipo de abordagem exige a mobilização de recursos humanos e meios, que podem ser conseguidos por intermédio de parcerias com instituições e universidades da região.

¹⁶ Joseph Renzulli é professor de psicologia educacional na Universidade de Connecticut, onde atuou como diretor do Conselho Nacional de Pesquisa sobre Superdotação e Talento por pelo menos duas décadas. Sua pesquisa centrou-se na identificação e desenvolvimento da criatividade e habilidades em jovens, por meio do desenvolvimento de modelos curriculares e organizacionais que propiciam ambientes de aprendizagem diferenciados e enriquecedores.

¹⁷ Segundo Renzulli, o paradigma da aprendizagem investigativa é baseado nas ideias de um pequeno número de filósofos, teóricos e pesquisadores (por ex: John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, Maria Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, além das ideias do próprio Renzulli).

¹⁸ Alencar (2007), coloca que nem todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de características pessoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média. Neste sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, para atender as suas necessidades educacionais e seus ritmos de aprendizagem.



Embora parcerias informais e incipientes, totalmente dependentes dos contatos pessoais e profissionais das professoras que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação desde o seu início, fossem estabelecidas para o despertar de interesses dos alunos superdotados, foi em 2016 que a equipe da Seção de Apoio à Inclusão Educacional, em conjunto com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, estabeleceu parceria efetiva com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPr). Com isso, as atividades desenvolvidas junto aos cursos de licenciatura da UTFPr propiciaram o contato com diferentes temas e disciplinas, muitos dos quais vão ao encontro de áreas de interesse e habilidades apresentadas pelas crianças com Altas Habilidades/Superdotação que frequentam o atendimento educacional especializado. Foram realizados trabalhos em conjunto com professoras e acadêmicos dos cursos de Matemática, Química e Biologia. Oportunizaram-se oficinas sobre experimentos químicos e sobre jogos matemáticos. Também foram realizadas visitas a laboratórios de química e robótica. Nestes, os alunos puderam conhecer e vivenciar um pouco da rotina acadêmica e científica, assistindo a palestras e manipulando componentes químicos usados na elaboração de perfumes. Na área de biologia, as crianças com Altas Habilidades/Superdotação atendidas no município tiveram a oportunidade de conhecer um projeto de pesquisa inovador. O projeto “Wetlands Construídas¹⁹” favoreceu o conhecimento do processo de purificação e reutilização da água, por meio de recursos naturais. O alunado pôde participar da construção de um sistema e foram proporcionadas visitas a locais que contavam com as wetlands já em pleno funcionamento. Essa parceria ainda está ativa, com a estruturação de oficinas e momentos de visitas técnicas à instituição parceira sendo determinados no início de cada ano escolar.

Ainda em 2016, as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação também conseguiram empreender algumas parcerias com o Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann²⁰, pois sempre foi percebida a necessidade de oferecer aos alunos e alunas com Altas Habilidades/Superdotação atividades enriquecedoras focadas nas áreas artísticas. Isto porque um número significativo deles apresentava habilidades e interesses por dança, teatro, artes plásticas e música. Essa parceria também viabilizou que as crianças se beneficiassem de visitas a bibliotecas públicas do município de Pinhais e, posteriormente, de Curitiba. Na biblioteca que integra o Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann, as crianças tiveram a oportunidade de entender melhor sobre o uso deste espaço para atividades de leitura e pesquisa. Na Biblioteca Pública do Paraná, puderam compreender como funcionam os processos relacionados a empréstimo de livros, leituras diversas e sessões específicas (destacando-se a Seção Braille e a Gibiteca) presentes nesta instituição. A parceria com o Centro Cultural também permitiu a realização de uma “Oficina de Mangá”, suprimindo a demanda de certo grupo de alunos que têm apresentado habilidades em desenho e interesses pelo universo das histórias em quadrinhos. A oficina foi ministrada por um professor especialista, com a duração de 24 horas/aula. A parceria com Centro Cultural Wanda dos

¹⁹ As wetlands construídas são um sistema de tratamento e polimento de esgotos com comprovada eficiência, possuem ação depuradora sobre agentes poluidores e podem ser de grande utilidade na recuperação de recursos hídricos, também conhecidas como jardins filtrantes.

²⁰ O Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann é um local público onde ocorrem atividades culturais para a comunidade de Pinhais, sendo parte da Secretaria Municipal de Esporte e Cultura.



Santos Mallmann também permanece ativa, com a possibilidade tanto dos instrutores se deslocarem ao espaço das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, a fim de desenvolver oficinas gerais, como se possibilita a matrícula dos alunos superdotados nos diversos cursos oferecidos nos polos desse aparelho.

Além da parceria com instituições, as professoras do atendimento podem e têm buscado parcerias com especialistas da própria escola (professores com formação específica nas diversas áreas de conhecimento), e com seus próprios networks (amigos, colegas de profissão, pessoas da comunidade, entre outros). Um exemplo dessas ações foi a implantada com o objetivo de desenvolver interesses e habilidades específicas, pelo contato com um poeta paranaense, foi possível a realização de uma “Oficina de Haicais”, na qual as crianças puderam se apropriar de tal conteúdo para a confecção de seus próprios poemas e ilustrações. O trabalho foi finalizado com a aquisição dos livros e autógrafos do poeta. Outro exemplo de atividades de enriquecimento curricular do tipo I ofertado aos alunos e alunas com Altas Habilidades/Superdotação são as visitas a contextos enriquecedores, como bibliotecas, museus, gibitecas, parques e pontos turísticos do município. O transporte para a realização de tais atividades é ofertado pelo município, representando um recurso valioso para o trabalho de enriquecimento curricular. O estabelecimento de parcerias faz com que a equipe da escola não necessite arcar com responsabilidade de desenvolver, por si, os talentos variados, uma vez que o estímulo de habilidades e o desenvolvimento da produtividade criativa exige a mobilização de profissionais, recursos e meios que vão muito além dos disponíveis no ambiente escolar (CUPERTINO, 2008).

Esse rol de atividades enriquecedoras do tipo I permite estimular novos interesses e motivar interesses prévios, possibilitando o trabalho com o enriquecimento curricular do tipo II. A esse respeito, Renzulli (2014, p. 546), inclui o desenvolvimento de:

- (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos;
- (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender;
- (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e
- (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento.

O enriquecimento do tipo II pode se centrar numa área de interesse específica selecionada pelos alunos. Esta usualmente não é planejada com antecedência e normalmente envolve instrução avançada na área ou tema escolhido. Por exemplo, os alunos que ficaram interessados em botânica depois de uma atividade do tipo I, procurariam um treinamento maior numa área, buscando conteúdos avançados de botânica, aprendendo alguns métodos que os botânicos realmente utilizam à medida que iniciam a experimentação, a coleta de dados e executam seu trabalho (RENZULLI, 2014).

Algo muito semelhante com o exemplo descrito por Renzulli ocorreu na experiência com as “Wetlands Construídas”, uma vez que, depois de participar de algumas atividades enriquecedoras propostas pela professora especializada, uma parte dos alunos e alunas demonstrou interesse em aprofundar seus conhecimentos acerca do tema. Para tal empreenderam pesquisas em sites da internet, levantaram fontes variadas, estabelecendo



comparativos e registros por meio de textos e imagens. Houve comprometimento em realizar a manutenção das plantas macrófitas²¹ e, posteriormente, em elaborar apresentação da experiência vivida, que foi demonstrada às famílias em momento próprio.

Outra experiência do tipo II ocorreu em torno do desenvolvimento de projetos de pesquisa focados nos interesses em comum apresentados por integrantes dos grupos de enriquecimento. É importante ressaltar que neste modo de trabalho, por meio de debates e aplicação de instrumentos de sondagem, mapeiam-se temas de interesse, os estilos de aprendizagem e de expressão preferidos. Tal levantamento ajuda a definir um tema a ser explorado pelos integrantes do grupo, por meio de um projeto de pesquisa. Ao longo do processo de pesquisa é possível vivenciar diversas etapas e processos envolvidos na investigação científica: delimitação de tema e problemática, coleta de dados, organização de cronogramas de trabalho, uso de recursos tecnológicos e materiais de referência, mobilização de recursos e pessoas, sistematização dos conhecimentos apreendidos, podendo chegar a apresentação dos resultados para audiências específicas e/ou confecção de produtos.

Assim, ressaltam-se dois projetos de pesquisa desenvolvidos: um que buscou compreender a cultura e os modos da sociedade egípcia antiga e outro que enfocou HQs e animações. Como parte destes projetos realizou-se o levantamento e leitura de conteúdos avançados (na internet e nas bibliotecas públicas do município), atividades de exploração (por meio de oficinas e palestras com profissionais especializados), produção de produtos (histórias em quadrinhos e animações) e a organização de apresentações orais entre o grupo e para audiências específicas (Feira Literária e Grupo de Famílias). Ou seja, na busca por desenvolver as habilidades do tipo II, as Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação têm focado diferentes experiências de pesquisa relacionadas aos interesses e habilidades apresentados pelos alunos e alunas com superdotação acadêmica e criativo-produtiva.

Ainda é previsto, de acordo com o modelo de atendimento proposto pelo Ministério da Educação, o enriquecimento curricular do tipo III. Essa abordagem vai além das anteriormente descritas, enfocando a aquisição de conteúdo avançado, bem como o treinamento de processos nos quais os educandos assumem o papel de pesquisadores (RENZULLI, 2014). Normalmente o público que atinge essa etapa já se encontra em níveis mais avançados de escolaridade, demonstrando habilidades de aprendizagem auto direcionadas e compreensão do seu papel enquanto sujeito transformador da realidade em que vive. Desse modo, o trabalho desenvolvido no município de Pinhais destaca o enriquecimento tipo I e II, prevendo a preparação deste alunado para abordagens mais complexas, que focam a reflexão e a resolução de problemas reais por meio de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento inédito e a construção de produtos e/ou serviços.

Como forma de complementar o trabalho realizado com as crianças, exposto pelas experiências descritas, é relevante expor também o trabalho desenvolvido com os familiares. No projeto Dialogando com as Famílias sobre Altas Habilidades/Superdotação se objetiva o

²¹ As plantas macrófitas - enraizadas em ambiente aquático - constituem, em sua grande maioria, vegetais superiores, com grande capacidade de adaptação a diferentes tipos de ambientes. Possuem suas partes fotossintéticas permanentemente ou periodicamente (várias semanas ou diversos meses no ano) total ou parcialmente submersas na água ou ainda de forma flutuantes.



atendimento e assessoramento no contexto familiar, informando, orientando e promovendo situações de desenvolvimento grupal, em torno de uma tarefa em comum, que, neste caso, é o entendimento a respeito da superdotação e o desenvolvimento de estratégias, na família, que venham a colaborar com o processo acadêmico e com o sucesso escolar do aluno com altas habilidades/superdotação. Ainda tem como meta a compreensão, por parte dos responsáveis, dos aspectos inerentes às particularidades de comportamento e desenvolvimento psicológico e emocional dos indivíduos superdotados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007) propõe a garantia da participação da família no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Com isso, compreende-se que o estabelecimento das reuniões do grupo de famílias vem ao encontro da implementação de estratégias para assegurar o acesso, permanência e sucesso escolar do aluno com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares. Este projeto centra sua problemática no quanto se observa de melhora no rendimento acadêmico e organização dos aspectos sociais e emocionais do aluno superdotado, baseando-se nas estratégias organizadas e aplicadas pelos pais dos referidos alunos, no que diz respeito aos modos de educar. A família é o primeiro ambiente de vínculo social do aluno e, por meio do contato com ela, é possível compreender o histórico de vida, as aptidões, os modos de relacionamento, enfim, a maneira de ser e de agir do aluno atendido (CASARIN, 2011). Já o contato das famílias, que têm em comum o parecer diagnóstico do filho, mesmo que apresentem histórias e construção tão diversas, propiciam o desenvolvimento de aprendizagens comuns, uma vez que esse grupo tem a finalidade de promover um processo de aprendizagem, com uma nova elaboração de conhecimento e de questionamentos acerca de si e dos outros (BASTOS, 2010). Com isso, desde 2014, este projeto, que é direcionado pela psicóloga da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional, junto das professoras do atendimento educacional especializado para Altas Habilidades/Superdotação, promove a formação dos pais nas diversas vertentes relacionadas à temática (características do desenvolvimento cognitivo, social e emocional do indivíduo superdotado). O papel do psicólogo escolar/educacional é promover a orientação a pais e familiares, na temática de esclarecimento, educação e prevenção, além de participação em atividades que fortaleçam o elo família-escola (CASSINS et alli, 2007). As reuniões do grupo Dialogando com os Pais da Educação Especial sobre Altas Habilidades/Superdotação permanece até os dias atuais, tendo sido feitas pequenas modificações, mas com vistas a transformar essa experiência, que partiu de um grupo de escuta, para um grupo operativo e de discussões orientadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que o trabalho destinado ao atendimento educacional especializado para crianças talentosas não pode ser pautado somente nos momentos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. No município de Pinhais este vem sendo implementado de modo a absorver os três vértices relacionados ao desenvolvimento do educando: atendimento ao aluno, assessoramento ao professor/a (e equipe técnico-pedagógica) do ensino regular e também atenção às famílias. O que se tem buscado é o desenvolvimento integral deste alunado, entendendo a superdotação como parte de uma subjetividade mais ampla e



complexa. Por isso a necessidade em dialogar com os diversos atores que participam de sua vida, considerando sua inserção em diferentes contextos educacionais e sociais.

Outra situação que pode ser destacada no aprimoramento do atendimento realizado junto aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na rede municipal de ensino de Pinhais diz respeito ao aumento quantitativo e qualitativo nas parcerias estabelecidas com vistas ao enriquecimento curricular. Sejam formalizadas via Secretaria Municipal de Educação, ou mesmo provenientes de contatos das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, observa-se que cada vez mais são proporcionadas atividades diversificadas, que permitem o aprofundamento de interesses e a possibilidade de pesquisa e auto-direcionamento por parte das alunas e alunos. Por meio dessas oportunidades, estes têm conseguido vivenciar na prática o que é teoricamente proposto no modelo de enriquecimento curricular.

Acredita-se que, dessa maneira, será possível chegar ao ápice da proposta de trabalho com esse alunado, promovendo suas habilidades em prol do desenvolvimento da consciência crítica, trabalho autônomo e transformação social. Afinal, para além do desenvolvimento do potencial e realização individual de cada uma destas crianças, há de se pensar também no quanto estas podem, assim como outros indivíduos talentosos que as precederam, contribuir para o bem-estar da sociedade, ajudando a delimitar marcos históricos no que se refere à cura de doenças, às inovações tecnológicas, à consciência social e ambiental, a processos produtivos mais efetivos e inovadores, entre tantas outros ganhos que aqueles e aquelas que possuíam meios, e que foram estimulados a sonhar e a criar, legaram à humanidade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/18682099/a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-v-1>. Acesso em 11 set. 2020.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henry Wallon. In: **Psicólogo Informação**. Ano 14, nº 14. São Paulo: Instituto Metodista de Ensino Superior, 2010, pp. 160-169. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010. Acesso em 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.Ministério da Educação.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2001. Disponível em:



<http://portal.Ministério da Educação.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.Ministério da Educação.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1660-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.Ministério da Educação.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 11 set. 2020.

CASARIN, Sonia. **Um trio afinado**: A família, que mais conhece a história da criança, é essencial na relação com a escola e o atendimento especializado. Disponível em: <http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2011/11/familia-escola-e-ae.html>. Acesso em 11 set. 2020.

CASSINS, Ana Maria. **Manual de Psicologia Escolar/Educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/157.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as Altas Habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 11 set. 2020.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, 2014, p. 539-562. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em 11 set. 2020.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e Superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: IBPEX, 2005.



Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Silvana Matos Uhmman* - Universidade Federal Fluminense

*Autora correspondente: silvana_uhmman@id.uff.br

RESUMO: Este texto trata da escolarização de alunos com deficiência em escola regular, buscando problematizar alguns limites e também possibilidades vivenciadas por uma realidade escolar pública do interior do estado do Rio Grande do Sul/RS. Ao entender a inclusão como um processo a acontecer na escola em muitas intensidades, envolvendo diferentes sujeitos e situações, entende-se também sua importância em meio à garantia de igualdade de oportunidades relacionadas à educação a todos os alunos e que, ao mesmo tempo, respeite suas especificidades. Contudo, é importante problematizá-la mediante os limites e possibilidades que se apresentam nas realidades escolares, as quais também são singulares, mas qualificam-se à medida que socializadas. Reconhecendo a inclusão como um processo complexo e possível de muitas reflexões, o que se quer é, a partir de um Estudo de Caso, perspectiva qualitativa e de Análise Textual Discursiva, apresentar proposições advindas de observações e entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, suscitadas a partir do seguinte questionamento: quais reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência são possíveis diante da realidade escolar pesquisada? Metodologicamente, as observações atentaram-se para duas salas de aula: 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, em períodos quinzenais e duração dois meses, envolvendo dois alunos: um diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro com Transtorno do Espectro Autista; as entrevistas sobre a inclusão desses alunos foram realizadas com duas professoras, uma funcionária, uma monitora, uma professora de Sala de Recursos, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica da escola. Como resultados, destaca-se: “passar do acesso escolar para a efetivação do aprender”, uma vez que a inclusão foi compreendida para além da socialização, mas em garantia de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos na escola; “qualificar os espaços e os educadores com condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência”, pois ao mesmo tempo que se reconhece sua complexidade de efetivação, também compreende-se que essa proposição precisa ser um objetivo escolar constante e, sem as mesmas, o processo mostra-se falho; “a importância dos aspectos atitudinais frente alunos com deficiência”, sendo algo que merece constante atenção no espaço escolar pois possibilita (ou dificulta) as relações, interações escolares e, conseqüentemente, a inclusão desses alunos; “adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis”, pois cada aluno apresenta suas singularidades e as mesmas necessitam serem respeitadas e reconhecidas no espaço escolar; “a importância da formação continuada de professores para a qualificação da inclusão” – proposição mais recorrente e que exige olhar constante e atento a fim de garantir as condições e possibilidades para tal – uma vez que os professores podem ser considerados responsáveis pelo ensino direcionado aos alunos, tomando centralidade o que este profissional propõe pedagogicamente por meio de recursos, estratégias, atividades, momentos, etc, e que tem a possibilidade de contribuir (ou não) com a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de alunos com deficiência. E, por fim, destaca-se a “necessidade de acreditar na possibilidade da inclusão escolar” para que esta realmente se efetive por meio de ações e contribua com o direito à educação – políticas de acesso, permanência e qualidade educacional – para todos os alunos, sem exceção.

Palavras-chaves: Escola inclusiva. Limites. Possibilidades.



INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com deficiência em escolas regulares pode ser considerada responsável pela ressignificação de muitos entendimentos e práticas excludentes, homogêneas e preconceituosas. Trata-se de uma mudança paradigmática que propicia a participação e pertencimento de todos os alunos, inclusive daqueles que por muito tempo foram desprovidos de frequentar as instituições escolares (GLAT, 2007).

“É esse o grande desafio: construir uma cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença ocorra no respeito às singularidades, não havendo uma tentativa de igualar a todos, mas de sua valorização” (UHMANN, 2014a, p.23). Não cabe mais o discurso de que *a escola é para alguns*, hoje ela precisa, pode, e deve ser *para todos*. Ou seja, escola inclusiva é “[...] aquela aberta à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo” (SANT’ANA, 2005, p. 96). Esta concepção está presente em diversas disposições legais sobre o tema (BRASIL, 1988-1996-2008-2015), entretanto, nem sempre presente nos espaços que necessitam urgentemente colocar em prática ações inclusivas nas escolas.

Assim, no intuito de contribuir com as discussões da área, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a escolarização de alunos com deficiência em escola regular, buscando problematizar alguns limites e também possibilidades vivenciadas por uma realidade escolar pública do interior do estado do Rio Grande do Sul/RS, de acordo com o seguinte questionamento: quais reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência são possíveis diante da realidade escolar pesquisada? Para tanto, esta pesquisa foi estruturada na perspectiva qualitativa de Estudo de Caso, sendo possível considerar grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23), uma vez que confere um estudo profundo do contexto que se quer observar e analisar. Esse tipo de pesquisa “oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações” (ibidem).

As reflexões e preposições aqui organizados suscitaram-se a partir de observações realizadas em períodos quinzenais durante dois meses (turno da tarde, com quatro horas cada) sobre as relações e dinâmica escolar de duas salas de aula (3º e 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul/RS) envolvendo duas professoras (nomeadas de forma fictícia: Bianca e Eva - uma para cada ano) e dois alunos (um diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro com Transtorno do Espectro Autista - um em cada ano escolar) – registrados em Diário de Campo da pesquisadora.

Além das observações, foram realizados diálogos sob forma de entrevista (em momentos disponibilizados pelos sujeitos) com as duas professoras já citadas, uma funcionária (nome fictício Rita), uma professora da Sala de Recursos²² (nome fictício Carmem), uma

²² Destinada ao atendimento no turno inverso à escolarização regular dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência – intelectual, física, auditiva-surdez, visual e múltipla – alunos com Transtorno do Espectro Autista e alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação) através de recursos e estratégias específicos às suas singularidades e necessidades pedagógicas (BRASIL, 2008).



monitora (nome fictício Roberta), uma vice-diretora (nome fictício Doralice) e uma coordenadora pedagógica (nome fictício Silvia) da mesma escola regular. Optou-se por incluir diferentes sujeitos do contexto escolar a fim de que o processo inclusivo pudesse ser problematizado por todos, bem como consideradas diferentes compreensões sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência.

Para a organização do conjunto de registros e dados da pesquisa, optou-se por problematizações na forma de proposições através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZI, 2007) como a alternativa metodológica, uma vez que trata as produções textuais da pesquisa de forma qualitativa, proporcionando a produção de categorias, que “constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES, 2003, p.200). A seguir, seguem alguns apontamentos e reflexões suscitadas a partir das particularidades da realidade escolar pesquisada, mas que podem ser problematizados em diversos contextos que também vivenciam a inclusão de alunos com deficiência: É necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender; é necessário qualificar os espaços e os educadores com condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência; aspectos atitudinais frente alunos com deficiência; adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis; é importante formação continuada de professores para a qualificação da inclusão e; acreditar na possibilidade da inclusão é o caminho.

Um dos desafios: é necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender

Essa questão é uma das mais importantes quando relacionada à temática da Educação Inclusiva. Trata-se da compreensão: “inclusão completa”, ou seja, a importância conferida não só à socialização e respeito a diferença dos alunos dentro da escola, mas de suas aprendizagens. Em outras palavras: “Seria necessário pensarmos em uma inclusão completa: que haja socialização, mas também a busca (incessante) por interações a fim de aprendizagem” (A pesquisadora, Diário de Campo). Essas ideias vão ao encontro de Pimentel (2018, p. 66), a qual destaca:

(...) não há possibilidade de se conceber que uma pessoa com deficiência esteja inserida na escola apenas como forma de possibilitar sua socialização. Essa defesa de que o objetivo da inclusão escolar é a socialização da pessoa com deficiência é profundamente comprometida com uma determinada concepção de homem, de sociedade e de escola, voltada para a reprodução e manutenção da ideologia excludente e dominante.

Tal ideologia excludente e dominante não compactua com o entendimento de inclusão, respeito à diferença e suas singularidades, também preocupadas com a aprendizagem de todos os sujeitos. Sobre isso, os sujeitos da pesquisa contribuem com a reflexão, pois na mesma direção destaca a professora Bianca: “não é só matricular os alunos e está feita a inclusão né... Não... Precisa muito mais que isso” – dentre elas, a possibilidade para aprendizagem e desenvolvimento.



O acesso a escolarização pode ser compreendido a partir de disposições legais – nacionais e internacionais²³ – mais precisamente a partir dos anos 1990 que expressam interesse em uma educação de qualidade para *todos* os estudantes. É inegável que os dispositivos legais desempenham papel importante para a efetivação do direito à escolarização dos alunos. Todavia, como evidencia Glat (1997, p. 199), isso é insuficiente, pois é aceitável a compreensão de que criamos leis para tornar possível o acesso dos estudantes, mas “não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitarem” a todos. Assim, “embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para ‘fazer acontecer’ [e por isso se configura como um avanço], não é condição suficiente” (GLAT, 1997, p. 24).

Não sendo suficiente, ao que parece, a educação foi organizando-se para “receber a maioria” e naturalizando discursos como “não estamos preparados para receber alguns alunos”; “temos dificuldade de incluir alguns alunos”; “não temos formação para atuar pedagogicamente com alguns alunos”. Esses “alguns alunos” são aqui especialmente caracterizados pelo público da Educação Especial: pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e/ou múltipla), pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas habilidades e/ou superdotação – mas poderiam caracterizar tantos outros sujeitos também por muitas vezes conduzidos às margens educacionais. Margens que, legalmente, não deveriam existir no contexto escolar, pois todos os alunos deveriam estar nelas contemplados.

O que fazer? É necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender, o qual não irá acontecer por meio de regras prontas, mas constitui-se de acordo com cada realidade escolar – sendo imprescindível para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência. Nisso, intensificam-se as ideias de Vigotski (2008), em meio a relevância da aprendizagem conjunta, das relações estabelecidas e interações oportunizadas para possibilitar o desenvolvimento individual, vindo ao encontro do que a professora Eva relatou: “eu acho que aluno aqui [na escola] tem que aprender!!! (...) Inclusão é todos aprender juntos e não só conviver juntos”. A partir dessa percepção, é necessário reconhecer que todos os alunos são singulares, suas aprendizagens, tempos, especificidades e, para a efetivação do aprender, estes aspectos precisam ser considerados. Sobre isso, professora Bianca disse: “Na minha turma eu não me contento apenas em fazer a socialização da minha aluna com deficiência e os colegas ditos normais, eu quero que ela aprenda” – na contramão de entendimentos como: “Ele não está conseguindo aprender na escola, e esse é o lugar para ele aprender... O que vai ser depois?” (Monitora Roberta) e “Ele não consegue aprender aqui, e eu me preocupo com o futuro dele” (Professora Eva).

Aqui, um questionamento se faz necessário: “A inclusão pode acontecer apenas sob o viés da socialização? Mas e a aprendizagem?” (A pesquisadora, Diário de Campo). As observações das salas de aulas em que frequentam as alunas público da Educação Especial possibilitam reconhecer que a socialização parece ser o mais fácil de ser proposto/efetivado, mas as questões pedagógicas muitas vezes carecem de tempo por parte dos professores para um enfoque mais individualizado – nenhum dos alunos possui apoio de monitoria. Sobre isso, a professora da Sala de Recursos destacou: “Inclusão não é apenas aceitar, concedendo

²³ A exemplo: Brasil (1988, 1990, 1996, 2001, 2008, 2009, 2015) e Unesco (1990, 1994).



espaço físico para que os alunos permaneçam. É mais do que isso, é incentivar para que todos estabeleçam relações de assimetria, pertencimento e aprendizagem. Isso é direito de todos. Eu acredito que isso é totalmente possível, mas as vezes com alguns limites como a dificuldade do professor em conseguir atuar frente aos alunos que são diferentes e conseguir respeitar essas diferenças”.

Para isso: é necessário qualificar os espaços e os educadores com condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência

Ao reconhecer que a socialização é apenas um dos itens que a inclusão busca objetivar, mas nunca sua totalidade, importante torna-se refletir sobre a qualificação que se faz imprescindível para esse processo – inclusivo. Ao pensar nas ações para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência, entendo a necessidade de estas serem bem planejadas. Ou seja:

Para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos a escola precisa rever suas práticas pedagógicas, adaptar currículos e sua metodologia, repensar o tempo individual de cada aluno, com avaliações adequadas, etc. Precisa contar com recursos, apoio, trabalho coletivo e uma estrutura específica, como uma Sala de Recursos, intérprete de língua de sinais, monitora, entre outros trabalhos pedagógicos, quando necessários. A escola deve capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se de maneira geral (UHMANN, 2014a, p.27).

Contudo, a escolarização de alunos com deficiência na realidade educacional investigada, como em muitas outras, ainda encontra diversas barreiras que comprometem o sucesso escolar desses estudantes. Um exemplo disso é a “constante menção às classes especiais e instituições especializadas como alternativas contribuintes à escolarização de alunos com deficiência severa” (Coordenadora Silvia). Como justificativa, tem-se: “espaços bem mais equipados que poderiam fazer esse trabalho tanto pedagógico, como de acompanhamento completo - fono, físico, etc.” (Vice-Diretora Doralice).

Desta forma, frases do tipo: “Cogitamos a hipótese da APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], porque lá tem outros atendimentos e as vezes sentimos que aqui ele não está se sentindo bem” (Coordenadora Silvia), “Lugares especializados e que conseguem atender as suas especificidades, bem amparados pra que consigam aprender eu acho que é a melhor forma” (Vice-Diretora Doralice) e, “Às vezes muito melhor pra um aluno com muitos comprometimentos em relação a deficiência outros espaços que melhor o atendam, com um atendimento completo... e que a escola ainda não consegue dar” (Funcionária Rita) caracterizaram a instituição escolar como limitada quando relacionada a alunos com deficiência.

Ao abordar a dicotomia ensino regular/ensino especial existente ainda no meio educacional, definem-se ‘mundos diferentes’ que levam à ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos e experiências fora do alcance dos professores de classes regulares. Trata-se de certa ineficiência, por parte da escola regular, em conceder a escolarização de todos os alunos, propiciando oportunidade apenas aqueles que não



demonstram dificuldades/limitações no tempo/espaço da escola para se relacionarem, aprenderem e desenvolverem.

Contudo, a escola é, e deve ser, o “lugar das diferenças”, em que precisam ser instigadas, possuindo caráter de potencialização dos conhecimentos, da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008). Em uma instituição especializada não se encontram diferenças simbólicas quanto à aprendizagem e desenvolvimento, pois segundo Vigotski (2008) há a convivência de pares em maior igualdade. Já na escola regular, os pares diferentes em aprendizagem e desenvolvimento têm a possibilidade de interagir e realizar ações de auxílios mútuos, contribuindo pedagogicamente uns com os outros. Isso sem falar da responsabilidade de intermediar por meio de recursos culturais (fala, leitura, escrita...) os conhecimentos das diferentes áreas do saber. Trata-se de ideias retratadas nas ideias da professora de Sala de Recursos Carmem: “Acho que na APAE não tem muito isso de conviver com as diferenças, e isso a escola tem. E isso também é uma coisa importante, né?”. Ela destaca que em uma instituição especializada há a possibilidade de um trabalho bem individualizado de acordo com as características do aluno, mas convivendo “mais ou menos com seus iguais”, mesmo pontuando como possibilidade desenvolver um trabalho interdisciplinar. É possível entender que a riqueza pela apropriação dos recursos culturais é justamente a interação com os outros, entre as diferenças. Ou seja, se por um lado as escolas especializadas teriam um atendimento “mais especializado”, por outro, não poderia também a escola regular buscar organizar-se para atender as especificidades dos alunos?

As possibilidades: aspectos atitudinais e adaptativos frente alunos com deficiência

Os aspectos atitudinais conduzem à reflexão sobre a necessidade de reconhecer e aceitar as diferenças como “primeiro passo”. Isso porque nada adianta haver condições acessíveis, como os recursos, por exemplo, se aqueles que devem efetivamente realizar e propor práticas inclusivas não acreditam na sua importância. Sobre isso, professora Bianca destacou: “Nós precisamos aceitar o diferente e entender que essa diferença é também boa, porque n]ao precisamos ser todos iguais”. Nas ideias de Rodrigues (2005, p.53):

O mito da homogeneidade como condição de qualidade, comum a pais e professores, assume aspectos de um dilema quando, por exemplo, uma escola faz um esforço para usar modelos mais inclusivos de admissão e organização, de planejamento e de gestão da sala de aula.

Quando esta concepção é modificada, a escola não demonstra dificuldades em romper com processos de ensino e aprendizagem homogêneos. A escola “Precisa de um ideal de igualdade, direitos... Porque é necessária essa mudança de pensamento longe dos preconceitos” (professora de Sala de Recursos Carmem). Mas, para produzir mudanças educacionais permanentes e formar uma sociedade que acolhe sem preconceitos a todos os sujeitos escolares, precisa haver reflexão sobre os valores e significados dessas mudanças.



“A inclusão exige perder o medo da diferença, da marca da diferença como algo ruim e/ou impossibilitador” (professora de Sala de Recursos Carmem), pois “As diferentes compreensões de cada um e uma podem interagir e se ajudar em sala de aula para enriquecer a aprendizagem escolar” (Monitora Roberta). Esse olhar requer voltar aos estudos, às leituras, observações e olhares criteriosos de grande importância sobre as salas de aulas e demais espaços educativos – a significar-se por meio de formações iniciais e continuadas.

Na escola pesquisada ainda foi possível perceber concepções limitantes ligadas à inclusão. Isso é decorrente de todo um processo fortemente marcado pela ‘relevância’ da homogeneidade - o que hoje pode-se considerar menos recorrente. Para tanto, é preciso aceitar e entender as diferentes formas de ensinar/aprender na relação dialógica e interativa, “nos prepararmos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração” (ALARCÃO, 2011, p.25) sobre a importância e consequência das ações atitudinais no reconhecimento da diferença.

Os aspectos adaptativos concedem a devida importância não só para o reconhecimento e aceitação da diferença, mas também aos aspectos pedagógicos, uma vez que mais do que o acesso, quer-se conduzir a permanência, e com qualidade, dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Para tanto, faz-se importante duas reflexões: a) Adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis; b) É importante formação continuada de professores para a qualificação da inclusão.

Adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis à medida que se entendem primordiais as condições físicas e pedagógicas para que a inclusão consiga se efetivar no espaço escolar. Para que uma escola seja inclusiva, toda a comunidade escolar precisa se organizar, a fim de receber com qualidade todos os alunos, com especial atenção aos alunos com deficiência. Ir além de um espaço que promove as diferenças, concedendo espaço adequado, para que os sujeitos possam interagir e aprender. Sobre ambas, cabe o entendimento de que cada aluno “tem suas particularidades” (professora de Sala de Recursos Silvia) e que “Devo me preocupar com cada aluno, não só contar na matrícula” (Professora Eva). As adaptações arquitetônicas possibilitam/propiciam autonomia e mobilidade a todos os alunos. A escola precisa estar atenta para todas as necessidades dos alunos, o que envolve (rampas, mobiliário adaptado, entre outros), e dispor de um espaço físico adequado para a convivência de todos os alunos. Além disso, considerando que a escola deve ser um espaço de aprendizagem, as adaptações e reflexões pedagógicas tornam-se necessárias e imprescindíveis para o sucesso escolar dos alunos com deficiência ou não. Nas ideias de Carvalho (2005, p.87):

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso *que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores* e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária! [Grifos meus].

Inclusão não é só possibilitar acesso às escolas regulares, mas proporcionar as condições para que os sujeitos permaneçam, sejam acompanhados individual e coletivamente



por seus professores. Nisso, as adaptações curriculares são importantes modificações realizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, afastando-se de currículos fechados e sem acessibilidade às pessoas com deficiência. Uma vez envolvido como protagonista na reestruturação curricular e de sua ação, professor e escola se transformam, contagiando e modificando os demais.

Sobre esse tema, a realidade escolar apontou: “Planejo atividades mais lúdicas, mas que não fujam muito do que estou trabalhando com os outros colegas” (Professora Beatriz), “O que eu tenho tentado é sempre dar mais atenção e cuidado para ele (...) Também trabalhar de acordo com as suas possibilidades” (Professora Eva) e “Tentei fazer um trabalho com ela esse ano de autonomia tanto dela mesma como dos conteúdos, e deu muito certo” (professora de Sala de Recursos Carmem). Tais experiências acima apresentam adaptações importantes e necessárias aos alunos com deficiência.

Algo imprescindível também é retratado por uma das professoras: “Eu luto para que ela [inclusão] aconteça na minha sala de aula, eu corro atrás da equipe diretiva e da coordenação também, e acho que está dando certo” (Professora Beatriz). Um trabalho de parcerias é, sem dúvida, uma das possibilidades para a efetivação de escolas inclusivas, uma vez que esta não se faz individualmente, mas com a colaboração, participação e interesse de todos na comunidade escolar. Não é o “meu aluno incluído”, mas “o nosso aluno incluído”; Não é a “minha dúvida”, mas as “nossas dúvidas”; Não podem haver apenas algumas pessoas buscando a inclusão, mas todos dentro da escola precisam estar engajados pela mesma causa em comum: um ensino de qualidade para todos os alunos.

Seguindo essas ideias, Santiago (2012, p.14) problematiza: “Na perspectiva em que hoje se entende a missão inclusiva da escola e o direito de todos à escolarização, são os currículos que devem estar adaptados às diversidades culturais, étnicas ou geracionais”. Essa compreensão exige: “O reconhecimento da diversidade cultural e do direito de todos à educação” (Ibidem) conforme multiculturalidade existente entre os alunos, sendo a escola responsável por sua inclusão e não o contrário. A mesma autora explica: “uma escola que pretenda ser inclusiva e oferecer a todos as condições para aprender, há de tomar a cultura como ponto de partida para a organização curricular e o mundo simbólico dos saberes produzidos pelas experiências como base para os conteúdos curriculares” (Ibidem).

Já Lacerda (2007, p.261) alerta para problemas encontrados no processo inclusivo brasileiro afirmando que,

[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

As ideias acima demarcam dificuldades sobre a inclusão escolar, cabendo às políticas públicas estarem atentas às reais condições para a efetivação desse objetivo. No entanto, é preciso começar pela mudança e preocupação com os diferentes aspectos quantitativos e



qualitativos referentes à inclusão desses alunos (UHMANN, 2014a), pois, compreender as necessidades que esse processo exige, é o primeiro passo para as mudanças acontecerem.

Para os aspectos quantitativos “reserva-se a importância dos investimentos financeiros para implementação, adequação e execução do processo inclusivo: adaptações necessárias, materiais específicos” (UHMANN, 2014b, p.40). Quanto aos qualitativos, destaco “as práticas pedagógicas significativas a todos os alunos, formação continuada dos profissionais da instituição, avaliações de acordo com a especificidade dos alunos” (Ibidem).

Sobre isso, professora Beatriz destaca: “É necessária formação continuada de professores para a qualificação da inclusão”. Aqui, se não o ponto central, um dos principais e mais importantes. Trata-se daqueles que planejam/executam/avaliam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula: os professores. São eles que elaboram e organizam as ações pedagógicas, que por sua vez devem/precisam ser de acordo com cada turma e com cada um de seus alunos. Portanto, possuem papel responsivo frente aos estudantes, já que podem potencializar ou secundarizar a aprendizagem dos alunos. “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. (MENDES, 2004, p. 227).

Seguindo estas ideias, para Glat e Blanco (2007, p.30), “[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade”. Sendo assim, quando a temática é a Educação Inclusiva, estas ideias tomam proporções ainda maiores, pois envolvem sujeitos com comprometimentos significativos com relação à aprendizagem/desenvolvimento, que necessitam de um ensino de qualidade para a efetivação de suas aprendizagens. Por isso, “Central para que a inclusão aconteça são os professores” (Coordenadora Pedagógica Silvia).

Na realidade escolar pesquisada, unânime foi o destaque para a importância da formação continuada de professores, sobretudo para que a inclusão de alunos com deficiência fosse promovida e disseminada dentro da escola. Algo que visivelmente mostra-se nas observações realizadas nas salas de aulas dos alunos incluídos, uma vez que os professores demonstram dúvidas quando às formas de mediar, as estratégias para utilizar, os tempos que estabelecer – os professores parecem carentes de conhecimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência, o que culmina na necessidade de conhecer recursos e estratégias específicas e significativas a esse público. Assim: “Sem conhecimento, não há como realizar práticas diferenciadas e eficientes frente aos alunos com deficiência” (A pesquisadora, Diário de Campo). E, para isso, um caminho talvez seja: “Estudos sistematizados sobre o tema da inclusão deveriam ser realizados na e para a escola” (A pesquisadora, Diário de Campo). Sendo que,

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).



Flexibilizar as práticas pedagógicas - que não podem ser fixas - exige dos professores a organização de diferentes situações de ensino e aprendizagem para atingir satisfatoriamente a todos os alunos (com ou sem deficiências). Em uma escola inclusiva, os alunos com deficiência só se beneficiarão do ensino regular se forem realizadas/desenvolvidas adaptações curriculares e de acessibilidade. O Projeto Político Pedagógico da escola também deverá ser reformulado, para reforçar o Atendimento Educacional Especializado, assim como a efetivação de estudos dos professores sobre a inclusão. Silva & Aranha (2005, p. 377) ressaltam que a educação para todos implica “[...] um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica a cada aluno que nele se encontra inserida”.

Segundo Meira (2001), uma escola inclusiva supõe que as diferenças sejam parte de seus estatutos. Que o espaço arquitetônico esteja construído de forma que, por exemplo, um aluno com paralisia cerebral possa se locomover em cadeira de rodas com autonomia ou que um aluno com deficiência baixa visão tenha acesso a atividades ampliadas. Que os conteúdos pedagógicos levem em conta as diferentes possibilidades de aprendizagem na construção do conhecimento. Não se trata de na escola apagar/silenciar as diferenças e supor que os alunos com deficiência deverão atender as demandas escolares da mesma forma que seus colegas que não apresentam comprometimentos. Este é o desafio que os professores devem se dispor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, considerando cada aluno a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que são todas iguais.

Para tanto, há necessidade cada vez maior de efetivar uma formação contínua ao professor, este que pedagogicamente precisa atuar significativamente frente a diversidade. Nessa posição, é necessário oferecer-lhe condições adequadas de estudo e de pesquisa para compreender o nível de abrangência e complexidade, principalmente sobre as necessidades e características específicas que os alunos com deficiência apresentam – e para além de modalidades como palestras que muitas vezes não condizem com suas realidades, mas metodologias mais proativas e com estimulação de suas participações por meio de, por exemplo, pesquisas e estudos dirigidos. Assim, é importante que os professores tenham presente a dimensão do planejar e replanejar as atividades escolares e os planos de aula, de modo que, no decorrer do processo, possam ser melhorados na proposição de novas alternativas para viabilizar a aprendizagem necessária a cada aluno.

Numa perspectiva formativa, “Os professores precisam ser bem preparados e assim ensinarão com qualidade qualquer aluno” (Professora Beatriz). Trata-se de entender a importância do papel dos professores e reconhecer a “Urgência na formação de professores” (Coordenadora Pedagógica Carmem) já que o professor nesse processo de inclusão é integrante e parte indispensável. Tais reflexões exigem pensar nos espaços para relatar/compartilhar experiências de forma dirigida/orientada entre os professores interessados a promover a inclusão e, em concomitância, a prática da pesquisa de forma gradativa estimulada.

Para concluir, mas não finalizar: acreditar na possibilidade da inclusão é o caminho

“Primeiro precisa acreditar! E depois fazer... Não é fácil... Mas possível e necessário” - apontamento da professora Beatriz que diz acreditar totalmente na inclusão; A professora de



Sala de Recursos Carmem também destaca: “Isso tudo é uma caminhada, e estamos caminhando para cada vez melhorar mais”. Seguindo suas ideias, mais do que pontuar limites e possibilidades, é preciso compreender que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular acontece justamente no processo em movimento, e que esse exige tempo e espaço para se efetivar.

É entendendo a escolarização de alunos com deficiência como uma questão de direito, que muitas práticas escolares se tornam potencializadoras de inclusão. Isso porque “É possível perceber perfeitamente a diferença de práticas pedagógicas dos professores que acreditam, daqueles que não acreditam na inclusão. Uma mesma contação de história pode incluir ou excluir o aluno com deficiência” (A Pesquisadora, Diário de Campo). Ou seja, a atividade pode ser a mesma, mas a maneira de executá-la é a que precisa ser, definitivamente, ressignificada.

Tal ressignificação vem ao encontro do desejo de querer incluir todos os alunos, que muitas vezes não tem a ver com o número de formações realizadas pelo professor, mas por seu desejo em atuar significativamente frente a todos os alunos. A inclusão só é possível quando, primeiramente, se está disposto, empenhado e com dedicação para não “esquecer aquele aluno” em uma atividade; chamando-o para todos os momentos da aula, estando preocupado em saber se ele está ou não compreendendo/entendendo/aprendendo/interagindo, com base nos conceitos escolares em questão e, principalmente, se está se sentindo bem no espaço que o professor está mediando e a escola proporcionando.

Sob este fim, a inclusão exige dos envolvidos otimismo e “amor pela causa”, para que suas possibilidades não passem despercebidas, pois nunca se deve desacreditar de um aluno em função da sua deficiência. “Precisa ter a ideia de que a inclusão é benéfica para todos, e não um favor ou caridade às pessoas com deficiência” (professora de Sala de Recursos Carmem), pois “parte-se do princípio de que todos podem e devem frequentar a escola, sem exceções” (Professora Beatriz). Por fim, a inclusão é lugar de pessoas sensíveis a ponto de reconhecer cada sujeito, a diferença, e não solicitar ou esperar modificações, mas dar condições para que permaneça e represente cada vez mais a sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. MEC; SEEP; 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.



CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GLAT, Ròsana.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.13, n.2, 2007. p. 257-280.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: E. P. U., 1986.

MEIRA, Ana Marta Goelzer. Contribuições da psicanálise para a Educação inclusiva. In **Escritos da Criança**. Centro Lydia Coriat – V.6 Porto Alegre, 2001.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. 1ª ed. São Carlos: Ed UFSCAR, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, Mª C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. 1ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

PIMENTEL, Susana Couto. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 66 – 78, 2018.

RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. 1ª ed. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2006.

SANT’ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227 -234, mai./ago. 2005.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Cultura, currículo e escola**. 1ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SILVA, Simone Cirqueira da; ARANHA, Maria Salete Fabio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3.

UHMANN, Silvana Matos. **A escola e as classes especiais: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014a.

UHMANN, Silvana Matos. Os sujeitos do contexto educacional: reflexões sobre a educação que temos e a educação que queremos. In. TIMERMMAN, Gláucia Luciana; UHMANN, Silvana Matos; SANTOS, Sérgio Roberto. **Globalização, espaço e tempo na educação**. 1ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014b.



Cadernos Macambira

V. 6, Nº 1, 2021. Página 243 de 369. ISSN 2525-6580

Anais IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
<http://revista.lapprudes.net/>

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente.** 11^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Catlin Raquel Mayer - Acadêmica do curso de Educação Especial-UFSM

Eduarda Pigatto - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Autora correspondente: catlin96@outlook.com

RESUMO: O presente trabalho constitui-se como um recorte do estudo de Trabalho de Final de Curso da graduação em Licenciatura em Educação Especial, modalidade diurna, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo foi construído entre os meses de março e julho de 2020. A pesquisa buscou abordar sobre os desafios encontrados por professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, fazendo uma relação direta com a formação inicial. O trabalho teve como objetivo geral investigar as questões que mais afetavam os professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas respectivas formações iniciais. A partir de uma breve contextualização, mostra-se que a UFSM oferece atualmente três cursos de Licenciatura em Educação Especial, nas modalidades diurno, EaD e noturno. Foram realizadas pesquisas em dois meios digitais diferentes, as quais resultaram em material teórico envolvendo “Inclusão”, “Formação de professores” e “Educação Especial”; ainda assim, os estudos envolvendo a prática deste profissional foram poucos. Este estudo constituiu-se como sendo descritivo-exploratório, encontrando-se dentro de uma abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, o instrumento selecionado foi um questionário, aplicado de forma online, a professoras de Educação Especial, egressas da UFSM. O questionário foi composto por dezoito perguntas, organizado em três partes. Os sujeitos participantes foram 29 professoras egressas dos cursos de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. Destas participantes, 26 encontravam-se atuando como professoras de Educação Especial, portanto, as respostas consideradas foram destas participantes, visto que o estudo visou trazer acerca dos desafios encontrados durante a prática/atuação. As participantes encontravam-se atuando em instituições públicas, particulares, especiais e APAEs. O tempo de atuação das participantes variava entre menos de um ano a mais de dez anos. Percebeu-se que os desafios trazidos pelas participantes envolveram principalmente questões ligadas a formação inicial e atuação nas instituições pedagógicas. As respostas descritivas do trabalho foram organizadas em categorias de análise. Realizou-se, para além da aplicação do questionário, uma breve análise dos currículos de 2008 e 2020 do curso de Educação Especial diurno da UFSM. A partir das respostas trazidas e da análise dos currículos, pode-se dizer que a matriz curricular de 2020 do curso de Educação Especial diurno da UFSM parece sanar algumas demandas levantadas pelas participantes em suas respostas. Ainda assim, ressalta-se a importância de os cursos de formação inicial em Educação Especial voltarem seus processos acadêmicos para si e para os alunos, incentivando uma formação crítica, que possibilite aos acadêmicos e professores formadores discutirem acerca do que papel do professor de Educação Especial, no sentido de legitimar e defender as práticas deste profissional. Mostra-se importante, portanto, relacionar formação e prática, no intuito de aproximar da experiência posterior como professores de Educação Especial. Espera-se que o presente estudo se mostre útil para os pesquisadores da área, para os gestores na área, para estudantes dos cursos de Educação Especial, para egressos e para sujeitos que se interessem pela Educação, Educação Especial, formação de professores e desafios que se mostram presentes nas práticas destes profissionais.

Palavras-chaves: Educação Especial. Formação Inicial. Desafios. Prática Pedagógica.



INTRODUÇÃO

A problemática inicial deste estudo envolveu pensar quais poderiam ser os desafios do professor de Educação Especial (EE) na sua atuação pedagógica e, para além disso, se a formação inicial deste professor “bastaria” para amparar sua atuação.

A partir do contato com profissionais formados em Educação Especial, colegas de curso, professores formadores e observações realizadas dentro do âmbito escolar surgiram inquietações envolvendo a prática do professor de Educação Especial, as quais nem sempre conseguem ser trazidas junto a formação inicial.

Outras inquietações observadas ao longo da formação inicial foram relacionadas a questões envolvendo o trabalho com a família dos alunos em situação de inclusão, o estigma que o professor de Educação Especial tem dentro da própria instituição onde atua como o único responsável por resolver problemas envolvendo os alunos público alvo da EE e/ou único detentor de conhecimentos sobre a área. Outro ponto é o ensino colaborativo, que vem sendo discutido e aplicado cada vez mais nas escolas, também, se mostra um desafio para este professor, visto que o mesmo necessita de tempo, espaço e oportunidade de trocas com o professor regente, o aluno e a turma. Por fim, pontuações sobre a responsabilidade de se encontrar monitores, sobrecarga, deslocamento de função dentro das instituições pedagógicas e falta de recursos foram situações que me atravessaram no decorrer do meu processo formativo.

A partir destas e de outras inquietações, acaba surgindo o questionamento direcionador deste estudo: o professor em Educação Especial, enquanto acadêmico, encontra junto a formação inicial um espaço onde seja abordado acerca da realidade que ele viverá na prática? O objetivo geral do estudo, portanto, vem a ser investigar quais questões mais afetam professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas suas respectivas formações iniciais.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferece atualmente três cursos de Licenciatura em Educação Especial, sendo eles: diurno, noturno e ensino a distância (EaD). Os três cursos, apesar de serem formadores de professores de Educação Especial e buscarem objetivos semelhantes quanto aos profissionais egressos, constituem-se, nas respectivas matrizes curriculares, de maneiras diferentes. Sendo assim, diferentes profissionais são formados em cada currículo, o que resulta, conseqüentemente, em distintas visões e práticas de atuação pedagógicas.

A partir de pesquisas realizadas em dois meios digitais diferentes (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos CAPES) nos meses de março e abril de 2020, buscando textos sobre o tema desta pesquisa, evidenciou-se a existência de um número considerável de material teórico envolvendo os descritores “Educação Especial”, “Inclusão” e “Formação de Professores”. Contudo, após realizar a leitura de alguns textos selecionados,



notou-se uma defasagem no número de estudos envolvendo diretamente questões ligadas aos desafios da prática enquanto professor de Educação Especial.

Os trabalhos encontrados que mais se aproximaram do tema proposto neste estudo foram de Costas e Thesing (2017) e Thesing (2019). O estudo datado de 2017 trata-se de um artigo, enquanto de 2019 o trabalho de Tese de Thesing, sendo assim, se aproximam. Ambos os estudos envolveram pensar acerca das bases epistemológicas do curso de Graduação em Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de buscar saber o quanto os currículos estão se aproximando da atuação dos professores egressos, em cada um dos seus contextos profissionais. Para tanto, a autora aplicou entrevistas com professores egressos e formadores do curso, bem como realizou coleta e estudo de documentos envolvendo a historicidade do curso. Nesse sentido, a autora trata da importância de haver uma formação crítica, a fim de formar professores capazes de democratizar o conhecimento na escola, fazendo do mesmo uma ferramenta de emancipação (Costas e Thesing, 2017; Thesing, 2019).

METODOLOGIA

O estudo realizado encontra-se dentro de uma abordagem qualitativa, com viés descritivo-exploratório. Nesse sentido, viu-se a necessidade que aplicar um instrumento de análise, a fim de sanar o objetivo principal do estudo, além de outras inquietações. A pesquisa foi realizada com professores de Educação Especial, egressos dos cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria. A escolha por participantes que já fossem formados deu-se no intuito de buscar entender quais questões mais afetam os profissionais em suas respectivas práticas como professores de Educação Especial, algo que ocorreria de maneira diferente caso fossem escolhidos professores ainda em formação inicial.

O instrumento respondido pelos professores foi um questionário, constituído por dezoito perguntas, sendo dividido em três subpartes: Identificação, Formação e Atuação. A opção pelo questionário deu-se devido a pandemia do COVID-19, visto que inviabilizaria a opção (inicial) por entrevista. Assim, a primeira subparte “Identificação” do questionário visou conhecer um pouco do participante: seu nome, gênero, idade. Na subparte “Formação” pretendeu-se saber sobre a modalidade de curso na qual o participante é egresso, bem como os anos de ingresso e formação no curso e se o mesmo possuía alguma formação para além da licenciatura em Educação Especial. Na terceira e última subparte, “Atuação”, procurou-se entender se o participante está atuando como professor de Educação Especial, em que tipo de instituição atua (se atua), quais desafios surgem na sua atuação; além de perguntas relacionadas aos papéis do professor de Educação Especial nas instituições pedagógicas e o trabalho dos cursos de licenciatura na formação inicial destes profissionais. Essas questões buscaram avaliar quais são as formações que o participante tem, quais são os desafios encontrados na sua atuação pedagógica e qual o papel da formação inicial na atuação pedagógica destes sujeitos.

O convite para a participação no questionário deu-se nos últimos dois dias do mês de março, sendo feito por conveniência, via rede social. O envio do questionário deu-se entre os



dias 01 e 07 de abril, com prazo de retorno até o dia vinte do mesmo mês. Foram encaminhados 43 questionários.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Obteve-se dentro do prazo estabelecido de retorno a resposta de 29 participantes. Nesta pesquisa, apenas participantes do sexo feminino responderam o instrumento. A fim de preservar a identidade das participantes, seus nomes foram substituídos pela forma de *Participante nº* (P1, P2 e assim, sucessivamente até P29). A idade das participantes variou entre 21 e 48 anos.

Quanto a formação das participantes, foi possível perceber que 26 participantes eram egressas do curso de Educação Especial da UFSM na modalidade diurna, enquanto outras três participantes eram egressas do curso de Educação Especial da UFSM noturno. Nenhuma das participantes era egressa da modalidade de curso a distância. Em relação aos anos de ingresso e formação das participantes nos cursos de Educação Especial da UFSM, tem-se como anos de ingresso entre 1996 e 2016, enquanto anos de formação entre 1999 e 2020. Vinte e uma participantes já tinham ou estavam cursando outra formação, para além da Licenciatura em Educação Especial junto a UFSM.

Em relação a atuação das participantes como professoras de Educação Especial em alguma instituição pedagógica, foi possível constatar que 23 participantes apontaram que se encontravam atuando como professoras de Educação Especial, enquanto outras seis participantes não. Neste caso, as respostas a serem consideradas envolvendo atuação foram somente das participantes atuantes. O tempo de atuação destas participantes variava entre menos de um ano a mais de dez anos. Sobre a caracterização das instituições onde as participantes eram atuantes, tem-se que 14 participantes atuam em instituições públicas; quatro participantes em instituições particulares; quatro participantes em APAEs e uma participante em instituição especial.

Todas as participantes concordaram quando questionadas se o professor de Educação Especial é um ser multiatrefado nas instituições. Com relação a situações vivenciadas na prática enquanto professoras em Educação Especial, foi possível analisar que 23 participantes eram responsáveis por dar orientação à família do aluno; 22 participantes participavam de Reuniões Pedagógicas; 18 participantes vivenciavam o Ensino Colaborativo em suas respectivas práticas; 15 participantes lidavam com Organização de eventos; 14 participantes participavam de passeios; 12 participantes elencaram Outras situações; 10 participantes apontaram lidar com Contratação de Monitores; nenhuma participante apontou não lidar com nenhuma das situações trazidas como exemplo. Quando as participantes foram perguntadas se receberam orientações, enquanto acadêmicas do seu curso de formação, para lidar com as situações citadas anteriormente as respostas foram: 15 participantes apontaram terem recebido orientações em parte; cinco participantes apontam que não receberam orientação para lidar com as situações vividas pelas mesmas e três participantes elencaram afirmativamente sobre terem recebido orientações para lidar com as situações vividas em suas práticas.



O questionário foi composto de quatro perguntas descritivas, as quais envolveram pensar as dificuldades da prática, questões que mais afetavam as participantes, importância do curso de formação inicial trazer sobre situações vivenciadas na prática, bem como sugestões aos acadêmicos ou cursos de formação. Para melhor entendimento, os resultados destas perguntas descritivas foram divididos em categorias. No total, formaram-se nove categorias de discussão, organizadas em dois blocos principais: Formação inicial e Desafios encontrados na atuação.

A partir das respostas trazidas, buscou-se debater mais profundamente acerca de dois pontos principais: a necessidade de se pensar no papel do professor de Educação Especial nas instituições e a necessidade de uma formação em Educação Especial junto a UFSM que proporcione aos alunos vivências mais próximas da prática posterior como professores de Educação Especial.

A NECESSIDADE DE SE PENSAR NO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES

Buscando discutir a respeito de algumas pontuações que cercam a atuação do professor de Educação Especial, (como atribuições, multiplicidade de tarefas e questões ligadas à legislação) viu-se a necessidade de falar especificamente do papel do professor de Educação Especial nas instituições. Nesse sentido, Thesing; Costas (2017), apontam para o trabalho do professor de Educação Especial num contexto inclusivo como sendo

[...] um conjunto de múltiplas ações que é atribuído a um professor integrante de um sistema educacional que se pretende inclusivo. Como característica da sua natureza multifuncional, o professor de Educação Especial é um professor itinerante físico e pedagogicamente: está envolvido em realizar parcerias com os professores da sala de aula comum, em trabalhos de cunho articulado e colaborativo, com os sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e com suas turmas, e também de forma individualizada, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (THESING; COSTAS, 2017, p. 205)

Sendo assim, este professor se mostra como sendo um sujeito detentor de várias ações dentro das instituições de ensino, buscando (juntamente a outros sujeitos da instituição) garantir a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão. Para além disso, evidencia-se a partir da fala das Participantes 6, 8, 24 e 25, que os professores de Educação Especial necessitam adquirir conhecimentos sobre a atuação e, principalmente, sobre as legislações que regem seu cargo:

P6: “[...] É necessário haver mais estudos teóricos para amparar e dar suporte às práticas que o educador especial deve exercer na escola e a realidade que muitas vezes não é abordada durante o curso [...]”.

P8: “[...] acho importante sairmos com uma base mais sólida da faculdade sobre os recursos que deveremos usar para planejar, avaliar, etc. Estudar documentos como a BNCC, RCG, PEI, etc. [...]”.

P24: “[...] principalmente os direitos e deveres que nós profissionais de educação especial temos enquanto docentes. Devemos ser informados de como proceder em situações recorrentes [...] pois eu acredito que isso é o que a maioria dos professores enfrenta no seu campo de atuação”.

P25: “Penso que o curso precisa focar muito na legislação, nos direitos das pessoas com deficiência e nos documentos burocráticos necessários para nossa atração enquanto professor de educação especial”.

Sobre este assunto, em sua Tese, Thesing (2019) defende que

Esse professor [...] precisa, dentre outros conhecimentos, compreender quais as legislações que amparam o seu ofício. As falas sobre o estudo das relações tiveram como principal argumento a defesa de que se o professor conhecer as legislações que orientam sua profissão e seu exercício profissional, esse terá meios legais para a defesa e para a garantia do seu trabalho na escola. Além disso, conhecer a legislação é um instrumento de luta para a busca de condições objetivas melhores para o seu trabalho e para a aprendizagem dos estudantes na escola. (THESING, 2019, p.100)

Portanto, é imprescindível que o professor de Educação Especial tenha conhecimento acerca da legislação que o ampara enquanto profissional, a fim de defender seu trabalho dentro das instituições e lutar por condições de trabalho e aprendizagem dos alunos.

Além disso, mostra-se importante que os professores de EE estejam cientes de quais são suas atribuições, visto que esse professor muitas vezes sofre com a falta de compreensão de professores e/ou gestão das instituições, que julgam o trabalho deste profissional como sendo somente restrito a Sala de Recursos Multifuncional, ou uma espécie de “reforço”. Nesse sentido, Thesing (2009) traz que

Os Professores, em suas narrativas, também sinalizam a dificuldade de compreensão, da comunidade escolar, acerca da identidade e da natureza do trabalho do professor de Educação Especial na escola regular. Há, segundo eles, o entendimento de que o trabalho desse professor é restrito e/ou sinônimo ao Atendimento Educacional Especializado na escola regular; ou que sua atuação profissional tenha como objetivo o trabalho pedagógico voltado ao “reforço” de conteúdos escolares; ou ao “treino” de habilidades psicomotoras; ou ainda que o atendimento do professor de Educação Especial seja um espaço-tempo para a realização de tarefas de casa; e/ou ainda como um espaço de suposta cura/normalização das deficiências. (THESING, 2019, p.163)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em relação as atribuições/funções dos professores que atuam no AEE, o texto aponta que:

Art. 13. São atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado: I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos da sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Por outro lado, as participantes apontaram realizar outras atividades, para além do que é trazido junto ao Art. 13 da referida Resolução, como contratação de monitores, organização de eventos e participação em passeios. Evidencia-se, portanto, que este profissional acaba desenvolvendo outras funções dentro das instituições, para além do AEE, apontado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Um dos exemplos de fala trazido a partir das respostas do questionário aplicado no presente trabalho, junto a professoras de Educação Especial, a respeito de situações envolvendo funções que não são atribuição do professor de EE parte da Participante 24, que aponta

P24: “[...] Fazemos o trabalho pedagógico e também em alguns momentos acabamos por realizar atividades que não seriam de nossa competência, pois existem profissionais na instituição que são aptos para a devida função. [...] São muitas as dificuldades enfrentadas e por muitas vezes acabamos nos submetendo a fazermos atividades que não nos competem, para mantermos nossos empregos”.

Outro assunto a ser discutido refere-se as múltiplas atribuições do professor de EE nas instituições pedagógicas. Em relação a este professor, o que se percebe é um profissional extremamente atarefado em sua função, cumprindo múltiplas atribuições, tendo pouco tempo

para planejar e atuar, além de muitas vezes tomar a responsabilização pelo alunado da EE para si (quando na realidade este é um público de toda a comunidade institucional). Acerca desta multiplicidade de tarefas, novamente cito Thesing (2019), que em sua pesquisa com professores formadores do curso de Educação Especial Diurno da UFSM e, também, professoras de EE egressas do mesmo curso, traz que:

[...] para além das suas atribuições, registradas em documento vigente, o professor de Educação Especial tende a receber, por falta de conhecimento acerca da sua identidade e de suas funções profissionais na escola, outras incumbências são advindas - pelos demais professores e, conseqüentemente, pelos demais sujeitos da escola (equipe diretiva e da coordenação pedagógicas, auxiliares administrativos, famílias e estudantes). (THESING, 2019, p.167)

Sendo assim, além de realizarem uma série de atribuições que não caberiam (*teoricamente*) ao cargo, estas professoras se sentem pressionadas pelos demais sujeitos atuantes (demais professores, gestão, coordenação e orientação pedagógicas) na escola, além das famílias, que cobram a todo o tempo que a inclusão ocorra, impondo sobre estas profissionais a responsabilidade sobre os alunos público-alvo.

Alguns exemplos de situações que ocorrem na prática são trazidos por Thesing (2019) ao citar que

As falas das professoras, sobre seus cotidianos de trabalho, descrevem contextos profissionais com amplo leque de situações que precisam ser resolvidas por elas, mesmo que estejam, nesses contextos, envolvidas com outros estudantes com deficiência. Narram situações em que são chamadas a atender conflitos, a fazer tarefas de casa, a “conter” e a amenizar crises e agressões, a formar e orientar monitores/estagiários, a mediar relações entre famílias e professores das classes comuns, a trabalharem com os estudantes durante períodos das aulas, por esses não serem aceitos em determinadas disciplinas. (THESING, 2019, p.156)

A articulação do professor de EE e os professores da sala regular e/ou a gestão das instituições foi apontado pelas participantes da pesquisa como sendo um desafio, visto que, segundo as mesmas, por vezes professores e/ou gestão pedagógica pareciam não compreender o trabalho das professoras de Educação Especial nas instituições, fazendo com que a articulação entre as professoras de EE e os demais sujeitos da escola se mostrasse defasada, e até mesmo sugerindo uma espécie de responsabilização a essas profissionais perante os processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da EE. Como exemplo, tem-se as falas das participantes P11, P12, P14, P15 e P28:

P11: “[...] Acredito que a maior dificuldade ainda está em trabalhar de forma conjunta com os professores, principalmente os de áreas, por muitas vezes não conseguirem repensar suas práticas para os alunos conforme suas necessidades, isso em decorrência também da sua

formação obviamente, mas vejo também que por vezes ainda falta o entendimento de que os alunos incluídos fazem parte da escola, de assumirem estes como seus alunos”.

P12: “A resistência de muitos professores em adaptar o currículo de acordo com as necessidades específicas de cada aluno”.

P14: “[...] Resistência na realização de adaptações pedagógicas, empatia. A inclusão em escola privada acaba sendo considerado com despesa para a escola”.

P15: “A maior dificuldade que encontro no momento é de desenvolvimento de um trabalho colaborativo junto aos professores. [...] A falta de conhecimento dos professores da classe regular em entender o papel da Educação Especial dentro da escola”.

P28: “[...] Na prática pedagógica a questão que mais me afeta é a resistência de muitos professores de atender para a singularidade de cada sujeito, incluídos aí todos os alunos que de alguma forma não se encaixam nos padrões ditos normais de desenvolvimento. Outra questão que me desacomoda muito é a busca a partir de diagnósticos clínicos por justificativas de não-aprendizagem dos alunos, como se o "problema" estivesse sempre localizado no sujeito e que o meio - família, escola e sociedade, onde ele está inserido não tivesse participação nessas dificuldades escolares”.

As participantes trouxeram à tona, portanto, que a articulação com professores e gestão nas instituições mostra-se conflituosa em certos momentos, devido a fatores como falta de tempo, ou mesmo dificuldade na flexibilização das práticas dos professores de sala regular. Ainda assim, nota-se que é preciso encontrar meios para que esta articulação ocorra de alguma forma, visando promover a aprendizagem dos alunos envolvidos, algo que irá ocorrer com o trabalho em conjunto de todos os sujeitos que fazem parte do meio escolar do aluno.

Sobre este assunto, Schneider (2017), em seu estudo trata da relação entre PIBID e Educação Especial e os efeitos da articulação pedagógica na formação inicial, trazendo muitas contribuições sobre Ensino Colaborativo. Segundo a autora

[...] na perspectiva do ensino colaborativo, os professores de Educação Regular e Especial articulam seus conhecimentos no intuito de produzir práticas pedagógicas que atinjam a diversidade dos alunos, tanto no que tange às demandas do currículo escolar - responsabilidade do professor de Educação Regular – quanto às singularidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, em que o professor de Educação Especial tem a função de criar estratégias e/ou recursos para o acesso de qualidade ao ensino. (SCHNEIDER, 2017, p. 88)

Mostra-se importante pensar, portanto, que no caso da educação inclusiva, a mesma só ocorre de fato com a soma de todos os sujeitos da comunidade escolar trabalhando em



conjunto; sendo assim, o professor de EE não pode, sozinho, ser o responsável para que a inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ocorra nas instituições pedagógicas e na sociedade como um todo (SCHNEIDER, 2017; SILVA, PAVÃO, 2017; THESING, 2019). Para além disso, é importante que este profissional esteja ciente de quais são suas atribuições, a fim de que possa legitimar sua identidade enquanto professor, lutar por seus direitos e também pela aprendizagem dos alunos.

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE PROPORCIONE VIVÊNCIAS PRÓXIMAS DA PRÁTICA POSTERIOR ENQUANTO PROFESSORES (AS) DE EE

Este subcapítulo trata da nova reformulação do curso de Educação Especial da UFSM, em sua modalidade diurna, fazendo um breve comparativo entre as matrizes curriculares do curso nos anos de 2008 e 2020. O objetivo de criar este subcapítulo parte da importância de pensar um currículo formativo que busque aproximar os acadêmicos ainda mais de suas futuras práticas, evidenciado, por exemplo, na fala das Participantes 14 e 16, ao trazerem que

P14: “[...] se não há preparação para essas funções o educador poderá ser considerado ineficiente para tal função [...] O profissional de educação especial precisa ser multifacetado e estar sempre disposta a reinventar e reinventar-se. A prática diária não é simples, pois sendo responsável pelo AEE da escola as demandas são muitas e os desafios também [...]”.

P16: “[...] A visão do educador especial no AEE atendendo apenas nosso público não cabe mais na nossa realidade, até porque o conceito de Educação Inclusivo é muito mais amplo, podemos até não ser responsável pelo atendimento de todos os alunos, mas na minha opinião devemos sim ter um diagnóstico de toda realidade que trabalhamos e contribuir no que é possível!!! [...]”.

O comparativo entre as duas matrizes curriculares do curso em Licenciatura em EE na modalidade diurna ocorre principalmente por duas razões: ser o curso de origem deste estudo e o fato de o currículo 2020 parecer ir ao encontro e ser a “resposta” de muitos dos desafios encontrados nas respostas relacionadas à atuação das participantes no questionário aplicado.

Segundo Thesing (2017), um dos motivos para as mudanças na configuração dos currículos do curso de Educação Especial diurno da UFSM ao longo dos anos (1984, 1987, 2004 e 2008) se deu devido ao fato de que as legislações se alteraram ao longo dos anos. O curso, que antes possuía disciplinas voltadas para uma formação médico-terapêutica (com atendimentos individualizados em espaços como classes ou escolas especiais), passa a “ter de se adequar” às legislações envolvendo a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais:

A análise das ementas curriculares do Curso de Educação Especial da UFSM revela mudanças do curso coerentes com as necessidades impostas pela promessa de um cenário educacional inclusivo. A partir das legislações vigentes sobre formação de professores e sobre os



processos inclusivos escolares, a formação *generalista* de um profissional que atendesse às múltiplas demandas da escola, de forma flexível e abrangente, assim como ocorre diante de demandas do setor produtivo, foi considerada urgente. A redução de disciplinas referentes à área da saúde e o acréscimo de disciplinas metodológicas na ementa atual do curso revelam a tentativa de aproximar o professor de educação especial dos processos pedagógicos na escola. (THESING, 2017, p. 211)

Assim, os currículos do curso diurno de licenciatura em Educação Especial da UFSM passam por mudanças significativas ao longo dos anos, principalmente por causa das últimas legislações vigentes e de um contexto “novo” de inclusão que tomava os espaços pedagógicos, o que demandava de um curso cuja matriz curricular “desse conta” destas mudanças. A partir do ano de 2004 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o curso de Licenciatura em Educação Especial Diurno da UFSM, passa a formar professores especializados em três áreas de atuação: “Dificuldades de Aprendizagem”, “Déficit Cognitivo” e “Surdez”, num processo de formação *generalista*.

Ocorre a criação de um novo currículo posterior ao de 2008, proposto para 2020, que passa a contar com carga horária total de 3480 horas (360 horas a mais que o currículo de 2008 do mesmo curso). A carga horária por período neste novo currículo é de no mínimo 240 e máximo 540h. O número ideal de períodos passa a ser dez (não mais oito), sendo considerados para concretização da formação o mínimo dez e máximo de quinze semestres. O número máximo de trancamentos do curso se mantém: quatro trancamentos totais e dez parciais. O currículo do curso passa a contar com quatro Núcleos (Núcleo Didático-Pedagógico, Núcleo da Fundamentação em Educação Especial, Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa e Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular).

Fazendo um breve comparativo entre os currículos de 2008 e 2020 do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM na modalidade Diurna, é possível perceber mudanças na nomenclatura de algumas disciplinas, acréscimo de disciplinas de outras áreas da Educação Especial (para além das trazidas no currículo de 2008) e condensação e/ou retirada de outras disciplinas. Além disso, percebe-se que, enquanto o currículo de 2008 organizava-se em seis núcleos pedagógicos, o de 2020 passa a contabilizar quatro.

Sobre as mudanças relacionadas ao Núcleo Didático Pedagógico no currículo de 2020, é possível perceber algumas mudanças: foram incluídas disciplinas relacionadas a “Direitos Humanos e Gênero”, “Educação e Infância” e “Aprendizagem e Cognição”; duas disciplinas do currículo de 2008 relacionadas a “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” passam a ser três, com nomenclaturas referentes as três áreas, passando a ser “História da Educação”, “Filosofia da Educação” e “Sociologia da Educação”; as disciplinas relacionadas aos Processos Investigativos em Educação passam a ser duas, não mais três, como ocorria no currículo de 2008; as disciplinas de Psicologia da Educação também foram aglutinadas, passando a ser três, não mais quatro; as disciplinas do currículo de 2008 relacionadas a Metodologia do Ensino da História e Geografia recebem outra nomenclatura, passando a ser “Metodologia das Ciências Humanas: História” e “Metodologia das Ciências Humanas: Geografia”; as disciplinas “Teoria da Linguagem A” e “Comunicação em Língua



Portuguesa” (currículo de 2008) passam a ser uma só disciplina, intitulada “Estudos Linguísticos da Aquisição da Linguagem”; o currículo de 2020 passa a contar com duas disciplinas relacionadas a “Políticas Públicas”, sendo relacionadas a “Gestão na Educação Básica” e “Diversidade Cultural”. As demais disciplinas relacionadas as “Metodologias” (Português, Matemática, Artes Visuais, Educação Musical e Ciências Naturais), “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), “Jogos Teatrais”, “Didática”, “Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem” e “Fundamentos da Leitura e da Escrita” se mantém em ambos os currículos.

Analisando o Núcleo da Fundamentação em Educação Especial, foi possível ver que o currículo de 2020 passa a contar com disciplinas relacionadas às áreas “Transtorno do Espectro Autista”, “Altas Habilidades/Superdotação” e “Deficiência Visual”, além do fato de que a nomenclatura do termo “Déficit Cognitivo” passa a ser “Deficiência Intelectual”. As disciplinas de Libras, que no currículo de 2008 somavam quatro, agora passam a ser três, com maior carga horária em cada. Foram incluídas também disciplinas relacionadas às Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs), além de duas disciplinas, intituladas como “Educação Especial: Sujeitos e Culturas” e “Pesquisa em Educação Especial”. Outra inclusão realizada neste currículo foi a de disciplinas relacionadas a “Estratégias Metodológicas/Práticas Pedagógicas” nos contextos de “Espaço Especializado” e “Escola Regular”.

Enquanto o núcleo relacionado a Estágios Supervisionados do currículo de 2008 contava com três disciplinas relacionadas a práticas voltadas a cada uma das áreas de atuação, o currículo de 2020 passa a contar com dois estágios: um relacionado a “Espaços Especializados” e outro a “Escola Regular”. Além disso, o Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa do currículo de 2020 conta com duas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, uma mais do que a do currículo de 2008, que contabiliza a disciplina de “Trabalho Final de Curso”.

Observa-se no novo currículo de 2020 a retirada de disciplinas que antes compunham o currículo de 2008 do curso de Educação Especial Diurno, como “Biologia da Educação”, “Educação e Movimento Humano”, “Antropologia Cultural”, “Psicologia das Relações Educacionais”, disciplinas de “Alternativas Metodológicas” relacionadas as áreas “Dificuldades de Aprendizagem”, “Déficit Cognitivo” e “Surdez”, bem como “Estágios Supervisionados” voltados especificamente às três áreas anteriormente citadas.

O que difere os dois currículos (2008 e 2020) do curso, portanto, é a inclusão de disciplinas relacionadas a outras áreas da Educação Especial e a reformulação das disciplinas de estágio, que deixam de ser específicas a algumas áreas de atuação e passam a ocorrer em diferentes contextos (Escola Regular e Espaço Especializado). Sendo assim, o currículo de 2020 parece se aproximar das demandas trazidas por algumas participantes, como disciplinas relacionadas a outras áreas da Educação Especial, experiências em diferentes contextos de atuação, além de mais disciplinas voltadas à legislação/políticas, exemplificadas nas falas das Participantes 3, 10 e 23:

P3: “[...] pensar o campo como algo que perpassa todas as modalidades de ensino, pois o curso foi extremamente voltado para crianças, os estágios são com crianças (em sua maioria), mas hoje atuo com ensino médio e superior [...]”.



P10: “[...] Atendo alunos com AH/SD, autismo, baixa visão, e não tive ao menos uma disciplina teórica sobre estes assuntos. A avaliação pedagógica também assusta, pois só aprendemos a trabalhar com publico infanto-juvenil, e agora que atuo no ensino superior? como avalio alunos sem utilizar jogos? [...]”.

P23: “[...] Os estágios deveriam ser organizados de forma que pudessem ser acompanhado os processos de observação, avaliação e organização da documentação do estudante, não apenas ser um movimento de 15h de observação e depois de estagio frente ao estudante [...] Se conseguissem realizar ele durante 1 ano, para ter acompanhamento do estudante, os planos traçados entre Família/Escola/Estagiário/Estudante. [...]”.

Quando se pensa num currículo de formação que busque aproximar os acadêmicos da prática enquanto futuros professores de Educação Especial, é imprescindível pensar num curso que procure, discutir dentro dele, questões para além das metodologias de como “dar aula” ou mesmo as teorias envolvendo as múltiplas deficiências que os alunos possam ter e com as quais o professor de EE se depara na prática. Para além disso, procura-se um currículo que trabalhe o “*ser professor*” e, tenha um espaço de escuta dentro da sala de aula onde os acadêmicos poderão trazer suas dúvidas e anseios em relação a futura prática. Thesing (2019), defende

[...] um curso formador com embasamento político-pedagógico que discuta as questões da docência, da formação de professores, de professores estudiosos - da história nacional, das legislações que embasam as práticas e dos preceitos que, por sua vez, embasam aquelas. Um curso que seja um espaço de discussão, de conscientização crescente do professor em formação acerca dos interesses das políticas, um espaço de crítica, de criação, de luta, de resistência. Um curso que provoque os/as estudantes a pensar sobre as condições objetivas de trabalho dos professores e de seu papel na sociedade - esta que exige dele respostas que talvez não sejam dadas, não pela ineficiência desse professor, mas pelas faltas das condições materiais objetivas para a concretização da “utopia” da “escola inclusiva” para todos (THESING, 2019, p. 185)

Mostra-se importante, portanto, pensar nos currículos de formação de professores como um espaço que provoque os estudantes a pensarem nas “condições objetivas” do trabalho enquanto professores e do papel que a profissão tem na sociedade. Por outro lado, não se pode pensar na educação sozinho como lugar/espaço de luta pela mudança das mazelas da sociedade; assim como o professor de Educação Especial, sozinho, não consegue ser capaz de efetivar os processos de inclusão dos alunos na escola ou mesmo sociedade.

O estudo acerca da reformulação do currículo de 2020 do curso de Educação Especial da UFSM, na modalidade Diurna, se mostra importante, à medida que se percebe que a matriz curricular deste currículo faz a inclusão de disciplinas teóricas envolvendo as diferentes áreas de atuação, tem uma carga horária maior, além de propor experiências em diferentes



contextos da atuação do professor de Educação Especial, mudanças que compreendem solicitações trazidas nas respostas das participantes egressas do curso, exemplificadas anteriormente, nas falas das Participantes 3, 10 e 23.

Para além das mudanças apontadas na configuração da matriz curricular, espera-se que o curso possa voltar seus processos educativos para si, tornando-se um espaço para além das práticas enquanto professores, mas também de escuta e discussão do que é ser professor de Educação Especial, visto que é necessário pensar na educação como um ato político e transformador. Ainda assim, é importante questionar se as mudanças deste novo currículo serão capazes de formar professores de EE “preparados efetivamente para a prática” e quais serão as novas demandas (e desafios) que surgirão a esses egressos.

CONCLUSÕES

Ao longo da construção do estudo percebeu-se a importância de o professor de Educação Especial esteja ciente de quais são suas atribuições, a fim de que possa legitimar sua identidade enquanto professor, lutar por seus direitos e, também, pela efetiva aprendizagem dos alunos. Além disso, viu-se necessária a discussão acerca dos processos de articulação e inclusão nas instituições, os quais só ocorrem de maneira efetiva quando os sujeitos atuantes nas instituições pedagógicas trabalham em conjunto.

A partir das pontuações percebidas, o currículo de 2020 do curso de licenciatura em Educação Especial na modalidade diurna da UFSM parece se “aproximar” das demandas trazidas por algumas participantes, como disciplinas relacionadas a outras áreas da EE, experiências em diferentes contextos de atuação, além de mais disciplinas voltadas à legislação/políticas.

Este trabalho se configura como uma pequena parte de minha formação inicial, sendo construído em cinco meses de uma vida atípica, de isolamento social na cidade de Santa Maria, onde as únicas pessoas que pude dividir os sabores e angústias foram as que divido morada, para além dos encontros virtuais com amigos, professores e colegas do curso, que fizeram com que esses meses de distanciamento se tornassem menos doídos.

Espero que o presente estudo se mostre útil para os pesquisadores da área, para estudantes dos cursos de Educação Especial, para egressos e para sujeitos que se interessem pela Educação, Educação Especial, formação de professores e desafios que se mostram presentes nas práticas destes profissionais.

REFERÊNCIAS

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial**. 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14459/DIS_PPGEDUCACAO_2017_SCHNEIDER_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2020.



SILVA, T. R. S; PAVÃO, A. C. O. A formação do professor especialista e do professor capacitado em Educação Especial. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Org.) **Atendimento educacional especializado: estado da arte.** - Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017. cap. 13, p. 221-283.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 201-214, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020.

THESING, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19218/TES_PPGEDUCACAO_2019_THESING_MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 mar. 2020.



Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COM ÊNFASE NAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Laura de Oliveira Miranda*¹ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB/CAMPUS X -
Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB)

Guilhermina Elisa Bessa da Costa² - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –
UNEB/CAMPUS X

*Autora correspondente: lauraoliveiram97@gmail.com

RESUMO: O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, intitulado: Políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica, com ênfase na Tecnologia Assistiva e tem com o objetivo analisar a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas em uma cidade do Extremo Sul da Bahia, com ênfase na Tecnologia Assistiva. Para tanto, utilizou-se como metodologia de abordagem qualitativa, por meio da coleta, seleção e análise documental, (resoluções, decretos, regimento interno das escolas, leis e municipais, dentre outros a fim de registrar os aspectos levantados sobre a Tecnologia Assistiva e estabelecer um paralelo entre estas disposições locais e os textos dos marcos legais, estatutos e decretos e as contribuições da referida legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146. Ademais, discute-se os dados com as perspectivas teóricas que abordam a inclusão e a Tecnologia Assistiva e a educação inclusiva, como Manzini e Santos (2001); Galvão Filho (2013) e Mazzotta (2011). No que tange aos resultados, depreende-se que tanto o regimento unificado analisado como espaços escolares ainda se encontram distantes das regulamentações das leis de inclusão, principalmente no que concerne à disponibilidade, uso adequado e avaliação das Tecnologias Assistivas. Na conclusão, ressaltamos a urgência de um avanço no que tange a aplicabilidade das políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência para a utilização das Tecnologias Assistivas, além da necessidade de investir no fomento, avaliação e no acompanhamento do uso da Tecnologia Assistiva, buscar uma interlocução adequada, na perspectiva de contribuir para a independência e autonomia dos estudantes com deficiência, assinalamos que ainda é necessário maior investimento nessa área, nos aspectos estruturais, materiais adaptados e em salas multifuncionais e na formação continuada de professores.

Palavras-chaves: Tecnologias Assistivas. Políticas públicas. Educação.

1 - Graduanda do Curso de Licenciatura em História - VII Período, - Curso de História. Universidade do Estado da Bahia – UNEB /DEDC- Campus X. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UNEB.

E-mail: lauraoliveiram97@gmail.com

2 - Mestre em Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação –GESTEC/UNEB. Pós-graduada em Psicopedagogia (UESC) e História do Brasil e em Docência do Ensino Superior. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: guilbessa@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

As políticas públicas podem ser consideradas como conjunto de programas, ações e decisões deferidas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais), essas deliberações normativas por vezes contam com a participação da sociedade para serem construídas e expressam respostas às problemáticas e fenômenos emergentes das conjunturas sociais. Nesse sentido, as políticas públicas de educação inclusiva se constituíram por meio de uma trajetória de mobilizações nacionais e internacionais em prol das pessoas com deficiência, essas demandas após lutas e reivindicações culminaram no sancionamento da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, a qual dispõe sobre o direito à acessibilidade e participação autônoma de todos os cidadãos nos diversos espaços públicos, dentre os quais está a educação.

Entretanto, o estabelecimento dessa lei não se deu espontaneamente, contou com esforços de familiares e amigos das pessoas com deficiências em várias partes do mundo, sendo constituída dessa forma, em um cenário de democratização da educação. A partir de 1990 as discussões concernentes à abertura da educação para todos tomaram o centro dos debates internacionais. Declarações e resoluções como a Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) preconizam em seus textos a concessão do acesso igualitário a uma educação de qualidade, e nessa perspectiva, postulam para os países assinantes ou compactuantes e o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade, isenta de discriminação ou qualquer tipo de restrição.

O Brasil situa-se entre os países signatários dessas resoluções internacionais e tem buscado gradualmente assegurar, ou melhor dizendo, restaurar a dignidade de grupos antes marginalizados socialmente e, portanto, cerceados do acesso a educação. Esses princípios se transpuseram na legislação brasileira em forma de decretos, resoluções e leis federais que prescrevem aos estados da União a garantia de acesso e permanência de todos nos ambientes educacionais de todos os níveis e orientam a respeito da oferta da Educação Inclusiva.

A educação enquanto um espaço coletivo e direito de todos é um dos principais âmbitos que necessita ser reestruturado para acolher as pessoas com deficiências e marcos legais com a Lei 13.146/2015 postulam normatizações em torno de suas reconfigurações, essas reformulações devem ser feitas no sentido de promover a acessibilidade a todas as atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a implantação dessas normas e prescrições em níveis locais podem assumir arranjos diferentes, o que leva a diferentes ritmos de processos de Inclusão nas diversas regiões e localidades brasileiras.

Mazzota (2011) indica que a política de atendimento e assistência à pessoa com deficiência não é constituída de um sistema central coerente e coeso com demais normas e parâmetros legais da área, o que leva a existência de divergências, imprecisões e falta de clareza. O referido autor em suas análises sobre a legislação de educação especial e inclusiva aponta algumas imprecisões quanto a denominação do público alvo da educação especial, historicamente referidos de distintas maneiras, como excepcionais; deficientes; educando com



necessidades educacionais especiais; educandos especiais; portadores de deficiência; portadores de características especiais, entre outras designações. Segundo as interpretações de Mazzotta (2015) uma das questões que levanta questionamento diz respeito à imprecisão na definição da natureza do atendimento educacional especializado, questiona-se se deve ocorrer por meio de serviços especializados fora da escola ou nos sistemas regulares de ensino ou ainda, nos dois tipos de serviços, simultaneamente.

Na perspectiva de colaborar com as explanações sobre os impactos das leis e parâmetros reguladores, o presente estudo buscou analisar a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas em um município do Extremo Sul da Bahia, com ênfase nas tecnologias assistivas.

METODOLOGIA

Utilizou-se como metodologia de abordagem qualitativa, por meio da coleta, seleção e análise documental (resoluções, decretos, regimento interno das escolas, leis municipais, dentre outros) a fim de registrar os aspectos pertinentes às tecnologias assistivas e estabelecer um paralelo entre estas disposições locais e os textos dos marcos legais e as contribuições da referida legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015. Compõe ainda o escopo da pesquisa análises de artigos selecionados e coletas no SCIELO (*Scientific Library On line*) que abordam a implementação de tecnologias assistivas no contexto da educação básica.

RESULTADOS E DICUSSÕES

A Lei Brasileira de inclusão pode ser entendida como a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, ao menos no que tange às normatizações. Ela incorpora e institui outras diretrizes voltadas para os direitos das pessoas com deficiência, desse modo, reúne um compilado de disposições que visa assegurar e promover o bem-estar e o acesso seguro e autônomo das pessoas com deficiência a espaços e serviços privados e públicos, dentre os quais está a educação. Aspectos relevantes foram identificados no texto da Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146/2015, dentre os aspectos identificados estão as disposições dessa lei acerca da garantia de acesso à Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, é assinalado o dever do poder público em assegurar a disponibilidade de recursos de acessibilidade nos espaços educacionais:

Art.28. Incumbe ao poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (...) IV- disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; (BRASIL, 2015).

Fica assim determinada a garantia de oferta de recursos de tecnologias assistivas auxiliaadoras no processo de ensino e de convivência escolar, esta garantia exige além de investimentos do estado, o empenho de professores e da comunidade escolar em pesquisar e, reivindicar e até mesmo buscar construir e aprimorar os materiais pedagógicos inserir recursos de tecnologia assistivas nas suas conjunturas escolares. Galvão Filho (2013) apresenta um leque de possibilidades de construção e uso de Tecnologia assistiva, destacando que esta formulação pode ser feita com materiais mais acessíveis, inclusive a partir do uso a partir da reutilização de materiais que seriam descartados.

A Tecnologia assistiva se propõe a atenuar as limitações impostas por algumas deficiências, elaborando recursos estratégias para compensar as funções e equiparar as condições, eliminando assim as desvantagens e barreiras à participação social:

Em resumo, as bases para formulação conceitual de Tecnologia Assistiva adotadas pelo CAT são: – Área do conhecimento – Interdisciplinaridade – Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou idosas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. – Composição: produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços – Considerar os princípios do Desenho Universal e da Tecnologia Social. (Brasil, 2009, p.16)

O presente do estudo se empenhou em analisar a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas no município de Teixeira de Freitas, enfatizando a presença da tecnologia assistiva nesse processo inclusivo. Com o intuito de perscrutar as discussões sobre essa temática, recorreremos ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil).

Na busca dos descritores isolados “tecnologia assistiva” no referido banco de dados foi encontrado o contingente de 73 resultados, contudo, quando associamos as palavras, utilizando os descritores educação especial + tecnologia assistiva ou Educação inclusiva + tecnologia assistiva obtivemos um número muito menor de resultados. Associações dos descritores: tecnologia assistiva/ educação inclusiva/ educação especial + políticas públicas não selecionaram nenhum resultado de publicação até o ano de 2018, de modo semelhante, a procura pelos descritores tecnologia assistiva/ Teixeira de Freitas também não apresentaram resultados, o que evidencia que de estudos de políticas voltadas às disposições sobre a tecnologia assistiva ainda estão em processo de evolução.

Tabela 1: Distribuição de artigos por descritores utilizados

DESCRITORES	Totais
Tecnologia assistiva	73
Educação especial + tecnologia assistiva	28
Educação + tecnologia assistiva	38
Educação especial+ recursos	165
Educação inclusiva + recursos	54
Total	358

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora



Após o levantamento foi realizada uma seleção dos artigos mais condizentes com o enfoque da pesquisa, estes passaram por triagem e estão dispostos na tabela 2. A Tecnologia Assistiva revela-se como uma temática que suscita discussões em diversas partes do país, essas discussões se intensificam principalmente em torno de sua utilização e funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte, no ambiente escolar.

A partir da análise dos artigos selecionados constatou-se o crescente interesse pela investigação e discussões acerca da presença da Tecnologia Assistiva (TA) no processo de escolarização do público alvo da educação especial, são avaliados principalmente a funcionalidade dessa para a acessibilidade de alunos com maior comprometimento físico e motor, a maioria dos estudos se debruçam sobre o uso de tecnologia assistiva por alunos com Paralisia Cerebral. Verifica-se também que esses estudos buscaram averiguar contribuições concretas da Tecnologia Assistiva para o processo de inclusão escolar. Além disso, fica evidente nos apontamentos dos autores dos artigos as necessidades de se considerar o contexto escolar em que os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento estão inseridos, para se alcançar a utilização funcional da tecnologia assistiva os mesmos ainda indicam a importância da escuta atenta à esses sujeitos usuários de TA, a fim de que, em situações necessárias se realizem adequações apropriadas às potencialidades, dificuldades e características de cada aluno.

Nesse sentido, alunos e professores apontaram contribuições significativas da tecnologia assistiva para a adequação da postura, auxílio na escrita e na comunicação durante atividades escolares e realização de tarefas e estratégias pedagógicas, ademais, foram assinaladas também as dificuldades e necessidades de adequação de recursos, ausência de profissionais de apoio especializados, dificuldade na aquisição de recursos, e ainda se fizeram presentes demandas relativas à estrutura escolar inapropriada e a superlotação das salas de aula. Essas necessidades apresentam-se, por vezes, como empecilho à plena utilização e, conseqüentemente um entrave à um atendimento satisfatório das necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

No decorrer das leituras e análises dos artigos verificou-se a persistência de estudos sobre tecnologia assistiva que averiguam os efeitos da implantação de TA e opiniões de educadores e de estudantes com deficiência em contato com a tecnologia assistiva. A análise dos artigos da *Scielo* revelam os esforços que pesquisadores e especialistas da área da inclusão têm despendido para inserir, construir, avaliar e experimentar o uso de tecnologia assistiva nos contextos escolares, especialmente no ensino regular, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15. A persistência de estudos de caso ou com abordagem intervencionista. (conforme indica a tabela 3) evidencia a necessidade de ações em torno da inserção adequada de Tecnologia Assistiva a educação.

Tabela 2: Artigos selecionados e analisados

nº	Referência e Palavras-chave
1	CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. Educação em Revista , Belo Horizonte, n. 33, p. 01-24, set. 2017. Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Educação inclusiva. Direitos humanos.
2	OLIVEIRA, Ana Irene; ASSIS, Grauben José Alves; GAROTTI, Marilice Fernandes. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 20, n. 1, p. 85-102, Jan/ Mar. 2014. Palavras-chave: Educação Especial. Paralisia Cerebral. Tecnologia de Ensino. Tecnologia Assistiva. Equivalência de Estímulos.
3	ROCHA, Aila Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, Jan/Mar. 2012. Palavras-chave: Educação Especial. Paralisia Cerebral. Tecnologia Assistiva. Recursos. Educação infantil.
4	FACHINETTI, Tamiris Aparecida; GONCALVES, Adriana Garcia; LOURENCO, Geresa Ferreira. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 23, n. 4, p. 547-562, Out/ Dez. 2017. Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recursos. Tecnologia Assistiva. Paralisia Cerebral.
5	BORGES, Wanessa; TARTUCI, Dulcéria. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual ¹ . Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, Jan./Mar. 2017. Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado.
6	SPILLER, Marcelo; BRACCIALLI, Lígia Maria. Opinião de profissionais da educação e da saúde sobre o uso da prancha ortostática para o aluno com paralisia cerebral. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 20, n. 2, p. 265-282, Abr./Jun. 2014. Palavras-chave: Educação Especial. Paralisia Cerebral. Mobiliário Adaptado. Prancha Ortostática. Tecnologia Assistiva.
7	SILVA, Rafael Luiz et al. Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 19, n. 1, p. 25-42, Jan./ Mar. 2013. Palavras-Chave: Educação Especial. Interação professor-aluno. Sistemas de comunicação. Paralisia cerebral.
8	ALVES, Ana Cristina; MATSUKURA, Thelma. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular. Revista Brasileira de Educação Especial , Marília, v. 17, n. 2, p. 287-304, Maio/ Ago. 2011. Palavras-Chave: Tecnologia. Educação Especial. Aluno com Deficiência. Deficiências Físicas
9	CODGNO, Franciane Teixeira de Oliveira; BRACCIALLI, Ana Carla; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Mudança na Destreza Manual do Aluno com Paralisia Cerebral Frente ao Mobiliário Escolar Adequado. Revista Brasileira de Educação Especial , Bauru, v. 24, n. 4, p. 501-516, Dez. 2018. Palavras-Chave: Paralisia cerebral. Tecnologia assistiva. Mobiliário

10	CALHEIROS, David; MENDES, Enicéia. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. Cadernos de Pesquisa . São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, Out./ dez. 2016. Palavras-Chave: Educação Especial. Formação de professores. Ensino a distância. Tecnologia Assistiva.
11	CALHEIROS, David; MENDES, Enicéia. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. Cadernos de Pesquisa . São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, Out./ dez. 2016. Palavras-Chave: Educação Especial. Formação de professores. Ensino a distância. Tecnologia Assistiva.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Tabela 3: Distribuição dos artigos por abordagens metodológicas

Metodologia	Totais
Pesquisa bibliográfica	1 (1)
Pesquisa experimental	2 (2;9)
Pesquisa de campo	1 (3)
Pesquisa descritiva	2 (4;11)
Pesquisa-ação	2 (5;7)
Estudo de caso	2 (6;8)
Pesquisa exploratória	1 (10)
TOTAIS	11

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Estudos como o de Oliveira; Assis e Garotti (2014) (2) e Rocha e Deliberato (2012) (3) apresentam exames das aplicações e adaptações presentes nos processos de inserção da tecnologia assistiva na vida de estudantes com deficiências. Ambos estudos abordam as potencialidades e contribuições das tecnologias assistivas na educação de alunos com Paralisia Cerebral (PC). O primeiro estudo constatou que recursos como o *software* “Desenvolve”, utilizado nos testes analisados na pesquisa, podem contribuir para procedimentos de ensino e apara a efetiva comunicação de alunos com PC.

A pesquisa de Fachinett *et al* (2017) não consistiu apenas na observação, mas foram realizadas atividades de intervenção, a pesquisadora propôs e elaborou, com a colaboração da professora, um recurso e estratégia de tecnologia assistiva. Nesse sentido, foi desenvolvido na sala de recursos multifuncionais o material *pinball* adaptado, a formulação deste e toda a intervenção seguiu veementemente o fluxograma elaborado por Manzini e Santos (2002)²⁴. Fachinett *et al* (2017) (4) consideraram que o recurso formulado contribuiu para a melhoria do desempenho funcional do aluno com paralisia cerebral do tipo quadriparesia aspártica nas atividades motoras finas, além disso, ressaltaram que a Tecnologia assistiva contribuiu para o cumprimento do planejamento pedagógico.

²⁴ O fluxograma de Manzine e Santos recomendam uma série de fases que corroboram para o uso efetivo de Tecnologia Assistiva, tais como o processo de identificação, seleção, obtenção, experimentação e acompanhamento.



Outros estudos que se aproximaram das conjunturas educacionais provocam reflexões a respeito do modo como a demanda de uso da Tecnologia assistiva é recepcionada pelos professores, os estudos de Borges Tartuc (2017) buscaram analisar as concepções de Tecnologia Assistiva (TA) de professores especialistas que atuavam no AEE, além de discutir as controvérsias geradas pela imprecisão do conceito de TA no Brasil. Borges Tartuc (2017) verificaram que apesar de atuarem no atendimento educacional especializado a maioria das educadoras participantes da pesquisa expressaram uma compreensão distorcida de Tecnologia Assistiva, quase sempre confundindo a mesma com recursos pedagógicos ou com a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Essas confusões quanto ao conceito, objetivo (função) e componentes da TA devem-se a recente definição do termo no Brasil, o termo Tecnologia Assistiva provocou interpretações inadequadas. Essas compreensões foram problematizadas nos ciclos de estudos (coordenados pelos pesquisadores) que clarearam as dúvidas das educadoras, ajustando o conceito de TA definido pela Comissão de Ajudas Técnicas (CAT), no decorrer das fases da pesquisa colaborativa em que antigas noções de TA foram confrontadas e repensadas, em discussões pesquisadores e as docentes participantes da pesquisa.

A Tecnologia assistiva, apesar de ser um instrumento para a efetivação da educação inclusiva ainda permanece pouco conhecida ou explorada, como ficou evidente nos resultados da análise do Regimento Interno Unificado das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino encontrado em uma escola do Município de Teixeira de Freitas- BA. Em nossa análise adotamos a perspectiva de Laurence Bardin (2011), que a respeito da análise documental recomenda, que após leituras se realize a codificação de dados, desse modo, como unidade de registro, optei pela temática tecnologia assistiva e seus usos para a promoção de acessibilidade, tendo em vista sua conceituação pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)

Nesse regimento, distribuído no ano de 2011 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a quantidade de vezes que o termo tecnologia assistiva em sua grafia literal aparece no referido documento é inexpressivo, apesar disso, referências a essa área de conhecimento são encontradas em expressões como recursos de acessibilidade; professor ou profissional guia e intérprete. O Regimento dispõe de diretrizes acerca uso de Libras como linguagem alternativa auxiliar na comunicação, porém não dispõe sobre o ensino de Braille, se revelando assim desajustada frente às regulações da Lei 13.146/2015.

Na seção II do capítulo VI, a qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e a sala de recursos multifuncionais verifica-se o estabelecimento de prescrições a respeito da participação dos profissionais de apoio, que, segundo o regimento, devem atuar tanto na sala de recursos e quanto na sala de aula comum, dando suporte ao professor regente e auxiliando a comunidade escolar e membros familiares na fomentação e utilização de estratégias e instrumentos de acessibilidade:

Artigo 26 - são atribuições do professor do Atendimento Educacional especializado: II - Elaborar e exercitar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos **recursos de acessibilidade**; (...)IV - estabelecer parcerias e com áreas intersetoriais na elaboração de **estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade**; VI - Orientar professores e familiares

sobre **recursos pedagógicos e de acessibilidade** utilizado pelo aluno; VII - Ensinar a usar a **tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. VIII - Estabelecer articulação com os professores das salas de aula comum, **visando à disponibilização de serviços, de recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias** que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

(COMEC, 2011, p.23-24)

No capítulo sobre Organização Pedagógica (capítulo IV), o referido documento estabelece normalizações em relação ao serviço de apoio à alunos surdos cegos, que deverá contar, conforme disposto no Artigo 24:

II - Professor intérprete, para atuação na sala de aula comum em que esteja matriculado o aluno surdo, conforme prescrito na estratégia de matrícula;

II - Professor guia-intérprete para atuação junto ao aluno curdo cego;

III - Professor itinerante, para a atuação junto à alunos e professores em unidades escolares que não possuam Sala de Recursos.

(COMEC, 2011, p.23).

Além das notórias lacunas referentes ao ensino e utilização do Braille, o regimento não apresenta exposição aprofundada a respeito das possibilidades de usos das tecnologias assistivas, ou seja, não apresenta detalhes sobre o processo de identificação, seleção, obtenção, experimentação e usos de TA, assim como não exemplifica a categorização desses recursos, como aqueles destinados atenuar limitações e barreiras motoras, de adequações posturais por exemplo.

Tudo isso seria, conforme Manzini e Santos (2002), formas potenciais de informar e instrumentalizar os envolvidos no processo de inclusão e auxiliá-los nos movimentos de reivindicações de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva, promovendo assim a efetivação do direito a acesso e permanência e participação de pessoas com deficiência no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, depreende-se que tanto o regimento unificado como espaços escolares ainda se encontram distantes das regulamentações das leis de inclusão, principalmente no que concerne à disponibilidade, uso adequado e avaliação das Tecnologia Assistiva. Os estudos realizados apontam que ainda é necessário um avanço no que tange a aplicabilidade das políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência para a utilização da tecnologia assistiva, além da necessidade de investir na avaliação e no acompanhamento do uso da tecnologia assistiva, buscar uma interlocução adequada, na perspectiva de contribuir para a independência e autonomia dos estudantes com deficiência, valorizando o respeito a diversidade.



Para além de estarem prescritos em leis e decretos os direitos das pessoas com deficiências precisam ser consolidados na prática na realidade concreta, e para tanto, o poder público de estados e municípios bem como a sociedade brasileira em geral devem estar mobilizados em torno da construção de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Senado Brasília-DF, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAT, **Comitê De Ajudas Técnicas.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2009.

COMEC, Conselho Municipal de Educação e Cultura, institui pela resolução Nº 008/2011 o **Regimento Interno Unificado da Rede Municipal de Ensino.** Teixeira de Freitas, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade,** Salvador: Faculdade de Educação - FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25- 42, jan./jun. 2013.

MANZINI, E.J. ; SANTOS, M.C.F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados.** Brasília: MEC, v.1, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez editora. 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília, DF: MEC, 2010. v.6.



Eixo 10: Formação de professores na área da Educação Especial

SENTIR E FAZER NA DOCÊNCIA INCLUSIVA: EMOÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Paula Maria Ferreira de Faria – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Ana Carolina Lopes Venâncio – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Denise de Camargo – Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Autora correspondente: paula.pmff@gmail.com / anavenancio2704@gmail.com / denicamargo@gmail.com

Financiamento: Bolsa CAPES-Proex de Doutorado da autora 1 - Processo nº 88887.288270/2018-00.

RESUMO: Este artigo apresenta a síntese de duas pesquisas realizadas junto a docentes de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais em uma capital do Sul do país. O objetivo é fomentar a reflexão acerca das emoções e práticas docentes em contextos inclusivos. O primeiro estudo apresenta os achados de uma pesquisa de doutoramento com foco nas práticas docentes no atendimento à diversidade, com a criação de um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP). A investigação levantou dados em relação às definições de inclusão, às representações das diferenças e seus impactos no cotidiano escolar, mapeou dificuldades e facilidades do processo inclusivo e revelou as emoções como dimensões que mobilizam e/ou paralisam os professores no exercício da docência. O segundo estudo relata uma pesquisa de mestrado que investigou as emoções docentes em relação à inclusão escolar, por meio de entrevistas e do uso da autofotografia. A pesquisa revelou a dificuldade das professoras em identificar, expressar e refletir sobre as próprias emoções e indicou a ênfase das docentes nos aspectos cognitivos implicados na inclusão escolar, em detrimento dos aspectos emocionais que afetam a relação professor-aluno e o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Ambas as pesquisas, realizadas entre os anos de 2014 e 2018, apresentam fundamentação epistemológica na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, a partir da qual promove-se a discussão entre os aspectos em comum dos estudos, realizando uma síntese integrativa que problematiza a realidade da docência inclusiva na escola brasileira contemporânea. Os resultados das pesquisas indicam que os sentidos atribuídos pelas docentes à inclusão afetam suas práticas, sendo possível identificar que a diferença por vezes ainda é significada como um desvio, a despeito dos discursos em defesa da inclusão. As emoções das professoras se revelaram presentes, de modo explícito ou velado, nos relatos referentes à realização do cotidiano inclusivo. A condução das pesquisas permitiu a reflexão acerca das emoções e das práticas docentes e suscitou tanto o questionamento de posturas cristalizadas, de representações pautadas na norma como a criação de novos entendimentos sobre a inclusão escolar. Assim, por meio dos instrumentos utilizados em ambos os estudos – o Grupo de Apoio Entre Professores e a reflexão mediada pela autofotografia – as participantes tiveram a oportunidade de repensar emoções e ações, o que pode promover, gradualmente, mudanças na prática docente inclusiva. Os achados de ambas as pesquisas evidenciam um aspecto em comum: as práticas docentes revelam sentidos e emoções que o professor atribui à inclusão e às relações que estabelece com toda a comunidade escolar, afetando de modo concreto e importante os processos de ensino-aprendizagem nos contextos inclusivos. Enfatizando a indissociabilidade entre cognição e afeto, as pesquisas explicitam que a implementação de sistemas escolares inclusivos não pode prescindir da compreensão das singularidades de cada sujeito real que faz parte da escola. Uma alternativa nesse sentido é possibilitada pelo Grupo de Apoio Entre Professores, que pode promover o autoconhecimento e a agência ativa dos docentes, conduzindo-os a novas formas de pensar, atuar e sentir a inclusão. Conclui-se que a efetivação da inclusão envolve, para além de meramente oferecer acesso aos ambientes de ensino, a garantia de condições para a permanência efetiva e a aprendizagem significativa de todos os estudantes; nesse sentido e para esse fim, é essencial refletir e repensar emoções e práticas, buscando coletiva e colaborativamente novos caminhos que promovam e assegurem a efetiva e real inclusão.

Palavras-chaves: Emoções. Práticas. Professores. Inclusão escolar. Teoria Histórico-Cultural.



INTRODUÇÃO

A consolidação de sistemas escolares efetivamente inclusivos é um desafio que se impõe à educação contemporânea brasileira. Embora dispositivos legais já assegurem o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a realidade concreta de grande parte das escolas ainda não garante, para além do acesso, a permanência e o sucesso da aprendizagem desses – e de todos – os estudantes.

Em paralelo a essa situação, a formação docente ainda é incipiente nesse sentido; muitas vezes, o preparo dos professores diz respeito somente à sua formação cognitiva, que privilegia o desenvolvimento de conteúdos teóricos e didático-metodológicos mas desprezam um fator essencial à aprendizagem (e a qualquer relação humana): as emoções do professor.

A formação de professores, que deveria contribuir à concretização da nova demanda, permanece frágil e compartimentalizada, alheia às reais necessidades do professor. Nesse contexto, preparado ou não, cabe ao professor (produto de um sistema excludente) efetivar a inclusão – da forma como isso for possível. Para além desses obstáculos, nos deparamos ainda com escolas que ignoram as emoções, nas quais o trabalho pedagógico consiste exclusivamente em desenvolver habilidades cognitivas. Sob esse paradigma, as emoções dos professores também são ignoradas, desprezando as formas como ele sente e dá sentido ao seu trabalho – como se fosse possível separar pensamento e emoção. Dessa forma, frutos de um sistema que privilegia a racionalidade em detrimento das emoções, no qual pensar é mais importante que sentir, as professoras participantes das pesquisas falam sobre dificuldades, estratégias e possibilidades, mas têm dificuldade para exprimir o que sentem. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 18).

Frente a essa alarmante realidade, este artigo tem por objetivo fomentar a reflexão acerca das emoções e práticas docentes em contextos inclusivos. Para esse fim, apresentamos o relato duas pesquisas (FARIA, 2018; VENÂNCIO, 2017) realizadas no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de uma capital do Sul do Brasil. Ambas as pesquisas evidenciam a importância de integrar emoções e práticas na escola inclusiva, compreendendo o trabalho docente como uma prática emocionada, situada em determinado contexto cultural e histórico.

O primeiro estudo apresentado relata uma pesquisa de doutoramento²⁵ cujo foco se dirige às práticas docentes no atendimento à diversidade. O segundo estudo relata uma pesquisa de mestrado²⁶ que investigou as emoções docentes em relação à inclusão escolar.

²⁵Pesquisa de Doutorado aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob o registro CAAE 54321216.3.0000.0102.

²⁶Pesquisa de Mestrado aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob o registro CAAE 83997818.6.0000.0102.



Ambos os estudos se fundamentam nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo sido realizados no período entre os anos de 2014 e 2018.

MATERIAL E MÉTODOS

A tese de doutorado intitulada *Grupos de Apoio Entre Professores e a Inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo* (VENÂNCIO, 2017) teve como objetivo principal investigar a ação de um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP) como estratégia de apoio para a adequação da prática docente no atendimento à diversidade. Participaram da pesquisa seis professoras dos anos iniciais de uma escola pública municipal. O GAEP é um modelo formativo *in loco* que proporciona apoio prático e emocional aos professores, reforçando seus laços de pertença junto aos demais profissionais da escola e todos os membros da comunidade escolar. No contexto da educação inclusiva, o GAEP foi proposto como um dispositivo de apoio docente ao processo de inclusão escolar, contribuindo para a reflexão e a construção conjunta de práticas efetivamente inclusivas.

O estudo utilizou a metodologia proposta por Nicolini (2013) para análise das práticas docentes, privilegiando a análise do movimento em três níveis: o *zoom* interno (que resulta na descrição minuciosa e aprofundada das práticas), o *zoom* externo (visando apreender relações e interconexões) e o *zoom* interativo (com vistas a uma análise situada e histórica das práticas) (NICOLINI, 2013).

Como promotor das reflexões acerca da efetivação da inclusão pelas professoras participantes da pesquisa, foi utilizada a versão em língua portuguesa do *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2012). A escolha desse documento para subsidiar as ações do Grupo no movimento de resignificação e reformulação das práticas considerou seu enfoque teórico-prático na área da inclusão escolar, visando o fortalecimento da equipe docente no contexto situado da comunidade escolar.

A dissertação de mestrado intitulada *As emoções do professor frente à inclusão escolar* (FARIA, 2018) teve por objetivo central compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao estudante em processo de inclusão. O estudo qualitativo, de caráter exploratório e interpretativo, envolveu a participação de três professoras de classes inclusivas dos anos iniciais de uma escola municipal.

A pesquisa utilizou entrevistas estruturadas, semiestruturadas e também a autofotografia, com o intuito de acessar aspectos subjetivos por meio da interpretação dos registros realizada pelas próprias participantes. Cada docente foi convidada a registrar, por meio fotográfico, suas emoções em relação à inclusão escolar. A autofotografia foi utilizada como um processo de pesquisa centrado no sujeito que medeia as emoções e revelou formas particulares por meio das quais as participantes expressaram os sentidos que atribuíam à inclusão. Os dados foram interpretados com a utilização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).



Ambas as pesquisas se alinham à compreensão teórico-epistemológica da Teoria Histórico-Cultural. Em conformidade com os pressupostos estabelecidos pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1996, 1997, 2004), os estudos defendem a indissociabilidade afetivo-cognitiva; em outras palavras, propõem que as emoções são tão importantes quanto os elementos cognitivos nas relações educativas. Desse modo, ambos os estudos partem da premissa de que o trabalho docente sempre envolve, para além da cognição e da técnica, as emoções do professor, afetando as relações que se estabelecem no interior na escola e o processo de ensino-aprendizagem como um todo – em especial no contexto da educação inclusiva, em que as novas demandas ao trabalho docente muitas vezes constituem uma sobrecarga física e emocional a esses profissionais.

A seguir apresentamos os achados das pesquisas de doutoramento e de mestrado, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de doutorado comprovou a importância de um Grupo de Apoio entre Professores como espaço de reflexão na ação que tanto pode ressignificar a representação das diferenças quanto apoiar, de forma estruturada, a docência e sua dimensão emocional, destacada como dimensão essencial tanto para o ensinar quanto para o aprender. Ao promover a ressignificação das diferenças e revelar o fato de que somos todos seres singulares com maneiras próprias de ser, sentir e fazer, a condução da discussão direcionou-se aos aspectos técnicos da docência, especialmente em relação à formação, considerada imprescindível à vivência dos princípios e valores inclusivos pois, mais do que oferecer condições de acesso à escola, há que se garantir condições de permanência e de aprendizagem. E apesar das professoras valorizarem suas formações iniciais, assim como as especializações cursadas na busca pela excelência na docência e de apresentarem uma representação positiva dos cursos oferecidos em serviço, reconheceram que é na sala de aula, na concretização da prática, que transformam suas formas de pensar e conduzir o processo de ensino.

Foram mapeadas dificuldades e facilidades do processo inclusivo; as dificuldades foram problematizadas e estratégias práticas foram estabelecidas em conjunto pelo Grupo. Nesse movimento reiterou-se a importância das emoções na mobilização das professoras para com o cumprimento das metas da docência; o apoio emocional entre as participantes as fortaleceu e constituiu um suporte fundamental frente aos desafios. O Grupo ressaltou a importância das experiências e conhecimentos docentes como aspectos de discussão e reelaboração constante, unificando formas de ensinar e de aprender diversas e diferentes maneiras de promover o ensino e a aprendizagem.

As professoras relataram sentir-se sobrecarregadas pelo fato de que a responsabilidade pela inclusão tem recaído, em geral, sobre elas, os estudantes e suas famílias, com os demais membros da comunidade escolar – direção, pedagogos, representantes das secretarias de educação – colocando-se em segundo plano e exercendo papel de cobrança por resultados, mesmo que em condições muitas vezes precárias de ensino. Alguns dos fatores apontados pelas participantes do GAEP como fatores que dificultam a implementação da inclusão foram:



turmas lotadas; falta de espaço em salas de pequeno porte que dificultam trabalhos em grupo ou em formações diferenciadas (círculo, por exemplo); mais de um estudante incluído por turma; profissional de apoio ainda sem função definida e sem formação específica na área de educação especial; fragilidade nas relações entre família e escola; apoios direcionados exclusivamente aos estudantes e estruturados em ambientes externos à escola, dificultando o acesso e a adesão das famílias. Um ponto essencial da análise das professoras diz respeito à necessidade de apoio estruturado a todos os membros da comunidade escolar, incluindo docentes, familiares, gestoras, pedagogas e demais funcionários, para que os valores e princípios da inclusão sejam incorporados e vivenciados por todos. Esses valores e princípios inclusivos devem ser estabelecidos em consenso pelo grupo, assumidos coletivamente de forma corresponsável, de maneira a tornar possível o compartilhamento de tarefas, evitando sobrecargas.

Apesar da discussão acerca dos problemas da escola pública brasileira, o intuito maior do Grupo não era teorizar sobre essas problemáticas, mas sim criar estratégias práticas de atendimento à diversidade sob as diretrizes do *Index para a inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2012), opção teórico-metodológica que as direcionou a perceber apoios internos e a criar formas de potencializá-los para atingir objetivos propostos. Foi promovido um maior intercâmbio entre as regentes e professoras auxiliares assim como com os professores com formação específica na área de Educação Especial lotados na escola e, apesar da autonomia relativa da escola frente aos departamentos de ensino, ficou demonstrado que a equipe escolar detém poder para transformar suas práticas internamente, sem ferir a unidade enquanto rede. A aparente dependência das professoras em relação às profissionais que atuam no âmbito da Educação Especial também foi problematizada; revelou-se que o Grupo possui conhecimentos diferentes, mas não menos importantes, com a colaboração sendo a chave para permitir ampliação de repertórios e respostas à diversidade/diferenças.

Durante as reflexões promovidas no GAEP, as participantes apontaram que o termo Necessidades Educacionais Especiais possui modelagem ideológica, pois segue atrelado a condição de deficiência, quando questões econômicas, culturais, étnicas, entre tantas outras, ocasionam desvantagens severas perante o ensino que depreendem necessidade de criação de medidas equitativas. Dificuldades de aprendizagem persistentes foram compreendidas pelas docentes como NEEs, pelo fato de demandarem estratégias diferenciadas e plano de apoio pedagógico personalizado para que ocorra aprendizagem de qualidade e o direito à educação seja efetivamente respeitado. Assim, o conceito de NEEs foi revisado e ampliado pelo Grupo.

Foi também questionado o movimento de medicalização da educação, que associa as precárias condições de ensino e de aprendizagem a questões médicas ou psicológicas. Embora o Grupo não tenha desconsiderado a importância de um diagnóstico da área de saúde, problematizou o crescente processo de diagnosticar e medicar crianças e jovens que muitas vezes carecem de uma estimulação adequada diante das exigências escolares; essa situação é agravada pela manutenção de um ensino de bases tradicionais mesmo diante de mudanças socioculturais, em que as tecnologias oferecem novas possibilidades de acesso e tratamento das informações. Apesar da ressalva quanto ao movimento de medicalização da educação, as professoras defenderam que as redes de apoio deveriam possuir caráter multiprofissional e articular ações nos campos educacional e de saúde e, idealmente, no campo da assistência



social – área cujo suporte pode fortalecer famílias carentes e capacitá-las a atuar na trajetória escolar infantil. Valorizaram também a contribuição da Psicologia e assumiram a postura de que não é produtivo nem adequado embasar a ação pedagógica no que o/a estudante ainda não atingiu, mas, em sentido contrário, estimular potenciais e interesses detectados, apoiando o/a estudante para que desenvolva sua autonomia e independência, exercendo seu papel de aprendiz de forma criativa, curiosa e protagonista.

Para promover transformações práticas na docência argumentou-se a favor da prática de flexibilização curricular, entendida como dimensão fundamental à personalização do ensino que a inclusão depreende. Para promover a flexibilização, foram tomados como indicadores práticos de análise da docência inclusiva no GAEP três elementos: o currículo, as metodologias e a avaliação. Ao compreender a escola como espaço ético e político de formação humana imprescindível ao desenvolvimento humano, as professoras puderam promover mudanças quanto à graduação dos conteúdos, pois a escola seguia um currículo trimestral pré-definido pelos docentes internamente, organizados em ciclos de aprendizagem. Assim, os conteúdos, ainda que previamente selecionados, eram graduados e depois adequados ao perfil dos estudantes atendidos, em um movimento de personalização dos planejamentos. No que concerne às metodologias, as professoras optaram pelo uso de metodologias ativas, considerando os interesses e o protagonismo dos estudantes. Também houve diversificação metodológica, de acordo com os perfis dos estudantes, utilizando-se de dicas visuais de apoio, instruções mais curtas, aprendizagem por pares, entre outras ações de incentivo e motivação para conformar uma vinculação positiva com o grupo escolar e com a aprendizagem. Quanto à avaliação, entretanto, não ocorreram, no parecer das professoras, mudanças significativas. Segundo as docentes sua ação foi cerceada pois, apesar das discussões do Grupo e do esforço em adequar as avaliações padronizadas para cada ano/série, não puderam implementar as modificações sob a justificativa de que não seria justo “para com todos os alunos”. Mas as avaliações não padronizadas foram remodeladas, com a adoção do portfólio como instrumento que melhor caracterizava a aprendizagem e o desenvolvimento singular de cada estudante.

Apesar de revelar emoções como insegurança, raiva, solidão e medo em suas vivências diárias, as professoras no Grupo se dedicaram a buscar novos caminhos diante dos desafios da inclusão em sala de aula. Nesse processo relataram ter desenvolvido maior autocompreensão e empatia, notadamente, com os estudantes em inclusão e seus familiares, estabelecendo parcerias que tiveram o poder de ressignificar relações. A inclusão teve seu conceito revisto e foi significada pelo grupo como direito à participação e ação colaborativa entre as pessoas com o objetivo de se apoiar mutuamente e de aprender umas com as outras. As professoras desenvolveram, dessa maneira, a partir das reflexões promovidas pelo GAEP, uma prática mais flexível e uma configuração subjetiva mais sensível às diferenças.

Ao destacar a emoção como fator eliciador das práticas dos docentes e discentes, mobilizando ou limitando suas ações, o Grupo destacou a necessidade de superar a visão cognitivista da educação e de considerar que o clima emocional de sala de aula influencia direta e indiretamente não somente a inclusão escolar, mas o processo de ensino como um todo.



A pesquisa de mestrado dirigida às emoções docentes frente à inclusão revelou que as emoções relatadas pelas participantes expressam modos particulares e contextualizados de vivenciar a realidade concreta do magistério, indicando os sentidos que atribuem à docência inclusiva constituídos a partir de suas vivências pessoais, familiares e profissionais.

Enquanto uma das participantes expressou emoções agradáveis relacionadas à escolha da carreira docente e relatou segurança e satisfação quanto ao trabalho inclusivo, outra docente enfatizou emoções desagradáveis quanto à inclusão escolar. Entre esses dois relatos, o discurso da terceira participante da pesquisa se mostrou mais neutro, sem deixar de mencionar, contudo, sua desconfiança frente à proposta de inclusão escolar.

As principais emoções relatadas pelas participantes da pesquisa em suas vivências da inclusão escolar foram: alegria; angústia; bem-estar; chateação; dificuldade em expressar emoções; frustração; indecisão; insegurança; pena; preocupação; pressão; realização; surpresa; e tristeza²⁷. As diferentes emoções relatadas pelas professoras atuantes na mesma escola revelaram distintas formas de vivenciar a realidade da profissão em um mesmo ambiente; indicam, assim, que os sentidos atribuídos por cada docente à inclusão revelam formas individualmente sociais de sentir e compreender a realidade revelam formas próprias de apreender e sentir a docência.

Para compreender as emoções docentes é necessário considerar o contexto em que elas se expressam, as vivências de cada professora, as experiências que as levaram a atribuir determinados sentidos – e não outros – à docência inclusiva e ao processo de inclusão escolar, de modo geral. Nesse sentido, o estudo identificou elementos que afetaram a opção inicial pela docência das participantes da pesquisa, relacionados ao desejo de ser professora e ao apoio familiar à carreira docente. As três docentes expressaram a influência da família, de modo positivo ou negativo, sobre a escolha da profissão. Os relatos das participantes indicaram que a opção pela docência poderia estar associada a uma pretensa predestinação vinculada ao gênero: ser mulher, para as participantes, implica em assumir atribuições tradicionalmente vinculadas pela sociedade ao feminino, como ser mãe, cuidar e educar, assim como ser professora. Quanto à trajetória escolar de cada participante e seu percurso de estudante à docente, todas as professoras relataram vivências agradáveis, relacionadas à instituição escolar e ao processo de aprendizagem, que também parecem ter influenciado a escolha pelo magistério.

Em relação à interação com os estudantes nas classes inclusivas, as docentes relataram a realização de práticas nas quais predominava a cooperação e a solidariedade entre os alunos. Entretanto, denunciaram também a ocorrência de situações conflituosas geradas pelo ciúme dos demais estudantes frente à atenção recebida e ao tratamento diferenciado dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas quais é necessária a mediação docente.

A pesquisa evidenciou a dificuldade das participantes em expressar suas emoções frente à inclusão – e, muitas vezes, até mesmo em nomeá-las. Outro aspecto interessante identificado de modo recorrente com as três professoras participantes foi o relato de emoções

²⁷ Optamos por apresentar as emoções em ordem alfabética, sem estabelecer uma dicotomia entre “positivas” e “negativas”, considerando que intrinsecamente cada emoção não é “boa” ou “má”, mas seu valor é atribuído conforme cada situação contextual. Também optamos por manter os termos utilizados por cada participante privilegiando os sentidos conferidos pelas docentes, sem atribuir o julgamento se tais expressões configuram efetivamente emoções, no significado dicionarizado desse termo.



atribuídas aos estudantes em processo de inclusão, ao invés das próprias emoções. As emoções atribuídas a esses estudantes pelas participantes foram: dificuldade em expressar emoções; felicidade; frustração; igualdade; incômodo; pertença; e vergonha. Esse fato sugere que a dificuldade das participantes em reconhecer e expressar as próprias emoções faz com que as professoras busquem nomear as vivências emocionais de outros – nesse caso, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Situação similar ocorreu em relação às fotografias produzidas pelas participantes como meio de expressão de suas emoções frente à inclusão escolar. O foco das fotografias de todas as participantes da pesquisa centrou-se na realização de atividades pedagógicas por parte dos estudantes. Tal opção parece indicar a intenção das docentes demonstrar a realidade cotidiana da inclusão escolar em sala de aula, evidenciando o trabalho docente por meio das produções dos alunos.

A despeito da ênfase atribuída às emoções durante todo o processo de pesquisa, os relatos das participantes acabaram por enfatizar fatores cognitivos necessários à inclusão escolar (como a necessidade de formação específica e a adaptação das atividades dos alunos), em detrimento dos aspectos emocionais que afetam a relação professor-aluno e o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Ao final do estudo foi possível perceber a dificuldade das professoras em identificar, expressar e refletir sobre as próprias emoções, reverberando o tradicional padrão educacional cartesiano que insiste em opor e dicotomizar intelecto e afeto, privilegiando a cognição e negligenciando a emoção na escola.

A partir da exposição dos achados das duas pesquisas, considerando sua temática em comum e o compartilhamento entre ambas da mesma fundamentação teórico-epistemológica, é possível estabelecer alguns pontos de reflexão e análise que integram e sintetizam os resultados de ambos os estudos.

Um aspecto abordado pelas participantes de ambas as pesquisas diz respeito à formação docente para o trabalho sob a perspectiva da inclusão escolar. Embora seja necessária a abordagem de elementos teóricos e práticos que contribuam à docência inclusiva, uma formação exclusivamente teórica se mostra incompleta. Nesse sentido, para além do conhecimento das necessidades educacionais especiais e de estratégias didático-pedagógicas, é preciso também considerar os aspectos emocionais que permeiam as relações nas salas de aula inclusivas.

Os estudos indicaram a diversificação metodológica nas práticas docentes voltadas à educação inclusiva; o enfoque conteudista e a avaliação padronizada constituíram pontos nevrálgicos denunciados pelas docentes, ambas dimensões ainda estruturadas de forma rígida e que dificultam a flexibilização curricular em prol da inclusão. Além disso, embora as pesquisas tenham indicado a existência de resistências e de emoções desagradáveis em relação à inclusão, como frustração e insegurança, os estudos também revelam a busca por estratégias próprias e contextuais de atendimento à diversidade nas instituições escolares, o que indica a preocupação com a promoção de práticas diversas e diferenciadas em prol da inclusão escolar.

Os resultados das pesquisas indicam que os sentidos atribuídos pelas docentes à inclusão afetam suas práticas, sendo ainda possível identificar por vezes que a diferença é



significada como um desvio, a despeito dos discursos em defesa da inclusão. As emoções das professoras se revelaram presentes, de modo explícito ou velado, nos relatos referentes à realização do cotidiano inclusivo. A condução das pesquisas permitiu a reflexão acerca das emoções e das práticas docentes e suscitou tanto o questionamento de posturas cristalizadas, de representações pautadas na norma como a criação de novos entendimentos sobre a inclusão escolar. Assim, por meio dos instrumentos utilizados em ambos os estudos – o Grupo de Apoio Entre Professores e a reflexão mediada pela autofotografia –, as participantes tiveram a oportunidade de repensar emoções e ações – o que pode promover, gradualmente, mudanças na prática docente inclusiva.

Por fim, é possível concluir que os achados de ambas as pesquisas evidenciam um aspecto em comum: as práticas docentes revelam sentidos e emoções que o professor atribui à inclusão e às relações que estabelece com toda a comunidade escolar, afetando de modo concreto e importante os processos de ensino-aprendizagem nos contextos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os referenciais da Teoria Histórico-Cultural permitem uma compreensão abrangente e integrada do processo de ensino-aprendizagem, cujo olhar se dirige não somente aos estudantes, mas também ao professor inclusivo, considerando que as complexas e profundas interações entre esses agentes escolares. Sob essa concepção, as pesquisas aqui apresentadas revelam que as emoções docentes constituem as representações acerca da diferença e da diversidade e afetam as práticas nos contextos escolares inclusivos. Nesse sentido, o entendimento dinâmico da realidade da educação inclusiva é fundamental para compreender as relações de interação afetiva e cognitiva que permeiam a aprendizagem que se produzem no interior da escola.

Sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a docência inclusiva precisa ser compreendida no contexto da grande maioria das escolas brasileiras, no qual a efetivação da inclusão visa o mero cumprimento de determinações da legislação, havendo pouco compromisso com a transformação das práticas no sentido de promover a real participação de todos os alunos. Nesse sentido é preciso considerar a realidade concreta em que se efetiva o trabalho docente. Aliada à desvalorização social do professor, materializada nos baixos salários e na desgastante jornada de trabalho, há ainda a sobrecarga (física e emocional) advinda da responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos. A formação de professores, que deveria contribuir à concretização da nova demanda, permanece frágil e compartimentalizada, alheia às reais necessidades do professor. Nesse contexto, preparado ou não, cabe ao professor (produto de um sistema excludente) efetivar a inclusão – da forma como isso for possível. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 18).

Este artigo pretendeu promover a reflexão sobre as emoções e as práticas docentes que se estabelecem frente à inclusão escolar. Sob a compreensão de que as emoções



influenciam, direta e indiretamente, as práticas docentes e que há resistência em assumir no contexto da sociedade em geral a subjetividade como dimensão que configura a identidade dos professores e dos estudantes, este artigo apresentou uma síntese de duas pesquisas que revelam que a emoção afeta a docência – especialmente à docência inclusiva.

As participantes configuraram vivências emocionais ambivalentes frente ao processo de inclusão escolar; apesar do desejo em incluir, a precariedade estrutural traz desafios à prática que não devem e não podem ser ignorados. A reflexão acerca das práticas – sempre emocionadas – docentes revela a necessidade de buscar, colaborativa e coletivamente, estratégias de atuação mais sensíveis e empáticas de acolhimento às diferenças, traçando diretrizes para compor um trabalho mais equitativo e efetivo, comprometido com a superação da exclusão de toda ordem, considerando não somente crianças e jovens com deficiência como público historicamente excluído, mas todos os estudantes que enfrentam em seu percurso acadêmico qualquer desvantagem que depreenda ações equitativas de reparação.

Enfatizando a indissociabilidade entre cognição e afeto, frisamos ainda que a implementação de sistemas escolares inclusivos não pode prescindir da compreensão das singularidades de cada sujeito real que faz parte da escola. Nosso intuito, portanto, é o de fomentar reflexões que encontrem concretude a partir de ações práticas com vistas a contemplar as necessidades específicas de cada comunidade escolar. Que a reflexão aqui proposta possa propiciar a cooperação, o engajamento e a corresponsabilização entre todos os agentes escolares e ensinar a construção de novos sentidos e de novas realidades do sentir e do fazer, desvelando modos inovadores de praticar a diversidade e de efetivar a inclusão.

As pesquisas aqui descritas concebem a escola como *lócus* privilegiado de formação docente e discente, espaço no qual se pode consolidar planos de ação personalizados que promovam a real inclusão – ou seja, garantir não somente o acesso, mas também e sobretudo a aprendizagem de todos e cada um dos estudantes. Para isso, porém, é necessário ir além de alunos e docentes e promover uma efetiva transformação estrutural, atitudinal e prática do sistema escolar em um ambiente inclusivo, com o compartilhamento de tarefas e metas envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar.

A escola precisa considerar a indissociabilidade entre emoção e cognição, compreendendo que “a emoção não é um agente menor do que o pensamento” (VIGOTSKI, 2004, p. 144). Nesse sentido, é necessário abandonar as tradicionais formações genéricas de caráter exclusivamente cognitivo, nas quais o professor é “preparado” para condições gerais que, embora possam ser previstas, nunca correspondem à totalidade do real, constituído pelas singularidades sociais de cada estudante no contexto concreto da prática escolar. Portanto, para além da capacitação intelectual ou técnica é fundamental promover estratégias de apoio, partilha e desenvolvimento emocional docente, oportunizando espaços para (res)significar a inclusão escolares, junto aos seus pares.

Uma alternativa é possibilitada pelo Grupo de Apoio Entre Professores, que pode promover o autoconhecimento e a agência ativa dos docentes, conduzindo-os a novas formas de pensar, atuar e sentir a inclusão. A criação de sistemas de ajuda mútua fortalece a pertença ao grupo, permite a troca e o apoio emocional entre pares e contribui para gerar melhores condições de ensino e também de aprendizagem. Entretanto, para que obtenha êxito, cabe lembrar que o grupo precisa ser aceito e legitimado por profissionais que se mantenham



engajado no propósito comum de sustentar a relação de mutualidade e auxílio, nas diversas situações que a imprevisibilidade do cotidiano – assim como a conhecida dificuldade concreta da implementação da educação inclusiva na realidade brasileira – tece nas salas de aula.

A inclusão é um projeto coletivo que depreende ações coordenadas e demanda a participação ativa de todos os segmentos da sociedade civil e não somente da instituição escolar. Trata-se de uma tarefa complexa e desafiadora, porém não impossível. O reconhecimento das implicações emocionais e o trabalho conjunto por meio de Grupos de Apoio Entre Professores podem contribuir para esse fim. Se adequadamente apoiados – cognitiva e emocionalmente – por seus colegas e gestores, na dinamicidade do cotidiano escolar os docentes podem se redescobrir e passar a valorizar seus conhecimentos e experiências; assim, podem abandonar a culpabilização por questões que não estão sob sua alçada, mas sem se desresponsabilizar daquilo que lhes é possível fazer – ou seja, assumem sua função perante a inclusão de forma engajada. Podem, assim, superar desafios e promover a aprendizagem de todos os estudantes, apesar do precário e desigual sistema de educação no Brasil, onde a produção do ensino ocorre de maneira instável, com subsídios insuficientes. Nessa reinvenção do cotidiano escolar os professores podem ressignificar as diferenças, promovendo melhorias não somente direcionadas aos “incluídos”, a todos os estudantes.

A inclusão, que em muitas instituições iniciou-se como imposição legal, paulatinamente vem sendo ressignificada, suscitando novos olhares e possibilidades. Dificuldades nesse processo seguem sendo problematizadas e, de forma lenta, mas constante, vão sendo remodeladas. A escola é palco desse processo de reinvenção da identidade dos professores e estudantes; é o espaço de formação docente por excelência e também é ambiente de descoberta de novos caminhos, de consolidação de tendências afetivo-volitivas mais sensíveis à diferença e, portanto, mais empáticos e inclusivos. A educação inclusiva precisa garantir o direito à educação que envolve, para além de meramente oferecer acesso aos ambientes de ensino, a garantia de condições para a permanência efetiva e a aprendizagem significativa de todos os alunos – sendo capaz, portanto, de cumprir a meta de não deixar ninguém de fora e prover o necessário a todos e a cada um para que se efetive a aprendizagem. Para atingir esse objetivo é mister refletir e repensar emoções e práticas, buscando coletiva e colaborativamente novos caminhos que superem a atual condição dos sistemas de ensino e promovam a efetiva e real inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, L. A. L.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2011. Título original: L'Analyse de Contenu.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas**. 3. ed. rev. ampl. Tradução de: SANTOS, M. P. de; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

FARIA, P. M. F. de. **As emoções do professor frente à inclusão escolar**. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.



NICOLINI, D. **Practice theory, work & organization: an introduction.** New York, NY: Oxford University Press, 2013.

VENÂNCIO, A. C. L. **Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo.** 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924)

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV: psicología del adolescente; problemas de la psicología infantil.** Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

A IMPLANTAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UM PEQUENO MUNICÍPIO PAULISTA

Larissa Soares da Cruz – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Maria Aparecida Ferreira de Paiva – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Andréa Rizzo dos Santos – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

*Autora correspondente: ls.soares@unesp.br

RESUMO: As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fazem parte dos direitos educacionais previstos em lei e destinados aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Este estudo teve por finalidade conhecer os trâmites legais percorridos por um pequeno município paulista para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na rede e também identificar suas características e atendimentos realizados neste ano letivo (2020). O trabalho inicia apresentando uma breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, apontando também os documentos legais que preveem e garantem os direitos a Educação desses alunos PAEE. Em seguida, foi apresentada a caracterização e a finalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes públicas escolares. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, que se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa. A presente pesquisa foi realizada em um pequeno município do Centro-oeste Paulista, localizado a 400 quilômetros de distância da capital São Paulo. A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos: em um primeiro momento foi realizada a leitura e análise dos documentos legais fornecidos pela Secretaria de Educação que autorizaram a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais no município. Em seguida, foi elaborado um questionário, respondido pela professora especializada em Educação Especial que faz os atendimentos do PAEE nesta Sala de Recursos. O questionário abordou questões que envolviam o conhecimento do trabalho desenvolvido nesta Sala de Recursos, bem como identificar o PAEE atendido durante este ano letivo e compreender como estão ocorrendo os atendimentos do PAEE durante a pandemia da COVID-19. Os resultados obtidos apontaram que a implantação da Sala de Recursos foi benéfica aos estudantes PAEE, a rede escolar do município apresenta ações voltadas para a inclusão escolar, demonstrando preocupação e esforços relacionados a atender as especificidades de cada estudante PAEE matriculado na rede escolar. De acordo com a professora especializada, a Sala de Recursos dispõe de materiais e recursos necessários para promover um AEE que contemple as especificidades de seu público. Em relação ao ensino colaborativo, temática atual e amplamente discutida na área da Educação Especial, a partir das respostas obtidas, é compreensível que existe a necessidade de reflexões e ações efetivas que promovam com eficácia o ensino colaborativo. É necessário enfatizar a relevância da formação continuada nas redes públicas, envolvendo todos os agentes educacionais dos grupos escolares, visando conscientizá-los sobre a perspectiva da educação inclusiva. Sobre os atendimentos dos alunos PAEE durante a pandemia da COVID 19, estes também estão ocorrendo remotamente com apostilas impressas, elaboradas pela professora do AEE e mantendo contato via WhatsApp. Por fim, é possível afirmar que a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais representa um passo importante para este município em suas ações pedagógicas que visam uma educação inclusiva, além de promover um atendimento com planejamentos especializados a cada necessidade, a implantação da SRM no município veio para facilitar a logística dos estudantes do PAEE, que anteriormente tinham a necessidade de se deslocarem para o município vizinho para receberem atendimento em uma instituição filantrópica. Sendo assim, é possível perceber os esforços e ações dispendidos pela rede escolar em busca de avanços destinados aos seus alunos PAEE na tentativa de oferecer-lhes uma educação de qualidade e cada vez mais inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.



INTRODUÇÃO

A Educação Especial em nosso país se trata de uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas de ensino que prevê e garante o acesso à educação aos alunos denominados público-alvo da Educação Especial, sendo eles: pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Na perspectiva histórica a Educação Especial no Brasil perpassou por momentos diferentes: exclusão, segregação, integração e inclusão (SILVA, 2009). Antigamente, por falta de conhecimento a deficiência era relacionada a “males sobrenaturais” ou dogmas religiosos. Após esse longo período, já no século XIX, surgiram os primeiros debates e preocupações sobre esta temática, com a abertura

das primeiras instituições voltadas ao atendimento deste público, porém não apresentava um caráter educacional e sim assistencialista. Já no século XX, as instituições filantrópicas revolucionam ao oferecer uma “educação especial” para aqueles que não a tinham. A década de 70 é marcada pelo movimento da integração dos alunos com deficiência nas escolas públicas, ocorrendo assim um elevado número de classes especiais nessas escolas (VIEIRA, 2014).

Apenas na década de 80, com a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, difunde-se a perspectiva da inclusão escolar, que se tornou um direito garantido por lei. A nossa Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) apresentam em seus textos, o direito pela educação das crianças deficientes, de preferência na rede regular de ensino e o direito pelo atendimento educacional especializado.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que é necessário que seja disponibilizado recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, preferencialmente no ensino regular aos alunos PAEE (BRASIL, 2008).

O Censo Escolar realizado em 2018 apontou que 85,9% dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação estão incluídos nas classes comuns do ensino regular, revelando um aumento gradual em comparação aos censos escolares realizados anteriormente, de acordo com os dados,

os alunos PAEE representaram 1,2 milhão de matrículas na Educação Básica do nosso país (INEP, 2018).

As Salas de Recursos Multifuncionais podem funcionar nas escolas das redes estaduais e municipais de nosso país, objetivando promover e garantir um ensino de qualidade destinado aos estudantes PAEE. De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) é necessário que a escola atenda os seguintes critérios:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
 - A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
 - A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- ¹ Para designar as crianças com “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD), utilizaremos nesse trabalho a nova nomenclatura trazida pelo DSM-V (APA, 2014) – Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
 - A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p.10).

Ao atender todos os critérios acima descritos, a Secretaria de Educação do município deve realizar a adesão e cadastro da escola indicada por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGTEC).

Diante do exposto, este estudo aborda a implantação e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais em um pequeno município do Centro-oeste Paulista, apresentando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos, tendo como objetivos conhecer o trâmite legal percorrido pelo município para a implantação da Sala de Recursos, bem como conhecer as características dela, os atendimentos realizados e o PAEE atendido no município.

A relevância do presente trabalho se dá na oportunidade de conhecer e refletir sobre os atendimentos educacionais especializados neste município, apresentar o trabalho docente desempenhado pelo professor de Educação Especial da rede, os recursos disponíveis para o desenvolvimento de suas ações, e, aproveitando o momento de distanciamento social em que vivemos, tomar conhecimento de como estão ocorrendo os atendimentos do PAEE desta rede municipal durante a pandemia da COVID-19.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A escolarização de estudantes PAEE em contextos inclusivos nas salas de aula regulares é um processo pelo qual a Educação vem passando a cada ano letivo. Posto isso, não tem como negar os desafios impostos diariamente aos agentes educacionais (professores, gestores e funcionários) no tocante a como lidar com estes estudantes e como proporcionar-lhes uma educação de qualidade e equitativa. O Atendimento Educacional Especializado é



garantido por lei e encontra respaldo nos documentos legais que abordam o assunto, considerando PAEE alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996; 2017; BRASIL, 2015; SÃO PAULO, 2017). Esse AEE pode ser ofertado em Salas de Recursos, na modalidade itinerante ou “em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.” (SÃO PAULO, 2017). A resolução supracitada em seu art. 4º ainda define que o AEE “constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social [...]” (SÃO PAULO, 2017).

Assim sendo, todos os agentes educacionais envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE precisam se mobilizar para apoiá-los a fim de reduzir ou eliminar as barreiras que por ventura possam se desencadear ao longo desse processo.

A unidade escolar que tiver a necessidade de implantação de uma Sala de Recursos, com comprovação da demanda de alunos PAEE matriculados, poderá solicitar autorização mediante processo autuado pela Diretoria de Ensino.

O art. 5º da Resolução 68, de 2017 apregoa que estes pedidos devem ser instruídos com

- I - avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual;
- II - laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial;
- III - avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação;
- IV - parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2017).

Vale ressaltar a exigência da unidade escolar que pleiteia a implementação de uma Sala de Recursos de comprovar a existência de espaço físico adequado para sua instalação, na própria unidade ou em outra mais próxima. Quando isto não for possível, poder-se-á ser implementado o AEE na modalidade itinerante. (SÃO PAULO, 2017).

Os atendimentos aos estudantes PAEE deverão ocorrer no contraturno em que estiverem matriculados em classes do ensino regular, podendo ocorrer individualmente ou em grupos de até sete alunos estabelecidos de acordo com as necessidades levantadas durante a avaliação pedagógica. (SÃO PAULO, 2017).

O AEE terá caráter pedagógico complementar quando destinado a estudantes com deficiência ou TEA e, suplementar como apoio àqueles com altas habilidades ou superdotação. (SÃO PAULO, 2017).

Quanto aos profissionais especializados envolvidos no AEE, a Resolução 68, de 12 de dezembro de 2017 em seu art. 12 preconiza que englobam este quadro,

I - Professor Especializado: para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução;

II - Professor Interlocutor da LIBRAS: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente;

III - Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete: para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdo cegos, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente. (SÃO PAULO, 2017).

Já as atribuições do professor especializado são descritas no art. 17, da mesma resolução. São elas:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;

IV – elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;

VI- participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;

VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;

VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público-alvo da Educação Especial;

IX – orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;



X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;

XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva. (SÃO PAULO, 2017).

O professor especializado configura-se como um articulador entre Educação Especial e ensino regular, sempre em uma perspectiva inclusiva. Na assertiva de Stainback e Stainback (1999) encontramos que,

O fim gradual das práticas excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único.

Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

Isto é o que se almeja a fim de que os estudantes PAEE tenham condições de se matricular, frequentarem às escolas e terem uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, garantindo-lhes a ocupação de um lugar que também é deles por direito e que os façam pertencentes a ele, com voz e vez para falar, ser ouvido e participar de acordo com suas necessidades educativas e pessoais.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa caracterizada por ser exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, pois objetivou-se a compreensão do fenômeno em questão, se aproximando da realidade apresentada para coletar informações e propor reflexões (MINAYO, 2008).

O presente estudo foi realizado em 2020, em um pequeno município do Centro oeste Paulista, localizado a cerca de 400 km da capital São Paulo, o qual tem proximidade com as macros cidades Bauru e Marília. De acordo com dados do Censo 2010, o município tem cerca de 4 mil habitantes. A rede educacional do município é formada por quatro unidades escolares, sendo elas: uma creche municipal, uma escola municipal de Educação Infantil, uma escola municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais e uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação a rede educacional é composta por cerca de 1300 alunos.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. Em uma primeira etapa, foi realizada uma pesquisa documental dos documentos legais disponibilizados pela Secretariada Educação para conhecer os trâmites legais relacionados a implantação da SRM no município em questão.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu com a elaboração e aplicação de um questionário enviado via *e-mail* para a professora especializada em Educação Especial do município, responsável pelo AEE na SRM. O questionário foi elaborado com dezoito questões, contemplando perguntas abertas ou de múltipla escolha, organizado em quatro blocos:

- Caracterização do profissional;
- Sobre o Trabalho na Sala de Recursos;
- Sobre o Trabalho Colaborativo;
- Sobre os Atendimentos durante a Pandemia da COVID-19;

Todas as questões foram elaboradas objetivando conhecer as características da SRM e dos AEE realizados na rede. As respostas obtidas por meio do questionário e a análise realizada nos documentos legais, embasaram os resultados apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao atender todos os critérios estabelecidos para a implantação da Sala de Recursos, seguindo todos os protocolos necessários para a autorização da SRM o município recebeu a autorização para iniciar seu funcionamento. De acordo com a análise dos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do município, dentre os documentos apresentados relativos à implantação da SRM na rede, consta a Portaria do Dirigente Regional de Ensino de Bauru nº 16, de 14 de maio de 2019, que decreta em seu texto que:

A Dirigente Regional de Ensino – Região Bauru, conforme as competências que lhe são conferidas pelo Decreto nº 64.187/2019 e Resolução SE 51/2017, com fundamento no Decreto Federal nº 7.611/2011; na Resolução CNE/CEB nº 2/2001; na Deliberação CEE 149/2016 e Indicação CEE 155/2016 e na Deliberação 138/2016 e, à vista dos PROCESSOS [...] nº SEE/1231613/2019 [...] expede a presente Portaria:

Artigo 1º - Fica autorizada a oferta e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais, jurisdicionada a este Diretoria de Ensino, indicadas nos incisos deste artigo [...]

Artigo 2º - As despesas decorrentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de responsabilidade de cada um dos municípios.

Artigo 3º - Os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino ficam obrigados a manter adequados às normas baixadas pelo Conselho Nacional e Estadual de Educação e às demais instruções relativas ao cumprimento da Lei Nº 9394/1996, os seguintes documentos: Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e Plano Escolar.

Artigo 4º - A diretoria de Ensino – Região Bauru, responsável pela supervisão dos estabelecimentos de ensino, zelará pelo fiel

cumprimento das obrigações assumidas em decorrência desta Portaria. Artigo 5º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação (BAURU, 2019, p. 1-2).

De acordo com a Portaria apresentada, é possível observar que o funcionamento da SRM no município é recente, pois teve seu início legalmente instituído no ano de 2019.

Esta Sala de Recursos está localizada na escola municipal de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, sua estrutura foi construída especialmente para esta finalidade, ela funciona como um polo no município e atende todos os alunos PAEE matriculados na rede municipal.

A professora especializada é efetiva na rede há cerca de dois anos, tem formação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, pós-graduação em TEA e Deficiência Intelectual e uma pós-graduação em andamento em Braille e Soroban. É professora efetiva da rede municipal há cerca de três anos, antes de atuar na Sala de Recursos era professora do ensino regular.

Em relação ao perfil dos alunos atendidos na Sala de Recursos, neste ano letivo atende nove alunos, a tabela abaixo mostra os dados:

Tabela 1 – Perfil dos alunos

Deficiência	Quantidade	Etapa
Intelectual	2	Ensino Fundamental
Visual	1	Ensino Fundamental
TEA	3	Educação Infantil
Outras	3	Ensino Fundamental
Total	9 alunos	

Fonte: Elaborado pelas autoras

É possível observar que em relação aos tipos de deficiências atendidas na Sala de Recursos do município, a professora especializada atende alunos com deficiência intelectual, visual, TEA e três alunos com outras deficiências, sendo um aluno com a Síndrome de Silver Russel, um com Síndrome de Down e um aluno com sequelas neurológicas devido a neoplasia maligna de encéfalo. Dentre os nove alunos, seis

deles estão matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (deficiência intelectual, visual e outros) e três alunos com TEA frequentam a Educação Infantil. Todos os alunos frequentam a Sala de Recursos no contra turno ao período que está matriculado e a prefeitura do município disponibiliza o transporte escolar para o deslocamento dos alunos até a Sala de Recursos.

Durante o período escolar cada aluno é acompanhado por um monitor educacional. Estes monitores recebem orientações da professora especializada de acordo com a



especificidade de cada aluno e devem acompanhar os alunos em classe, atividades extraclasse e refeitório.

Todos os alunos frequentam a SRM duas vezes por semana, com duração de 1 hora e meia cada atendimento, totalizando três horas semanais. A professora especializada relatou que todos os atendimentos realizados são individuais.

Os alunos com deficiência visual, TEA, Síndrome de Silver Russel, Síndrome de Down e o aluno com sequelas neurológicas, além de frequentarem a Sala de Recursos, também frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) localizada no município vizinho (30 km de distância) uma ou duas vezes na semana, dependendo da necessidade do aluno. Na APAE são atendidos por fonoaudiólogos, terapeutas educacionais, psicopedagogos e fisioterapeutas, também de acordo com as necessidades de cada aluno.

Foi perguntado a professora especializada, se ela tinha conhecimento se a rede fornecia algum tipo de atendimento aos alunos do PAEE antes da implantação da Sala de Recursos, a mesma respondeu que antes da implantação todos os alunos eram encaminhados diretamente para avaliação e atendimento na APAE do município vizinho.

De acordo com a professora especializada, os recursos disponíveis e que ela utiliza na Sala de Recursos, são: mobiliário adaptado, alfabeto móvel em vários tamanhos e materiais, plano inclinado, jogos com diferentes materiais e tamanhos, prancha de comunicação com símbolos gráficos, fotografias, palavras e letras, softwares para comunicação, software editor de textos com símbolos e gráficos e retorno de voz, software para ampliação de tela, software em libras e português,

teclados e mouses de diferentes tamanhos e programações, reglete, máquina de escrever em Braille, alfabeto em Braille, soroban, bengalas dobráveis, relógio com retorno auditivo ou relevo, jogos com sinalização em braille, jogos com sinalização em libras, sistema FM e engrossador de lápis e talheres. A escola também disponibiliza o uso da impressora e outros materiais utilizados para a produção de recursos.

Em relação a organização do Plano de Atendimento Educacional Especializado, a professora especializada relatou que a partir das informações dos relatórios dos professores da sala comum, psicólogos, médicos e relatos dos familiares, ela embasa o seu plano de ação para desenvolver com o aluno. Evidenciou que em seus planos elaborados constam as características dos alunos, as propostas para o atendimento, objetivos, período de duração, resultados esperados e resultados obtidos. Também destacou em sua fala sobre a importância de observar o aluno na sala comum para coletar informações importantes, observar seu desempenho nas atividades para planejar suas ações.

Quanto as avaliações e encaminhamentos dos alunos, a professora especializada relatou que todas as avaliações se iniciam com a observação de toda a equipe escolar, em sala de aula pelos professores e equipe de coordenação pedagógica, também são avaliados pela psicóloga escolar. Após o período de observação, os familiares são comunicados e tomam conhecimento dos resultados obtidos, para então serem devidamente encaminhados para: neuropediatra, psicólogo infantil, fonoaudiólogo e para o atendimento na SRM.



Sobre as atividades desenvolvidas no AEE, a professora foi questionada sobre quais atividades dispendem mais tempo em sua rotina docente e a mesma alegou que o planejamento do AEE e os atendimentos aos alunos são as atividades que demandam mais tempo em sua rotina.

Em relação a participação da família no AEE, a professora especializada considera que todos os responsáveis são participativos, procuram sempre saber sobre o desempenho do aluno e contribuem em casa nas intervenções por ela sugeridas.

O terceiro bloco de perguntas do questionário estava relacionado ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. A professora especializada acredita que na escola é desenvolvida a proposta de trabalho colaborativo, afirma que existe a troca de experiências e orientações com os professores da classe comum, percebendo que essa parceria gera resultados positivos no desenvolvimento do aluno. Em relação às adaptações e adequações curriculares, a professora afirma que colabora com os professores, realizando as adaptações e adequações necessárias em avaliações, apostilas, aulas de Educação Física e adaptações em alto relevo ou braille.

A professora especializada atua na escola todos os dias da semana, no período da manhã ou à tarde, dependendo dos horários do AEE. Ela também disponibiliza uma hora por semana para a Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais (localização da Sala de Recursos) e uma hora semanal para a Escola de Educação Infantil para atender os professores das classes regulares, para troca de experiências, orientações e sugestões de atividades.

O quarto bloco de questões se referiu aos atendimentos durante a pandemia da COVID-19. De acordo com o relato da professora especializada, os atendimentos estão ocorrendo de maneira remota com a elaboração de apostilas com atividades e orientações aos responsáveis, entregues impressas e diariamente os alunos recebem vídeos ou áudios via *WhatsApp* com explicações sobre as atividades. A professora afirma que o AEE foi muito prejudicado com a suspensão das aulas presenciais, pois os alunos com TEA necessitam de uma rotina com intervenções pontuais. De uma forma geral, os alunos estão conseguindo realizar as atividades propostas, mas que são prejudicados por não terem, neste momento, a condição de acesso aos recursos tecnológicos, jogos pedagógicos e demais materiais que estão disponíveis na Sala de Recursos.

Em relação aos conteúdos abordados no ensino remoto, de modo geral, são trabalhados os conteúdos das disciplinas, atividades de percepção visual, coordenação motora, jogos *online* e interações com a professora via *WhatsApp*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a conhecer e apresentar o processo de implantação e o funcionamento da Sala de Recursos de um pequeno município do Centro-oeste Paulista, a qual está ativa há cerca de dois anos. Foi possível observar que a rede escolar em questão apresenta ações comprometidas com os alunos PAEE, em uma

perspectiva de Educação Inclusiva, visando fornecer um atendimento que abranja as especificidades de cada um dos educandos.



A Sala de Recursos, de acordo com a professora especializada, tem recursos e materiais necessários para promover um AEE de qualidade e que atenda satisfatoriamente os alunos PAEE matriculados na rede.

Sobre a perspectiva do Ensino Colaborativo, é notório que se trata de um conceito amplo, muito discutido pelos teóricos da Educação Especial e Inclusiva, que necessita de reflexões, discussões, políticas públicas e ações direcionadas que atendam efetivamente as demandas das redes educacionais, a fim de promover uma educação de qualidade e efetivamente inclusiva. Também é relevante destacar a importância dos momentos de formação continuada abordarem a temática da Educação Especial e Inclusiva, que a inclusão escolar seja discutida por todos os envolvidos na rede educacional, incluindo professores, coordenadores, gestores, monitores educacionais e funcionários, ou seja, com ações que objetivem conscientizar todos os agentes educacionais que estão em contato diariamente com os alunos PAEE.

Em relação aos atendimentos aos alunos PAEE durante a pandemia mundial que vivemos, a rede escolar optou pelo ensino remoto por meio de apostilas impressas elaboradas pela professora especializada, e com contato via *WhatsApp*, na tentativa de manter contato com as famílias e orientá-las na realização das atividades.

Por último, a presença da professora especializada e a implantação de Sala de Recursos representam um ganho para a população deste município e um avanço significativo quando pensamos em Educação Especial. A implantação da SRM possibilitou que o AEE ocorra dentro da própria rede escolar, facilitando a relação entre os professores das classes comuns e a professora especializada. Logisticamente também foi possível observar benefícios, por estar localizada dentro de uma escola do município, seu fácil acesso facilita a relação das famílias com a professora especializada para orientações e diálogos sobre o desenvolvimento do aluno, lembrando que anteriormente à implantação da SRM todos os atendimentos eram realizados apenas por uma instituição externa, localizada a trinta quilômetros de distância.

Assim, constata-se que quando todos os esforços são dispendidos e os direitos dos alunos PAEE são garantidos não somente eles são beneficiados, mas toda a comunidade escolar, a qual se fortalece através da implementação de políticas públicas e serviços que buscam a oferta de uma educação equitativa, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** texto revisado. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BAURU. Portaria do Dirigente Regional de Ensino de Bauru Nº 16, de 14-05-2019. **Dispõe sobre autorização para oferta e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado junto as escolas municipais jurisdicionadas à esta Diretoria de Ensino.** Bauru, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 8 set 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Coordenação de edições técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 09 set 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: em pesquisa qualitativa. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 68, de 12-12-2017. **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201712120068>. Acesso em: 05 set. 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público alvo da educação especial e/ou com necessidades específicas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA X PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Luis Gustavo da Silva Costa- Prefeitura Municipal de Pederneiras/SP - Faculdade de Agudos/SP

Eliana Marques Zanata - Faculdade de Ciências/UNESP/Campus Bauru/SP

Autor (a) correspondente: gugahprof@gmail.com / eliana.zanata@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação e a atuação de professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em busca de identificar características da formação inicial desses professores e promover uma discussão sobre a temática, com embasamentos teóricos e legislações que abarcam a Educação Especial. Os objetivos específicos fixaram-se em compreender a atuação profissional dos professores investigados, e em analisar as concepções e práticas pedagógicas destes professores com os alunos PAEE de acordo com sua formação inicial. A pesquisa teve como método pesquisa ação de campo descritiva de cunho bibliográfico, realizando-se buscas, análises e seleção de artigos publicados acerca da temática de pesquisa em questão. Concluiu-se que a formação inicial dos professores constituiu-se insuficiente para atuação profissional docente nas práticas pedagógicas com alunos PAEE, e que os professores buscam novas estratégias de ensino para atuação com alunos PAEE, suas práticas acontecem de acordo com os conhecimentos adquiridos no dia a dia de sua profissão e através da formação continuada.

Palavras-chaves: Formação de professores. Educação Especial e Inclusiva. Prática pedagógica.

1 - Mestrando em Docência para Educação Básica pela UNESP - Universidade Estadual Paulista/Campus Bauru/SP. Professor Esp. de Educação Especial - Prefeitura Municipal de Pederneiras/SP e Docente no Ensino Superior – FAAG – Faculdade de Agudos/SP. E-mail: gugahprof@gmail.com

2 - Doutora em Educação Especial. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos-São Carlos/SP. Professora do Dep. Educação e do Programa de Pós-graduação Docência Para a Educação Básica - Faculdade de Ciências/UNESP/Campus Bauru/SP. E-mail: eliana.zanata@gmail.com



INTRODUÇÃO

O mundo atual enfrenta diversos desafios e ao mesmo tempo vem ganhando constantes inovações, decorrentes de muitas lutas e transformações em diversas áreas e modalidades existentes no cenário profissional global. Dentro dessas modalidades em transformações, avanços e lutas diárias encontra-se a Educação Especial e Inclusiva que nas últimas décadas, obtiveram grandes mudanças e avanços significativos que refletem e interferem nas práticas pedagógicas educacionais, para tanto cabe salientar que dentro desse processo encontra-se em pautas discussões sobre a formação inicial dos professores quanto a práticas voltadas para atuação em promoção da Inclusão. Neste sentido, pensando no processo e no desenvolvimento dos professores em sua formação inicial, nas graduações, sendo menos teóricas e contemplando mais práticas como suporte e ponto de partida para atuação docente inclusiva, mediadora e dinâmica, de acordo com Nóvoa (1992 p. 23-24):

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 23-24).

Deste modo, nota-se que a formação está diretamente correlacionada a um processo de transformações, adaptações e ressignificações de práticas, está conectada a um processo de buscas em práticas multidisciplinares, em conhecimentos que cativem e sejam significativos pra os alunos durante as práticas de ensino dos professores.

Nessa perspectiva é que surge o problema de pesquisa que norteou este estudo, a investigação e compreensão do processo da formação inicial de professores em relação às práticas voltadas para atuação profissional docente, se esta formação foi suficiente, se ofereceram subsídios necessários para uma atuação profissional inclusiva e com suportes sólidos, para atender alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE?

Portanto o objetivo principal da pesquisa foi analisar a formação e a atuação de professores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), buscando identificar características da formação inicial desses professores e promover uma discussão com embasamentos conectados com as legislações e diferentes teóricos atuais. Os objetivos específicos fixaram-se em compreender a atuação profissional dos professores investigados, e em analisar as concepções e práticas pedagógicas destes professores com os alunos PAEE de acordo com sua formação.

Em busca de apresentar uma discussão construtiva e reflexiva para à sociedade atual, a pesquisa primou pela justificativa significativa, temática relevante e pertinente para os dias



atuais, visto que apesar dos ganhos e avanços da Educação Especial e Inclusiva através de muitas lutas pelas pessoas com Deficiência em busca de seus direitos, existem muitas lacunas que precisam ser lapidadas e transformadas, os desafios ainda são frequentes quando se fala de Inclusão, quando se pensa nas práticas educacionais com alunos PAEE. Como atitude fundamental para mudança no cenário educacional, espera-se que a formação inicial de professores tenha mais qualidade nas informações e práticas, em vez de quantidade exagerada de teoria e informações pouco válidas para atuação docente. Deste modo a pesquisa justifica-se pela sua temática pertinente e relevante a sociedade atual (SANTIAGO, 2007), visando propor um olhar crítico e construtivo, estimular os leitores a busca incessante de conhecimentos para aprimorar suas práticas e ter um olhar cortês e endereçado à promoção da inclusão, também podendo contribuir para novas pesquisas acerca do tema em questão.

BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Atualmente compreende-se como Educação Especial e Inclusiva à educação de pessoas com deficiências, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2001, p. 21-22).

Em nosso país, até em meados da década de 50, não se ouvia falar, ou nem se quer existia debates, discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva. Somente a partir de 1970, que começasse a surgir debates e discussões sobre Educação Especial, tornando-se a menina dos olhos para os governos que passam a criar instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais para atender as pessoas com deficiências, que até então eram totalmente excluídas e segregadas da sociedade. Deste modo as pessoas com deficiência começam a ter acesso à educação em instituições especiais, possibilitando um início a inserção e socialização das pessoas com deficiência na sociedade, porém ainda não existe de fato um processo educacional e social inclusivo, segundo Rogalski (2010, p. 3):

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. (ROGALSKI, 2010, p. 3)

Nota-se que a Educação Especial e Inclusiva ela existe somente quando o processo educacional oportuniza as pessoas com deficiência a aprender, a socializar, a ter acesso à educação na rede regular de ensino, contando com apoio de todos, e até então neste período da história isso não havia acontecido.

Em 1961, é publicada a lei nº 4.024 que tornou explícito o interesse pelos direitos das pessoas com deficiência, e a partir desse momento passa-se a existir a preocupação dos poderes públicos com a educação especial e inclusiva.



Conforme:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;... Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. (BRASIL, 1961, s/p)

Neste sentido de acordo com Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, abrindo possibilidades das pessoas com deficiências serem incluídas na rede regular de ensino.

É a partir dos movimentos internacionais que surge à educação inclusiva, o mundo começa a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência, na oportunidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência, a ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (SASSAKI, 2002).

A partir de muitas lutas surgiu a Educação Especial e Inclusiva, sendo amparadas por organizações e leis as pessoas com deficiência, que só passou a ganhar forças a partir da Declaração de Salamanca (1994), com a aprovação da constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996. Fixou-se a definição de Educação Especial como uma modalidade de ensino em todos os níveis e para todos, tendo que as escolas integrar nos sistemas educacionais as diretrizes, as leis, as adaptações curriculares até as reestruturações arquitetônicas, incluindo também a formação dos profissionais da educação, como algo essencial para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos PAEE (LDBEN 9394/96).

Problema investigado

O problema de pesquisa buscou investigar o processo de formação e atuação de professores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), se a formação inicial foi suficiente para atuação profissional inclusiva e com suportes sólidos, para atender alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE?

Para tanto, a atuação com os alunos PAEE, exige dos professores uma boa formação e ao longo de sua atuação formação continuada. Segundo Paulo Freire, "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1999, p.11). Deste modo os professores precisam refletir sobre suas práticas, reflexão esta que devem ser iniciadas na formação inicial, pensando em práticas pedagógicas executáveis e que promovam a inclusão e aprendizagem significativa dos alunos PAEE. Na atuação docente é de extrema importância um planejamento efetivo, o professor deve adaptar seus conteúdos e aprimorá-los para atender os alunos PAEE, para que todos os alunos tenham uma aprendizagem significativa. De acordo com Masetto (2000, p.155) para uma excelente prática pedagógica que propicie a construção do conhecimento de modo significativo:



Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades se integrem em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça (MASETTO, 2000, p.155).

Atualmente são diversos os desafios e anseios enfrentados pelos profissionais de educação, desde situações precárias de trabalho, a valorização profissional, as constantes inovações que o mundo apresenta exigem constantes formações continuadas dos professores, que nem sempre são possíveis pelo viés econômico, político e social em conexão com a formação, o salário e a valorização profissional (PRETTO, 1996).

Masetto (2000) afirma que a prática docente apresenta-se insuficiente para atender as demandas do mundo contemporâneo, destaca as exigências e cobranças de tempo e espaço, de conceitos e entendimentos sobre o ato de “educar”. Com os constantes avanços, a formação inicial tem se tornado insuficiente para a prática pedagógica dos professores, a Educação Especial e Inclusiva precisa de profissionais qualificados para atuação plena no desempenho das pessoas com deficiência, requer estudos, pesquisas, conhecimentos aprofundados em diversas deficiências para atuação dos professores nas escolas. O cenário que vivenciamos é de professores buscando a formação continuada, pós-graduações, cursos de extensão profissional, porque na sua Graduação, na formação inicial, não tiveram a base necessária e concreta para atuação profissional.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O trabalho teve seu desenvolvimento pautado no método de pesquisa ação de campo descritiva de cunho bibliográfico, realizando-se buscas, análises e seleção de artigos publicados acerca da temática de pesquisa em questão. Denominando-se a etapa bibliográfica como pesquisa secundária, possibilitando à reflexão e organização dos dados coletados em diferentes artigos publicados correlacionados a temática desta pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2009). Buscou-se por meio da etapa bibliográfica apresentar características a respeito da formação inicial de professores; a relação entre a formação inicial e educação especial e inclusiva e as considerações finais, e na etapa de campo buscou coletar dados da atuação profissional, da realidade apresentada que validassem a base teórica.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário múltipla escolha contando com 10 questões, 4 questões objetivas e 6 questões dissertativas, questionário elaborado utilizando o *Google Forms*, aplicativo digital utilizado pelo pesquisador, com apresentação inicial do objetivo da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com Lakatos e Marconi (1985) seguindo uma estruturação, padrão e eixos norteadores da pesquisa (formação de professores; educação especial e inclusiva; prática pedagógica) para obtenção de resultados qualitativos para tabulação de dados e composição da pesquisa.

No total participaram da pesquisa 10 professores atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), de duas escolas localizadas em um município do interior do estado de São Paulo. Através do questionário foi possível coletar dados quantitativos e qualitativos, podendo realizar a análise e tabulação de dados de modo organizado, seguindo a metodologia qualitativa, que segundo Minayo (1994), é objetiva, visível e concreta, permite o estudo das ações e dos dados subjetivos, respondendo questões particulares, significativas e reais.

Procedimentos Metodológicos

O Quadro 1 apresenta o delineamento das etapas para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 01 - Delineamento da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Referencial Teórico:	Levantamento bibliográfico; Estudo da arte sobre a temática da pesquisa.
Local da pesquisa:	Duas escolas públicas municipais localizadas em um município do interior do estado de São Paulo.
Participantes:	10 Professores Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
Duração da pesquisa:	60 dias.
Etapas:	Levantamento da demanda de participantes e possíveis escolas em que a pesquisa seria desenvolvida; Contato inicial com as escolas, a fim de apresentar aos gestores a intenção da pesquisa e solicitar autorização para seu desenvolvimento junto aos docentes; Envio do questionário aos professores - os questionários foram encaminhados em versão digital juntamente com o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido; Tabulação, organização e análise dos dados coletados.

Fonte: Autores (2020).

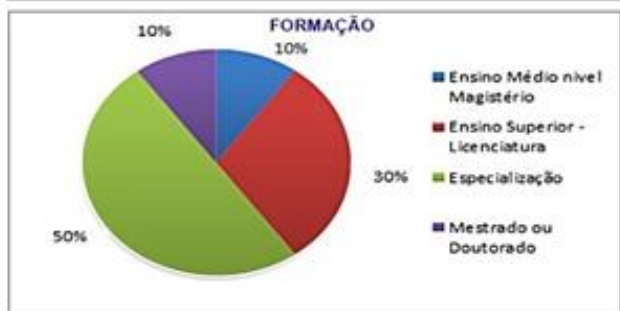
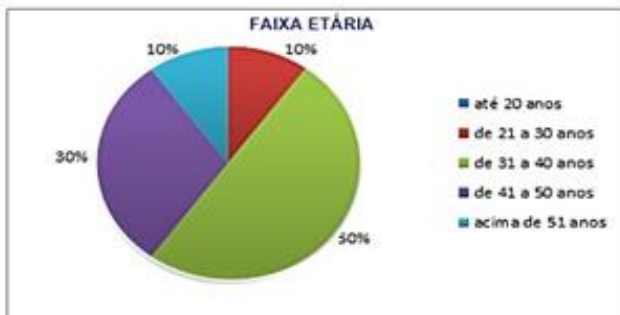
Após as etapas descritas no Quadro 1, procedeu a estruturação, organização e escrita do artigo científico de acordo com os referenciais teóricos escolhidos.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Dimensão 1: perfil dos professores

A Figura 1 apresenta os gráficos elaborados a partir dos dados coletados, representando as 4 questões iniciais do questionário voltadas a identificação do participante e sua formação.

Figura 1: Gráficos



Fonte: Elaborado e organizado pelos Autores (2020) a partir dos dados coletados.

De acordo com os dados coletados, os professores participantes são todos do sexo feminino, em 50% na faixa etária entre 31 a 40 anos de idade, entre 11 a 15 anos de atuação, e possuindo algum tipo de especialização em nível de pós-graduação, dados relevantes considerando as constantes mudanças e exigências do mercado de trabalho, da formação continuada dos professores, os dados mostram a busca dos professores por mais formação acadêmica e qualificação profissional para aprimorar suas práticas pedagógicas. Quanto ao ano/série de atuação, nota-se uma variação, de acordo com o gráfico a maioria dos professores pesquisados lecionam no 2º ano do ensino fundamental (30%), porém a distribuição entre os demais anos apresenta certo equilíbrio.

Dimensão 2: formação, concepções e práticas pedagógicas

Por meio do questionário obtiveram-se dados significativos para análise e compreensão da formação inicial dos professores, suas concepções e práticas pedagógicas com alunos PAEE. Os dados seguem apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Formação, concepções e práticas docentes.

QUESTÃO	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
Na sua formação inicial (graduação - licenciatura), havia na grade do curso disciplinas voltadas para Educação Especial e Inclusiva? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.	Fundamentos para necessidades Educativas Especiais, Pesquisa e prática profissional para Educação Especial, Educação Inclusiva e Libras.
Durante as aulas de Educação Especial e Inclusiva em sua formação inicial, você teve um ensino com práticas pedagógicas para atender alunos PAEE?	Adaptação curricular, apoio técnico, palestra com profissionais capacitados transmitindo suas práticas com a inclusão.



Se sim, cite exemplos.	
Durante as aulas de Educação Especial e Inclusiva em sua formação inicial, foram abordados tópicos de planejamento e metodologia para atuação profissional? Se sim, quais e como?	Metodologias e práticas educacionais especiais, tentando aproximar os conteúdos à realidade atual, mais a grade curricular não dava conta de aprofundar os assuntos.
Você considera-se preparado para atender alunos PAEE em sala de aula? Por quê?	Não, porque a formação inicial é muito falha e muito teórica, deveria ter mais práticas pedagógicas, não temos o preparo necessário, são muitos papéis e pouca funcionalidade, falta recursos e a estrutura escolar não é adequada à inclusão.
Os conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva adquiridos em sua formação inicial foram suficientes para sua prática atual? Por quê?	Não, não tive nada que me preparasse para Educação Especial, à teoria e as práticas não se coincidem, os materiais pedagógicos não são adequados, os conteúdos são falhos.
Em sua opinião, quais os desafios da Educação Especial e Inclusiva na escola?	Falta de profissionais, aceitação do corpo docente, família, estrutura física escolar, reconhecimento profissional, formação continuada.

Fonte: Elaborado e organizado pelos Autores (2020) a partir dos dados coletados.

Nota-se que os professores participantes da pesquisa tiveram na formação inicial disciplinas voltadas a Educação Especial, e estas disciplinas contemplaram algumas práticas de ensino como: adaptações curriculares, apoio técnico, palestras que apresentavam práticas educativas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado com alunos PAEE. Porém nestas disciplinas o ensino e as práticas de planejamento e metodologias para atuação profissional, foram insuficientes, segundo os relatos dos professores, a carga horária da disciplina e a grade curricular do curso não possibilitava um aprofundamento sobre tais práticas, acarretando em uma formação mais teórica e rápida, pouco explorada e vivenciada pelos professores, formando lacunas de conhecimentos e práticas para atuação profissional com alunos PAEE. Os dados mostram que os professores não se sentem preparados e aptos para atender e trabalhar com alunos PAEE, pontuam que a formação inicial deixou lacunas em alguns conhecimentos e principalmente em contemplar poucas práticas pedagógicas, relatando que são muitos papéis e teorias discutidas, pouca funcionalidade e intencionalidade de ensino relacionado à prática docente pós-formação. Relatam que enfrentam desafios na atuação, que as dificuldades são apresentadas em diferentes esferas, desde a aceitação do corpo docente no trabalho com alunos PAEE, na aceitação familiar, na estrutura escolar, na falta de profissionais qualificados e valorização profissional, que inviabilizam o acesso contínuo à formação continuada.

Dimensão 3: discussão de resultados

Por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, foi possível constatar que a Educação Especial e Inclusiva tem obtido grandes avanços, desde o acesso e permanência do aluno PAEE na rede regular de ensino, aos seus direitos sociais econômicos e profissionais. Entretanto, nem tudo que está previsto nas leis, nos documentos oficiais tem se efetivado, começando pelas estruturas escolares, pela formação inicial de professores, falta de



profissionais qualificados, que acarretam em inúmeros desafios e obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação. Nota-se um número significativo de professores buscando formação continuada, cursos de extensão, pós-graduações, sempre em busca de capacitação profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas para atuação docente com alunos PAEE ou sem deficiência.

De acordo com os aportes teóricos abordados nesta pesquisa, é possível constatar que para um processo educacional inclusivo, faz-se necessário a formação continuada permanentemente (NÓVOA, 1992). Uma formação que efetive a criticidade humana, que possibilite amplamente os conhecimentos acerca das teorias e práticas que abarcam a Educação Especial, as didáticas efetivas no processo educacional das pessoas com deficiências. Que preparem e qualifiquem os profissionais de educação para atuação significativa, construindo relações críticas e conscientes de seus fundamentais papéis no processo educacional inclusivo. (SANTIAGO, 2007)

Para tanto, é de extrema importância não só a matrícula das pessoas com deficiências na rede regular de ensino, e sim, ensino de qualidade e com equiparação, que promova à igualdade, um processo de construção da aprendizagem de modo colaborativo, que promova à inclusão, a socialização, a familiarização, as reestruturações necessárias para inclusão dos alunos PAEE no ambiente escolar, na rede regular de ensino com efetividade (ROGALSKI, 2010).

Nota-se diante dos aportes teóricos que muitos são os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão dos alunos PAEE, ocorre-se devido às lacunas deixadas pelas formações iniciais, pela escassez de formações continuadas em trabalho, pelas situações precárias vivenciadas pelos ambientes educacionais (PRETTO, 1996). Deste modo, os professores tem buscado alinhar suas práticas as demandas educacionais, ao processo de inclusão de acordo com suas experiências e pesquisas, realizando planejamentos e inovando suas práticas em busca da assertividade. Nas assertivas de Masetto (2000) a prática educativa tem sido insuficiente, todavia para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, são extremamente necessárias que os professores busquem diversificar suas técnicas de ensino, suas práticas pedagógicas, atentando-se as necessidades dos alunos, e assim com certeza a aprendizagem dos alunos PAEE e de todos os alunos sem deficiência, acontecerá de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, a base para atuação profissional, revela-se insuficiente e com oferecimento de poucos subsídios necessários para atuação profissional docente, por mais que contemplam em seus currículos institucionais, nas grades curriculares disciplinas voltadas a Educação Especial e Inclusiva, mostra-se falha na apresentação aos discentes de experiências e vivências de práticas educacionais com alunos PAEE, apresentando teorias sobre teorias, que de fato não são suficientes para atuação dos docentes.

Deste modo, os professores passam a buscar novos conhecimentos novas estratégias e práticas pedagógicas com a ajuda dos profissionais de Educação Especial da escola que atuam como auxiliares de classe, para que os auxiliem no preparo dos conteúdos, nos



planejamentos didáticos, adaptações de atividades e etc.

Conclui-se que formação inicial apresenta-se insuficiente para atuação profissional docente nas práticas pedagógicas com alunos PAEE, os professores buscam novas estratégias de ensino para melhor atuação, trabalham com os alunos PAEE de acordo com os conhecimentos adquiridos no dia a dia de sua profissão e por intermédio das formações continuadas. Portanto, para se trabalhar com alunos PAEE os professores precisam atender às exigências da atualidade e sua formação é o ponto inicial. Assim, espera-se que os cursos de licenciatura contemplem em seus currículos não só em teorias, mas, sim com práticas pedagógicas, conceitos e práticas atitudinais educativas voltadas a Educação Especial e Inclusiva na ação docente com os alunos PAEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.
- MRECH, L. **O que é educação inclusiva?** Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PRETTO, N. de. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- ROGALSKI, S. M. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do Ideau, v.5, nº12, jul./dez, 2010.
- SANTIAGO, M. E. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, v.36, n.145, jul./set, 2007, p. 61.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

O ENSINO DA LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS

Danielle Matos Correia Ribeiro*¹ – UFRB
Cleidiane Maurício dos Santos² – IF Baiano
Jamille Arnaut Brito Moraes³ – IF Baiano

*Autora correspondente: danielle.ribeiro@ufrb.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas no projeto de extensão “O ensino da Libras para crianças surdas e ouvintes em salas de aula inclusivas”, na Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques, em Valença (BA). O projeto, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão – PIBIEX, foi realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Valença, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Por se tratarem de instituições públicas federais que têm como objetivo oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, o IF Baiano e a UFRB visam atender às demandas locais e regionais. Destarte, este projeto veio ao encontro das necessidades da comunidade surda e da sociedade como um todo, a fim de proporcionar a interação entre crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e crianças ouvintes que compartilham o mesmo espaço de ensino e aprendizagem. Sendo assim, além de fomentar a interlocução do Instituto e da Universidade com outras instituições de ensino, o projeto buscou, essencialmente, atender às necessidades comunicativas das crianças, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (L2) para as crianças ouvintes e avanços na aprendizagem de primeira língua (L1) para as crianças surdas. As crianças envolvidas na atividade extensionista estavam matriculadas em duas turmas do Ensino Fundamental, compreendidas na faixa etária entre 8 (oito) e 14 (catorze) anos de idade. Em relação ao domínio e conhecimento da Libras, as crianças ouvintes demonstraram pouco conhecimento acerca dessa língua, mas grande interesse em aprender. As crianças surdas, por sua vez, apresentaram praticamente o mesmo nível de aquisição da Libras, apesar das diferentes faixas etárias que possuíam. A escola dispunha de um tradutor/intérprete de Libras para mediar a comunicação entre as crianças surdas e seus professores e colegas. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa-ação, abrangendo salas de aula inclusivas, com crianças surdas e ouvintes, a partir da ministração de aulas de Libras de maneira expositiva e prática. A fim de promover uma aprendizagem dinâmica e interativa, a ludicidade foi utilizada enquanto ferramenta pedagógica através das brincadeiras, por meio do uso de jogos em Libras, gincana, dentre outras estratégias. Foram adotados como percurso metodológico a observação participante e instrumentos metodológicos, a gravação de vídeos e os registros em fotografia. Esses instrumentos nos possibilitaram o registro destas informações e a constatação do conhecimento em construção. Durante a execução do projeto, em cada aula, foram desenvolvidas atividades, em uma perspectiva de avaliação continuada e formativa, envolvendo tanto atividades extraclasse quanto em sala de aula. Assim, foram realizadas atividades orais, escritas e acompanhamento individualizado, no intuito de avaliar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Ademais, como atividade de culminância, foi apresentado pelas crianças, como produto final, um vídeo em Libras, envolvendo uma música e uma dramatização teatral. Esta experiência foi bastante exitosa, pois além de permitir atenuar as barreiras da comunicação que existiam entre as crianças, também possibilitou uma maior aproximação e interação entre elas. As crianças ouvintes passaram a conhecer um pouco mais acerca do universo linguístico e cultural das crianças surdas, valorizando a diversidade e as diferenças. Além disso, houve o envolvimento de toda a comunidade escolar, ao passo que o projeto foi gerando curiosidade e interesse nos funcionários e professores em conhecer um pouco mais da Libras e do universo das crianças surdas.

Palavras-chaves: Libras. Ensino. Crianças. Inclusão.

1 Professora de Libras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *Campus Amargosa*.

2 Professora de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus Valença*.

3 Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus Valença*.



INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos nas salas de aula de ensino regular e na sociedade como um todo tem sido alvo de inúmeras discussões e debates. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que todos os alunos têm direito de estudar e aprender juntos, recebendo uma educação de qualidade e igualitária, não importando sua condição física, psicológica, social, cultural ou econômica (BRASIL, 2008). Dessa forma, a escola deve ser um espaço responsável por promover a inclusão em sua essência, levando sempre em consideração os direitos humanos, onde a diversidade e a igualdade caminham juntas, e a equidade deve estar presente em todas as ações. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser um lugar acessível a todos e a comunicação deve fluir em todos os espaços compartilhados, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos.

No Brasil, o movimento de inclusão surgiu a partir do final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo inicial era o de fundir o ensino especial com o regular. Porém, ela só passou a ser discutida efetivamente após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, tendo o Brasil, entre outros países, firmado o compromisso de reformular seu sistema. Neste novo sistema seria garantida a inclusão, através do acesso de pessoas com necessidades educacionais específicas no universo da escola comum, que garante juntamente com outros documentos o direito de todos à educação de qualidade. Esse movimento prega a reestruturação da escola, por meio de adequação da metodologia de ensino e aprendizagem, adaptações curriculares, formação de profissionais compatível com as necessidades dos estudantes, ou seja, do sistema de ensino como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No tocante às escolas regulares que possuem crianças surdas e ouvintes matriculadas, a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para que o processo de comunicação e interação entre elas aconteça. Assim, a troca de experiências, informações e ideias se torna possível, aliada à inserção das crianças surdas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

As crianças surdas brasileiras se comunicam através da Libras²⁸, a língua de sinais utilizada como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, que foi posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626 em 22 de dezembro de 2005 constitui um marco de extrema relevância na história da educação de surdos. Segundo o decreto mencionado é dever das instituições de ensino garantir obrigatoriamente às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Além disso, elas devem apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares (BRASIL, 2005).

²⁸ É importante destacar que há crianças surdas brasileiras vivendo em comunidades indígenas que utilizam uma língua de sinais própria, diferente da Libras, e outras ainda que desconhecem sua própria língua de sinais.



Desde a educação infantil, é obrigatória a oferta do ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) para alunos surdos. Na tentativa de colaborar com esta regulamentação, este trabalho apresenta as atividades de um projeto de extensão que promoveu o ensino da Libras em duas salas de aula inclusivas do ensino fundamental, onde havia crianças surdas e ouvintes, realizado na Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques, na cidade de Valença, Bahia.

O projeto de extensão, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (PIBIEX) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus Valença*, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), veio ao encontro das necessidades da comunidade surda. Sendo assim, além de possibilitar a interlocução do Instituto e da Universidade com outras instituições de ensino, o projeto se propôs a atender às necessidades comunicativas das crianças, promovendo a aprendizagem de uma segunda língua (L2) para as crianças ouvintes e avanços na aprendizagem de primeira língua (L1) para as crianças surdas.

A opção metodológica adotada foi a pesquisa-ação, pois o projeto previa uma intervenção no contexto escolar, logo, se tratou de uma observação participante. Como instrumentos metodológicos, foi utilizada a gravação de vídeos e os registros em fotografia, pois estes contribuíram de maneira eficaz para a constatação do desenvolvimento das crianças na aprendizagem da Libras e das contribuições para a construção da cultura e identidade das crianças surdas. A coleta de dados se pautou no que compreendem os autores Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), que vêem na evolução dos recursos tecnológicos de captação de imagens e sons a possibilidade da realização de videografações. As imagens gravadas permitem revisões várias vezes, tornando possível a observação e coleta das informações de maneira mais precisa, dando maior credibilidade ao estudo. As videografações serão realizadas por meio de filmadora digital pessoal.

Nesse contexto, tendo como eixo temático “Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas”, este relato foi estruturado em etapas que contemplaram a contextualização da escola, dos sujeitos envolvidos e da própria equipe executora; seguida da descrição da experiência, em que foram apresentadas as atividades realizadas na escola, as dificuldades enfrentadas, bem como foi abordada a atividade de culminância do projeto.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A realização deste projeto de extensão originou-se de uma iniciativa que as servidoras integrantes²⁹ do Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) do IF Baiano apresentaram à Secretaria Municipal de Educação do Município de Valença com o intuito de promover a difusão e uso da Libras, conforme estabelece o o artigo 2º, da lei 10.436/2002:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de

²⁹ Na época, Danielle Matos era servidora do IF Baiano e compunha o Napne do *campus* Valença.



apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Esta mobilização promoveu ações voltadas para inclusão, conforme preconiza o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do próprio IF Baiano.

A escola

A Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques é uma instituição que oferece formação para os anos iniciais do ensino fundamental. A fim de atender ao Plano Municipal de Educação, ela integra um projeto-piloto que foi planejado para ser uma escola bilíngue e que possibilita a inclusão no ambiente escolar. Por ser localizada no centro do município de Valença (BA), esta escola foi escolhida para reunir todas as crianças surdas, que estudavam em diferentes escolas municipais da cidade. Assim, seria possível concentrar esforços e buscar os meios adequados para que a inclusão dessas crianças pudesse acontecer de fato, no compartilhar dos mesmos espaços educacionais, na promoção de um ensino de qualidade para todos, na valorização e no respeito à diversidade e às diferenças.

Os sujeitos envolvidos

O público-alvo do projeto envolveu crianças surdas e ouvintes em um mesmo contexto de escolarização do Ensino Fundamental. Na escola havia sete crianças surdas matriculadas, distribuídas em três salas de aula inclusivas, quais sejam: três no 2º ano, no turno matutino; três no 3º ano, no turno vespertino; e uma no 4º ano, no turno vespertino. A faixa etária dessas crianças variava entre oito e catorze anos de idade, compreendeu um total de quarenta e quatro crianças.

Inicialmente, a escola dispunha de um tradutor/intérprete de Libras, que mediava a comunicação apenas nas salas do 2º e 3º anos. Em um momento posterior, a escola passou a contar com a presença de uma tradutora/intérprete de Libras também na turma do 4º ano.

Com relação ao conhecimento acerca da Libras, as crianças ouvintes demonstraram pouco conhecimento. Algumas tiveram contato com o Alfabeto Manual e conseguiam construir seus nomes. No entanto, apesar de não saberem muito acerca dessa língua, a grande maioria demonstrou interesse em aprender, o que facilitou muito a execução do projeto. As crianças surdas, por sua vez, apresentaram praticamente o mesmo nível de aquisição da Libras, apesar das diferentes faixas etárias que possuíam. Todas elas nasceram em contexto familiar de pessoas ouvintes que não tiveram acesso à Libras, o que comprometeu, de maneira significativa, o processo de aquisição da língua de sinais. Assim, a apropriação de maneira precária da sua própria língua dificulta o seu desenvolvimento pleno nos processos comunicativos.

Convém destacar que as professoras regentes das salas de aula inclusivas onde estavam matriculadas as crianças surdas não possuíam conhecimentos linguísticos prévios acerca da Libras e das particularidades dessas crianças. O processo de ensino e aprendizagem era essencialmente mediado pelo tradutor/intérprete de Libras na sala de aula.



Além disso, os funcionários e demais profissionais da escola não sabiam a língua de sinais, o que impossibilitava a comunicação entre eles e as crianças surdas.

A equipe executora

A equipe executora foi composta pela professora de Libras da UFRB, Danielle Matos Correia Ribeiro; pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Cleidiane Maurício dos Santos; pela Técnica em Assuntos Educacionais, Jamille Arnaut Brito Moraes, ambas integrantes do Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) do IF Baiano, *campus* Valença; bem como pela discente Airan Silva Souza Nascimento, regularmente matriculada no Curso de Meio Ambiente (Subsequente – Noturno) do IF Baiano, ofertado pelo *campus* Valença.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este projeto de extensão foi elaborado, intencionalmente, para ser desenvolvido em salas de aula inclusivas, a partir da ministração de aulas de Libras de maneira expositiva e prática. Inicialmente, foi realizado um encontro com gestores e docentes da escola para apresentação da proposta e após sua aprovação, os familiares/responsáveis dos(as) estudantes foram convidados à escola para a socialização dos objetivos do projeto. Por conseguinte, após a anuência dos responsáveis e liberação da escola, foram definidos os sujeitos da investigação: crianças surdas e ouvintes matriculadas nas turmas inclusivas.

No dia 04 de junho de 2019, o projeto de extensão iniciou suas atividades. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico para a escolha dos conteúdos a serem ministrados, para a preparação de materiais e aulas de Libras. Em seguida, iniciaram-se os encontros semanais na Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques, que duraram cerca de 4 (quatro) meses. Semanalmente, foi realizado em cada turma (turnos matutino e vespertino) um encontro com duração de 1 (uma) hora e meia, às quintas-feiras. Este período de execução das aulas práticas sinalizadas foi concluído no dia 12 de dezembro de 2019. No entanto, o atual projeto ainda não foi finalizado, em razão de sua prorrogação e posterior suspensão do cronograma dos Projetos do PIBEX 2019, em decorrência da pandemia do Coronavírus. À medida que as atividades do IF BAIANO e UFRB retornarem à normalidade, o projeto dará continuidade para cumprimento de suas etapas finais.

Para desenvolver esse projeto, a opção metodológica adotada foi a pesquisa-ação, já que as pesquisadoras (educadoras) e os participantes representativos do problema estiveram envolvidos de forma cooperativa e participativa (GIL, 2008). Por conseguinte, como esta atividade propunha uma intervenção no contexto escolar, ela se tratou de uma observação participante. Foram adotados como instrumentos metodológicos a gravação de vídeos e os registros em fotografia, os quais possibilitaram o registro das informações e a constatação do conhecimento em construção.

Atividades realizadas na escola



Nos encontros formativos foram trabalhados conteúdos introdutórios voltados para comunicação em Libras, de acordo com a faixa etária atendida, por meio de aulas práticas, expositivas e participativas. Em todas as aulas, os alunos executavam sinais em Libras no intuito de desenvolver a prática da sinalização, que permitia o desenvolvimento preliminar em Libras. Como parte do processo de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidas atividades lúdicas durante a execução das aulas, para torná-las mais significativas e permitir o acompanhamento do aprendizado dos estudantes envolvidos no projeto.

Nesse sentido, foram realizadas brincadeiras em grupo e utilizados jogos didáticos para a aquisição de sinais pertencentes aos mais diversos campos semânticos da Libras (frutas, profissões, animais, entre outros). As aulas práticas foram estruturadas com atividades lúdicas de diversas naturezas. Estas atividades promoveram a mobilização da escola, pois alguns funcionários, docentes e discentes paravam nas janelas das salas, instigados pela curiosidade e interesse em conhecer um pouco mais da Libras e do universo das crianças surdas.

Dentre as atividades propriamente realizadas em classe, foram utilizados jogos em Libras, que promoviam a correspondência de imagens, letras e números com a Libras. Também foi realizada a tradução de músicas solicitadas pelas próprias crianças e cantadas por elas, através da interpretação da professora Danielle. Outra atividade importante foi o telefone sem fio, esta tradicional e divertida brincadeira infantil. Nela, uma criança transmitia uma determinada frase em Libras para outra que estivesse ao seu lado, assegurando que os demais participantes não pudessem ver a frase sinalizada. Esta frase secreta era repassada para cada participante, individualmente, até chegar à última criança que reproduzia a frase em Libras para todos. Também foi realizada uma gincana em comemoração ao Dia das Crianças, compreendendo brincadeiras como boliche, correspondência de palavras em Libras referentes ao campo semântico já trabalho em classe, dentre outras atividades. Essas atividades desenvolvidas em classe foram organizadas para auxiliar na compreensão dos conteúdos das duas turmas, e por isso mesmo elas sofriram adaptação para as distintas turmas, em razão das peculiaridades próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Convém apontar que o projeto contemplou momentos de planejamento de atividades, de confecção de materiais didáticos, voltados para a aquisição da Libras, para a execução das ações previstas. Em cada encontro havia uma atividade planejada para realização em classe e, eventualmente, para realização em casa. Além das atividades escritas, também foram produzidos jogos com materiais reciclados e lúdicos como o dado de Libras, para trabalhar o alfabeto manual; o boliche, em cores diversas, para trabalhar os sinais em Libras; máscaras de EVA para representar os animais abordados na dramatização, dentre outros.

Houve também momentos de formação da própria equipe executora com a professora de Libras (Danielle Matos) com as demais integrantes do projeto, conforme a necessidade prevista em cada encontro diário com os beneficiários do projeto desenvolvido. Estas atividades elencadas à equipe executora compreenderam a participação tanto das servidoras quanto da discente bolsista para atuação em sala de aula com as crianças.

Foi utilizada como estratégia de ensino e aprendizagem a contação da história do clássico infantil “O casamento da Dona Baratinha”, através da qual as crianças tiveram a oportunidade de reproduzi-la na culminância do projeto por meio da produção de um vídeo em Libras. Esta metodologia contribuiu de maneira eficaz, tanto para a aquisição de novos sinais



em Libras quanto para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, ao término do projeto, foram feitas atividades que continham desenhos sem o português na modalidade escrita, a fim de promover a concentração, a imaginação e a criatividade dos estudantes.

Algumas atividades lúdicas e práticas pedagógicas desenvolvidas durante a execução do projeto foram registradas em vídeo e em fotos, como a brincadeira de telefone sem fio, a gincana realizada em homenagem ao dia das crianças, dentre outras. Tais recursos serviram para identificar em que estágio de desenvolvimento da língua estas crianças se encontravam, bem como orientou a equipe executora a planejar as aulas, de acordo com as especificidades das turmas envolvidas.

Como se tratavam de turmas 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, algumas crianças ainda apresentavam dificuldades em relação ao domínio de conteúdos básicos do processo de alfabetização da Língua Portuguesa. Em diversos momentos, no uso dos jogos, foi perceptível o grande interesse e envolvimento das crianças nas brincadeiras e atividades lúdicas. Por conseguinte, a aprendizagem da Libras favoreceu a ampliação do conhecimento da Língua Portuguesa para algumas crianças. Conforme Silva (2013)

Atualmente observa-se a necessidade da ludicidade está sempre presente no cotidiano escolar e isso vem contribuindo com as concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento infantil. Dessa forma as atividades lúdicas ajudam a vivenciar fatos e favorecer aspectos da cognição. Brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante para o auxílio do ensino aprendizagem bem como para que se estruturam os conceitos de interação e cooperação (SILVA,2013, p.2).

As crianças envolvidas no projeto possuíam uma real necessidade de ter um momento descontraído, de poder brincar e interagir. Assim, o período que era dedicado à Libras, na escola, se transformou em uma oportunidade de aprender se divertindo. Isso nos fez perceber o quanto a ludicidade foi importante para o ensino e aprendizagem da Libras.

Cada educando foi acompanhado de forma individual, bem como foram desenvolvidas atividades avaliativas ao longo de toda a duração do projeto, em uma perspectiva de avaliação continuada e formativa. Esse processo avaliativo favoreceu não somente a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, como também a coleta de dados (ou registro dos dados obtidos/ gerados) para a análise dos resultados alcançados.

Dificuldades enfrentadas

Ao longo do desenvolvimento da ação extensionista, algumas dificuldades foram enfrentadas, a saber: o número de alunos em cada turma, a heterogeneidade apresentada por estes sujeitos e a relação implicada pela presença de novas pessoas no contexto escolar, representadas pela equipe executora do projeto.

Na turma de 2º ano, os estudantes apresentavam muitos conflitos interpessoais e indisciplina, situação que favorecia uma dispersão maior no momento das atividades propostas e compreensão do conteúdo explanado. Dessa forma, ao passo que a execução do projeto



avançava, as turmas do matutino e vespertino ficavam em descompasso no tocante ao aproveitamento dos conteúdos, ainda que o planejamento fosse similar no início. Durante a preparação e execução do projeto, as atividades precisavam ser adaptadas para as diferentes turmas, já que na turma do 3º ano havia um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados. Vale destacar que as duas turmas apresentam perfis distintos, já que os alunos da manhã tinham um comportamento indisciplinado nos demais momentos, não somente no horário do projeto.

Nas duas turmas enfrentamos outras dificuldades como a falta de assiduidade de alguns estudantes, pois alguns ouvintes e surdos faltavam aos encontros. Além disso, algumas crianças não estavam alfabetizadas no português, o que às vezes dificultava a execução de algumas atividades previstas, como aquelas que envolviam a leitura e a escrita. Portanto, algumas delas sofreram modificações.

Por fim, cabe destacar que a escola disponibilizou somente 1(uma) hora para a realização do projeto. No entanto, esse tempo foi ampliado para 1(uma) hora e meia, por conta das atividades executadas e do despertar do interesse dos envolvidos. O projeto de extensão chamou a atenção da escola como um todo, pois os funcionários ficavam na janela das salas em que ocorriam os encontros observando as atividades do projeto. Por vezes, percebemos que alguns deles tentavam executar alguns dos sinais que estavam sendo ensinados na sala de aula.

As atividades desenvolvidas, ainda que tenham apresentado dificuldades, por outro lado, atenderam aos objetivos propostos pelo projeto e tiveram um bom aproveitamento pelas crianças, servidores e funcionários da escola, que indiretamente participaram.

Culminância do Projeto

A culminância do projeto de extensão aconteceu nas dependências do *campus* Valença, do IF Baiano, no dia 12 de dezembro de 2019, envolvendo os alunos, servidores e funcionários das turmas atendidas, da Escola Municipalizada Dr. Elísio Pimentel Marques. Cada turma que participou do projeto de extensão produziu um tipo de atividade envolvendo a Libras, como conclusão. Assim, os alunos do 2º ano fizeram uma apresentação musical em Libras envolvendo a canção “Era uma vez” (interpretada por Kell Smith) e os alunos do 3º ano realizaram a dramatização da peça teatral “Dona Baratinha” também em Libras.

Esta atividade de culminância, a partir das apresentações realizadas em Libras pelas crianças em outro espaço permitiu, além da aprendizagem desta língua, a extrapolação da presença destes alunos(as) para além do ambiente da sala de aula e o fortalecimento das ações da extensão para todas as instituições de ensino envolvidas neste projeto. No encerramento das atividades do projeto, houve a participação da família das crianças, das professoras das turmas, do tradutor/intérprete de Libras e da diretora da escola. Alguns funcionários do IF Baiano, *campus* Valença, também compuseram a plateia das atividades de culminância resultantes do projeto de extensão.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste projeto demonstrou a sua relevância, a despeito das dificuldades enfrentadas em seu desenvolvimento. Ele conseguiu alcançar o objetivo de atender às necessidades básicas comunicativas das crianças surdas em um contexto de sala de aula inclusiva, a partir da aprendizagem de uma segunda língua (L2) para as crianças ouvintes e avanços na aprendizagem de primeira língua (L1) para as crianças surdas.

Destaque-se também que este projeto permitiu a interlocução do Instituto e da Universidade com outras instituições de ensino e com a comunidade surda, uma vez que foi realizado em uma escola que apresenta salas de aula inclusivas. Já que as atividades foram desenvolvidas na própria escola em que as crianças estudam, o locus desta ação possibilitou a permanência de grande parte das crianças no projeto.

Ademais, o atual projeto também possibilitou o engajamento da discente bolsista do IF Baiano, em atividades que extrapolam o ambiente da sala de aula, para complementar as experiências de aprendizagem na escola. Nesse sentido, cabe destacar o importante papel da extensão no atendimento às demandas da comunidade surda e que ainda teve efeitos positivos às crianças ouvintes, pois elas tiveram acesso à aquisição de uma nova língua para a comunicação. Desta forma, este projeto pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, à medida em que articula a democratização do conhecimento e seu objetivo precípuo de ser socialmente relevante, através de uma pesquisa-ação pautada na inclusão de pessoas com necessidades específicas.

O acompanhamento e a avaliação desse projeto de extensão visaram identificar, durante seu processo de execução, seus principais pontos fortes e fracos. Esse acompanhamento foi pautado no impacto social desta ação extensionista na comunidade envolvida e no diagnóstico da avaliação formativa do projeto. Logo, a avaliação do projeto foi realizada durante todo o processo de formação, por meio da audição dos seus proponentes a respeito das potencialidades e fragilidades em sua execução; pela participação da estudante bolsista e pelo desempenho da aprendizagem da turma.

Ao passo que a avaliação da aprendizagem das crianças acontecia, foi perceptível o seu interesse nas atividades do projeto, especialmente por meio do uso da ludicidade. Também ocorreu um envolvimento, direto, das docentes e intérpretes das turmas, bem como indireto, de outros servidores, funcionários e alunos da escola.

Sendo assim, os resultados desta ação permitiram uma maior visibilidade da criança surda, refletida na interação com as crianças ouvintes. Vale ressaltar que, mesmo havendo tradutor/intérprete na sala, as crianças desconheciam o sinal dos colegas e os surdos ainda não haviam atribuído sinais para eles. A partir dessas vivências, surgiram novas possibilidades e oportunidades educacionais, necessárias para o fortalecimento da cidadania, dos direitos individuais e da autoestima dos seus beneficiários. Neste sentido, é importante salientar que a necessidade de promoção da comunicação entre pessoas surdas e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é somente relevante no ambiente escolar, mas também servirá para outros contextos sociais onde se faz necessária a comunicação e a garantia do direito à acessibilidade comunicacional. Dessa forma, tal projeto buscou colaborar para que a barreira da comunicação existente entre as crianças surdas e ouvintes fosse minimizada, e mais



peças pudessem ter acesso à Libras, estabelecendo-se, a partir disso, uma nova realidade de interação e inclusão social, onde as diferenças sejam aceitas, valorizadas e respeitadas. Ferreira Brito (1993, p. 75), ao citar Terje Basilier, afirma que

[...] quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

A Libras, segundo Gesser (2009), é a língua que traduz a cultura e as múltiplas identidades dos surdos brasileiros, bem como seus hábitos e costumes, o jeito peculiar de viver do povo Surdo, o viver no silêncio, suas percepções de mundo e experiências puramente visuais (PERLIN, 2004). Através da Libras, as crianças surdas aprendem sobre as particularidades do universo ao qual pertencem, tendo a possibilidade de se construir enquanto sujeitos. Assim, elas podem aprender mais sobre a cultura do seu povo e sobre as especificidades da sua língua natural. Para Strobel (2008, p. 29),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Destarte, deve ser garantida à criança surda o ensino da sua própria língua no seu ambiente escolar inclusivo. Além disso, no contexto de salas de aula inclusivas, as crianças ouvintes também necessitam aprender para então utilizar a Libras enquanto instrumento de comunicação com seus colegas surdos, pois uma vez inseridos nesse espaço, é necessário que se estabeleça uma relação entre elas e o convívio social.

A pontual experiência dessas crianças neste projeto permitiu uma resignificação dos processos comunicativos entre esses sujeitos no ambiente escolar e poderá reverberar em relações futuras. Isto porque ela correspondeu a um pontapé inicial de possibilidades infinitas na inserção da cultura surda e amplia não somente o repertório vocabular, mas, especialmente, o de pensar e resignificar as experiências da vida em sua própria língua, um direito que lhes deve ser assegurado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <"http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm"http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.



BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 26 de ago. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERLIN, Gladis. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), **A Invenção da Surdez**: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. In: **Rev Latino-am Enfermagem**, set.-out. 2005; vol.13 n.5, p.717-22. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acessado em: 26 ago. 2020.

SILVA, Ana Maria. **Ludicidade**: Construindo a aprendizagem das crianças. Disponível em:<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50878/a-ludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil>. 2013<Acesso em: 11/09/2020>.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p.29.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONVIVÊNCIA DE ALUNOS NEUROTÍPICOS COM ALUNOS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana de Jesus Santos* - Universidade do Estado da Bahia – Campus Alagoinhas

Vanderlon Santana de Araújo - Universidade do Estado da Bahia – Campus Alagoinhas

*Autora correspondente: lua.stos0@gmail.com

RESUMO: A proposta do presente artigo é refletir a respeito do papel do professor na convivência de alunos neurotípicos com alunos deficientes na educação infantil, ressaltando o contexto histórico e legislativo da educação infantil, bem como da educação especial que, por sua vez, contribuíram efetivamente para garantir o direito de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca, onde deu-se início aos avanços importantes na legislação da educação inclusiva, evidencia-se também um breve conceitos relacionados com a temática. Destacando o papel do professor em todo esse processo e ressaltando que para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os mesmos busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, a fim de proceder na mediação para uma convivência saudável e que possibilite autonomia desses sujeitos, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo. Para tanto, a metodologia utilizada foi a bibliográfica a partir de revisões de literatura e análise documental, através da qual se percebe a importância do professor para convivência dos alunos deficientes que possuem necessidades educacionais especiais.

Palavras-chaves: Educação especial. Educação infantil. Alunos neurotípicos. Necessidades educacionais especiais. Papel do professor.



INTRODUÇÃO

O indivíduo com deficiência sempre foi visto e tratado como um ser humano incomum, fora dos padrões tidos como normais na perspectiva histórico-cultural, que sempre teceu os parâmetros para a sociedade, parâmetros esses que são os critérios adotados para a normalidade. Sendo assim, ao longo da história foi atribuída uma visão errônea acerca desses indivíduos, onde eles primeiramente foram excluídos, logo depois segregados, integrados e teoricamente hoje encontram-se na fase de inclusão.

A discussão que engloba a temática de inclusão é uma vertente complexa que está interligada a diversos outros fatores na sociedade e no meio escolar não seria diferente, na escola os fatores são por exemplo: preconceito, estrutura física, práticas pedagógicas, etc. Pois, de fato a inclusão escolar perpassa por inúmeros desafios para poder garantir a efetiva inclusão desses alunos. Conceitualmente, a inclusão é a equidade de condições e possibilidades ofertadas a todos os indivíduos do meio social, assegurando dessa forma acesso democrático em todos os âmbitos em que eles estejam, o que significa que eles precisam ser aceitos e acolhidos sem nenhuma distinção. Nesse sentido, o meio escolar possui a obrigatoriedade de fornecer experiências educacionais de qualidade para todo e qualquer aluno, inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais.

A educação especial, por sua vez, é uma modalidade de ensino que está encoberta de preconceitos enraizados nos diversos âmbitos sociais. Historicamente, a deficiência do indivíduo era tida como algo que o demarcava na sociedade, sendo assim, a aquisição dos direitos educacionais presentes na legislação ocorreu através de um processo de luta, processo esse que ainda perdura, mas que já obteve alguns avanços.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (...)” (BRASIL, 2008, p.8), sendo assim, a educação especial está presente na educação infantil que é onde os indivíduos têm o seu primeiro contato fora do seu âmbito familiar, onde iniciam o processo de construção de identidade, de visão de mundo, etc.

Na educação infantil, o aluno com necessidades educacionais especiais tem contato direto com alunos da mesma faixa etária -e de diferentes também- e também com alunos neurotípicos, que são alunos que não possuem atrasos linguísticos, motores ou cognitivos em relação a sua faixa etária.

Para que a educação inclusiva, por sua vez, aconteça efetivamente é necessário ter uma rede de apoio interligada com a comunidade escolar: família, psicólogos, terapeutas, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos, por exemplo, precisam estar em contato direto com os alunos e a escola, de modo que auxiliem a todos no que diz respeito ao processo de inclusão, para que a educação desenvolva-se a partir da diversidade, tornando dessa forma o aluno com deficiência protagonista no seu processo de construção do conhecimento.

Como já citado, obrigatoriamente as escolas precisam matricular, acompanhar e incluir esses alunos com necessidades educacionais especiais, pois “toda pessoa com deficiência



tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Lei nº 13.146, 2015, art. 4º), o que leva a eles conviverem com alunos neurotípicos na educação infantil, essa relação possibilita-os contato diretamente com a diversidade, o que influencia-os em todos os aspectos comportamentais.

Para Mantoan (2001, p.4): "Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro", desse modo essa interação influencia diretamente no dia a dia dos indivíduos que estão em contato com os alunos deficientes, nesse caso, os indivíduos são os alunos da educação infantil, como supracitado.

Nesse cenário em questão, o professor, por ser uma figura mediadora e presente em toda relação dos alunos neurotípicos e dos alunos deficientes necessita “estabelecer uma experiência educativa, onde educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria.” (FREIRE, 2005, p. 58), construindo desse modo uma educação que atenda todas as especificidades dos educandos presentes em sala de aula.

Tem-se como a relevância desse artigo todo o contexto excludente em que os alunos com necessidades educacionais especiais passaram e ainda passam, pois segundo o artigo 205 da

Constituição Federal (1988): “a educação é direito de todos”, e por isso os educandos deficientes possuem direito tanto quanto qualquer outro, portanto, devem estar inseridos nesse contexto e precisam que o meio escolar os acolha de acordo com as adaptações necessárias.

Nesse sentido, o presente artigo pretende examinar qual o papel do professor em todo esse processo da convivência de alunos neurotípicos com alunos deficientes na educação infantil, discutindo inicialmente o contexto histórico e legislativo dessas duas modalidades, bem como identificando de que modo ocorre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e assim demonstrando qual o papel do professor na convivência dos alunos neurotípicos com alunos deficientes na educação infantil.

O referido artigo está subsidiado a partir da abordagem qualitativa, que preocupa-se com as aspectos da realidade que não precisam ser quantificados, Para Minayo (2001, n.p), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

E quanto aos procedimentos, tem-se uma pesquisa bibliográfica, que para para Gil: “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.” (2007, p. 44), e a pesquisa documental que segundo Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3): “os documentos são fontes de dados [...] e sua análise implica em um conjunto de transformações a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante [...]”, ambos se encaixam perfeitamente com a proposta do presente artigo.

CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLATIVO

Contexto Histórico e Legislativo da Educação Infantil



A Constituição Federal foi um marco primordial na educação infantil onde, pela primeira vez, reconheceu a educação escolar como um direito da criança, sendo a partir daí a educação infantil uma política nacional de educação, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/96) garantiu a obrigatoriedade dessa modalidade em questão como a primeira etapa da educação básica.

A educação infantil é uma modalidade de ensino que propicia a primeira mudança na rotina das crianças, onde elas adentram em situações que incentivam sua socialização, além de propiciar o trabalho com a pluralidade que dialoga diretamente com a diversidade. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular corrobora no campo de experiência “O eu e o outro e o nós”, onde torna obrigatória a interação das crianças com o outro, para a partir daí constituir o seu próprio modo de agir, sentir e pensar.

Essa construção pessoal da criança pode ser estimulada através da diversidade, pois segundo a BNCC:

Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC, 2016)

O que influencia diretamente em todo o desenvolvimento socioemocional, cognitivo, intelectual e empático para com o outro, pois se os indivíduos desde a infância têm contato e convivem com discursos negativos em relação às outras pessoas, que conseqüentemente refletem na personalidade da criança, então o inverso também pode ser realizado de modo que promova de forma correta toda essa influência.

Nesse sentido, tem-se o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), como já citado, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e por isso, recebeu destaque por meio das políticas públicas educacionais nos últimos anos, especificamente por conta do RCNEI que ressalta as diversidades existentes no meio escolar no currículo da educação infantil objetivando o desenvolvimento integral das crianças.

Esse referencial propõe metas alcançáveis que contribuam no desenvolvimento integral identitário das crianças. Visa, também, contribuir de forma eficaz nos ambientes que propiciam o acesso, o desenvolvimento, a construção e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 6).

Por isso, é necessário trabalhar efetivamente com a diversidade e tirá-la do papel afim de incluir no dia-a-dia das instituições de ensino, principalmente na Educação Infantil que é um ambiente adequado para a formação dos valores humanos das crianças pequenas (BARBOSA, 2009).

Contexto Histórico e Legislativo da Educação Especial



O referente tópico do presente artigo busca versar sobre o contexto histórico da inclusão escolar internacional e no Brasil, bem como o contexto legislativo que rege a educação especial, embasado principalmente em citações feitas pela autora Maria Teresa Égler Mantoan.

Retratando acerca das eras históricas, a antiguidade marcou-se pelo desamparo e pela eliminação dos deficientes, já na Idade Média predominava a ideia de que o deficiente era um castigo aos pais e até mesmo fruto de uma ação demoníaca, onde acontecia efetivamente o desamparo desses indivíduos; já na contemporaneidade iniciou-se discursos referente as diferenças e versando acerca da educação desses indivíduos, por outro lado a segregação estava presente nesta época, o que acabou enfraquecendo o discurso citado anteriormente. (FONSECA, 2000, n.p)

No sentido dos marcos legais do país, a década de 80 ficou marcada por diversos encontros e congressos internacionais que buscavam estimular os países a reformularem suas políticas referentes aos direitos das pessoas com deficiência, dentre esses eventos está o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (1981), que tinha como lema “Participação Plena e Igualdade”.

O marco inicial da política educacional voltada para a educação no Brasil foi a “Declaração Mundial de Educação para Todos” o que inclui os alunos deficientes e os neurotípicos, e que sugere uma educação direcionada para suprir as necessidades sucintas da aprendizagem, propondo uma melhor qualidade do conhecimento e de vida, proporcionando assim pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e a efetiva atuação cultural do cidadão na comunidade em que vive.

Nesse sentido, efetivar meios educacionais de qualidade para todos acarreta não só na aceitação de diferenças, como também no respeito as mesmas. Pois, segundo a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p.8-9).

Esse documento foi adotado por vários países, inclusive pelo Brasil, como diretriz para nortear políticas públicas relacionadas a educação especial e nele contém explicitamente que é necessário garantir condições para todo esse processo de trabalho para com os alunos dessa modalidade, como por exemplo: formação dos professores da rede regular, dos professores da educação especial, e recomenda a modificação das escolas para acolhe-los, ou seja, a partir dele é possível desenvolver efetivamente a educação inclusiva de forma eficaz e que atinja a todos.

Outro documento legislativo que está diretamente ligado a educação inclusiva é a Constituição Federal, segundo Mantoan (2010) a educação inclusiva no Brasil tornou-se constitucional a partir de 1988 com a legitimidade da Constituição Federal que garantia o direito inerente aos alunos deficientes de terem acesso e condições que possibilitem o seu progresso em sua escolarização, que deve ocorrer em turmas regulares com a garantia de atendimento



educacional especializado, o que subentende-se que para conseguir o desenvolvimento no meio educacional desses indivíduos, essa vivência não pode ser realizada em locais segregatórios.

Já no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgou serviços especializados, como por exemplo: métodos que atendam às necessidades educacionais específicas do educando, o que tornou obrigatório a reformulação do currículo, de modo que atenda tais necessidades.

Um grande avanço nas legislaturas referente a educação inclusiva foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CBE Nº 2/2001, onde foi tratado da garantia do atendimento educacional especializado de caráter adicional ou suplementar ao processo de escolarização, concedendo formas para a consolidação e efetivação das possíveis modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar), promovendo também orientações aos sistemas educandários sobre a forma educacional de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas regulares.

Em seu 2º art as Diretrizes ainda determinam a obrigatoriedade das matrículas e que é dever da escola organizar-se para receber e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo dessa forma condições e formas indispensáveis para uma educação de qualidade, ou seja, esse instrumento legislativo subsidia um enorme progresso das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

O Ministério da Educação (MEC) implantou, no ano de 2003, através da Secretaria de Educação Especial o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2008), que tinha como objetivo a transformação dos sistemas de ensino existentes em sistemas educacionais inclusivos, além de promover efetivamente a acessibilidade, a organização do atendimento educacional especializado e assegurar o acesso de todo e qualquer indivíduo à escolarização.

Outro marco significativo foi a Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir desse documento definiu-se que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas, e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21).

Ou seja, a educação especial entrelaçada com os preceitos da educação inclusiva passou a ser considerada como uma modalidade complementar na formação dos alunos; nesse documento ainda estabeleceu-se qual o público-alvo referente a educação especial, que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desse modo recomendou-se que o sistema de ensino promova respostas as necessidades educacionais especiais, bem como a instalação de medidas da instituição, diante do exposto, a referente política nacional promoveu a evolução da inclusão escolar.



Em 2010 instaurou-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CBE n.04/2010, essa resolução refere-se a obrigatoriedade da matrícula tanto nas classes comuns do ensino regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado, e responsabiliza a escola pela organização que garanta a educação de qualidade para todos os alunos que ali estão. Para Mantoan (2015, p.46) essa diretriz representa a transição entre o modo segregatório que existia e, finalmente, a educação especial inclusiva.

A Conferência Nacional de Educação, prescreve o atendimento as necessidades específicas na educação especial deliberaram a Lei 13.005/2014 que determina esse atendimento em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, universaliza de forma igualitária para indivíduos de 04 a 17 anos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A convivência de alunos neurotípicos com alunos deficientes na educação infantil

Por ser a modalidade de ensino onde o indivíduo constrói toda a sua base socioemocional, intelectual, social e acadêmica, a educação infantil precisa estabelecer uma educação inclusiva pautada nos respeitos as diferenças de modo que construa uma relação empática com a diversidade existente no meio social.

Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência pode levar a melhoria nos métodos e nas práticas de ensino o que promove benefícios para todos os alunos, fora que alunos neurotípicos que estudam em salas de aula inclusivas e conseqüentemente convivem com alunos deficientes, têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças.

Nesse sentido, o **Instituto Alana e ABT Associates** desenvolveu uma pesquisa coordenada pelo professor Thomas Hehir (2016) que corrobora com os preceitos citados no presente tópico, onde eles explanam acerca da visão de mundo e a percepção da diversidade de forma que pessoas sem deficiência que estão em ambientes escolares inclusivos e que, conseqüentemente, convivem com pessoas com deficiências são menos preconceituosas e abertas para a diversidade existente, além de influenciar no seu desenvolvimento socioemocional, intelectual, social e acadêmico.

Por isso, entende-se que é de suma importância o convívio e contato de crianças neurotípicas com crianças com deficiência, para que assim elas tenham desde novas uma visão construída acerca da diversidade do meio social e também para que elas cresçam respeitando-a.

O papel do professor na convivência de alunos neurotípicos com alunos deficientes na educação infantil

Diante do exposto, o papel do professor é de extrema importância na convivência de alunos neurotípicos com alunos deficientes, visto que ele é o mediador entre o educando e o seu processo de aquisição de novos conhecimentos e cabe a ele utilizar instrumentos



pedagógicas adequados em que esses alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avancem no sentido de explorar toda sua potencialidade afetiva, social e intelectual, superando todos os obstáculos que a sociedade os impõe.

Uma das principais formas para uma proposta inclusiva de convivência entre alunos neurotípicos com alunos deficientes é que os professores desconstruam a visão de que esses sujeitos com necessidades educacionais especiais são incapazes e construam uma nova perspectiva pautada nas possibilidades de interação desses alunos como instrumento de transformação, dando ênfase na convivência saudável de trocas mútuas.

Todavia, os professores que buscam trabalhar com educação inclusiva, devem estar atentos às diversidades, procurando colaborar de maneira que possa auxiliar na construção da autonomia e solidariedade desses sujeitos, pautando sempre o respeito mútuo, até chegar ao ponto de eliminar qualquer tipo de entrave para sua convivência no sentido de formar cidadãos conscientes, desse modo: “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos (...)” (MANTOAN, 2006, p.48), esse é de fato o papel do professor em todo o processo de inclusão.

A educação inclusiva no formato atual é um grande desafio aos profissionais, pois os colocar a (re)pensar toda cultura, política e métodos pedagógicas para atender com êxito essa demanda de ato educativo, posicionando-se de forma receptiva diante das características singulares que irá encontrar, a fim de fortalecer potencialidades e incentivar habilidades desses alunos.

Nesse sentido, Bueno (2001) aponta que um ensino de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve no mínimo dois tipos de formação profissional docente, sendo elas: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática do aluno diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais, tanto para o apoio desses indivíduos quanto para o apoio do trabalho a ser realizado.

Diante de tais obstáculos que os profissionais têm de enfrentar na educação inclusiva, Bueno (2001) ainda argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada.

Sendo assim, acredita-se que houve um grande avanço nas instituições de ensino para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo com que os professores buscassem novos paradigmas e novas formas de ensinar, a fim da inclusão de todos no ensino regular, melhorando a autonomia e independência desses alunos.

Cabe ao professor, por sua vez, realizar o seu trabalho voltado ao convívio de alunos neurotípicos com alunos deficientes, o que não exige um único modo de educar, mas o de poder oferecer a cada indivíduo o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades através da troca de experiências e afetividade.

Para que todo o processo supracitado obtenha êxito, é necessário formar um ensino que respeite a diversidade das pessoas e aprender com isso, usufruindo de conhecimentos



construídos por cada um na perspectiva de um crescimento interpessoal, pois a possibilidade de aprendizagem dessas pessoas está diretamente relacionada ao intuito de aprender, estimulado pelo professor e por todos os sujeitos que se relacionam, possibilitando a aquisição de novas funções cognitivas que será essencial para sua trajetória escolar, independentemente de suas necessidades e/ou capacidades.

Pois, para que efetivamente ocorra a educação inclusiva os professores e os profissionais do meio escolar precisam participar regularmente desse processo (Carter & Hughes, 2006), pois a partir da colaboração de todos torna-se possível a aplicabilidade de forma afetuosa da educação inclusiva numa perspectiva que acolha e promova de fato a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos conforme suas necessidades específicas.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades possam conviver dentro da mesma sala de aula sem prejuízo. É também essencial que o professor busque especializações para mediação desse trabalho de forma que garanta um esforço voltado à qualidade de vida dos educandos e transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, onde haja o respeito mundo diante da diversidade e das diferenças.

Para que o processo de inclusão realmente aconteça é importante que haja a integração sócio afetiva e que a escola reestruture seu Currículo, respeitando e se adequando às características de cada aluno, dando-lhes oportunidades e visando um ambiente inclusivo em busca de objetivos comuns, afinal a escola não é homogênea.

Por fim, nota-se a importância do professor nesse processo, pois é através dele que os alunos aprendem a conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- BUENO, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de 1988: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.



BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 29 setembro 2020.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise dos documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>

Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>

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

FONSECA, M. – Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência – In: **IBAP - Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS**, São Paulo, Dezembro de 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HEHIR, T.; PASCUCCI, S. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, Abt Associates, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo, Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca. Espanha.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liliane Repinoski Franco^{1*} - UFPR

*Autora correspondente: lilianerfranco@gmail.com

RESUMO: Podemos considerar que nas últimas décadas foi notória a evolução das Políticas de Educação Especial, no entanto, as mesmas perpetuam muitas fragilidades, tornando a potência ou a energia daquilo que está posto na Lei uma disposição fraca. Reflete-se que esgotam na própria Lei uma tendência inclusiva, tendo em vista a interpretação das práticas profissionais que estes dispositivos devem orientar. Na passagem da potência às potencialidades, ou das políticas às práticas inclusivas, tais Leis têm sido ferramentas que deixam aqueles que suas normas orientam, muitas vezes, desassistidos. Causam pouco efeito como discursos, atuando mais a favor da manutenção da ordem estabelecida e menos na mudança de um olhar que acolha no diagnóstico a diferença. O presente estudo se refere a parte de um mapa maior, cartografado durante uma pesquisa de mestrado em educação e sistematizado com a dissertação sob o título “Cartografia da Potências e das Potencialidades em Educação Especial – Um Diálogo entre as Políticas e as Práticas” em que se propôs discutir as relações entre as potências das políticas de educação especial inclusiva com as potencialidades ou possibilidades das práticas docentes, realizadas pelos profissionais que atuam em escolas públicas de ensino regular e em Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado – CMAEEs de Curitiba. As análises se respaldam em ideias da Filosofia da Diferença, sub área da Filosofia que sensibiliza para as análises ancorada nos conceitos de seus principais representantes Gilles Deleuze e Michel Foucault, além de seus intérpretes. A dissertação utilizou-se do método cartográfico para mapear essa relação, tendo como ponto de partida a própria trajetória profissional da pesquisadora; faz-se, desta cartografia, um modo de desvendar pistas ligadas ao dualismo entre políticas e práticas, teorias e métodos que afetam os fazeres e a rotina dos profissionais. Normas que orientam as práticas docentes que, empoderadas pela legislação atual e pelas questões contemporâneas a esta sociedade, têm avançado lentamente. A pesquisa contou com as narrativas de dois profissionais de escolas de ensino fundamental, de primeiro ao quinto ano, e de dois profissionais atuantes CMAEEs de Curitiba, revelando o que estes expõem sobre as condições profissionais, subjetivas e objetivas, com as quais atuam e diagnosticam estudantes com deficiência. Os relatos das experiências vividas, narradas pelos protagonistas deste processo, representam as formas como as leis ou normativas da Educação Especial foram e são interpretadas. Nesta cartografia estes profissionais são porta-vozes das necessidades que as práticas escolares enfrentam, pois dão potência a uma inclusão com as condições de que dispõem; tentam aproximações com a inclusão idealizada nas leis, mas que diante das condições oferecidas não conseguem concretizar a vontade de incluir docente. Quer esta parte do mapa trazer contribuições para a produção de deslocamentos nos leitores, interpretações que favoreçam linhas de fuga. As linhas de fuga são ou representam nesse cenário as ações de pensar e agir, as que inspiram certo poder de incluir docente e que tratam a inclusão fugindo ou escapando de ser uma impostura do poder e empoderamento do Estado como ação de potencialidade esperada, enquadrada, restrita e restritiva.

Palavras-chaves: Educação Especial. Inclusão. Diferença. Potências. Potencialidades

1 - Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR; Professora da rede municipal de educação de Curitiba, atua como pedagoga avaliadora e professora do atendimento educacional especializado – área visual.



INTRODUÇÃO

Este estudo, parte da dissertação de mestrado sob o título “Cartografia da Potências e das Potencialidades em Educação Especial – Um Diálogo entre as Políticas e as Práticas”, diz de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as práticas de Educação Inclusiva em instituições educacionais de Curitiba, diante das Políticas Nacionais de Educação Especial. Por meio do método cartográfico, buscou tratar das potências e das potencialidades, dos dualismos e dos contrapontos existentes entre políticas e práticas da Educação Inclusiva. Opera tanto com as políticas como condições objetivas, que dão o poder para que uma ação de educação se faça inclusiva, como com as práticas desta área, quando entende que nelas se desdobram condições subjetivas das primeiras. Ambas formam um dualismo que se avizinha em trocas constantes, e se mostra nas rotinas das ações institucionais, na formação docente, na vontade de poder incluir docente. A opção metodológica pelo uso da cartografia tem por base teórica a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari que dizem que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE, 1995, p.11).

Nesse sentido, se propôs mapear a relação entre a potência ofertada pelas políticas e as potencialidades ou possibilidades relacionadas às práticas docentes em Educação Especial dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado – CMAEEs e Escolas de Curitiba, por meio da voz de quatro profissionais entrevistadas. Uma vontade de poder incluir docente, uma força instintiva que forja o humano profissional, o atravessa, e nisso atravessa todo este mapa de potências e potencialidades de uma Educação Especial. Sem destacar se essa vontade se faz de forças positivas ou negativas, ativas ou reativas, boas ou ruins, o fato é que é dela vem a energia desta cartografia, permite uma tonalidade diferente, para um mapa onde uma escrita, tratando de um mesmo tema, o oferte por caminhos diversos.

Considera-se uma Educação Inclusiva a que quer incluir o estudante com deficiência, algo que se descreve próximo ao conceito da diferença em Deleuze (2000, p.370), que diz “não devemos nos espantar por a diferença ser literalmente inexplicável”. Explicar a diferença ou a inclusão do outro, o estudante com deficiência, tendo por base os modos de representação de um sistema de ensino que não se desloca de uma proposta anterior excludente, tende a anular a inclusão. Não basta classificar o outro, nomeá-lo através de um diagnóstico prévio ao processo de inclusão: é preciso entender que sua deficiência é uma alteridade, uma diferença em seu ser que implica de um outro modo no sistema educativo. “A diferença é essencialmente implicada e o ser da diferença é a implicação” (DELEUZE, 2000, p.214). Portanto, ao demarcar a relação entre potências e potencialidades nas políticas e nas práticas de inclusão em Educação Especial, alertou-se que há uma inclusão cujo argumento fundante vem das Políticas Públicas e este gera um modo de incluir que se mostra presente nos discursos e nas práticas dos profissionais em atuação nos CMAEEs e escolas de Curitiba.

Discursos e práticas que, analisados, carregam a singularidade do que é diferente, atribuída como incapacidade, não poder, impotência da pessoa com deficiência em aprender. É de se considerar que o processo que inclui gera nele mesmo formas de exclusão quando



desestimula a organização de um processo no interior das intuições de ensino, de recepção e de encaminhamento de uma vida ativa ao estudante com deficiência, algo que saia em busca de preparar e até mesmo criar outras formas significativas e diversificadas de educar, alguma coisa que desafie a ação dos profissionais que atuam nesta área.

A seguir o texto abordará partes relevantes da dissertação, da fundamentação teórica ancorada nos autores da diferença, Gilles Deleuze, Félix Gatarri e Michel Foucault, às análises dos discursos dos profissionais que atuam nos espaços educativos municipais que acolhem o estudante com deficiente, buscando narrar partes do percurso de pesquisa e seus resultados.

Dualismos no discurso sobre o outro

Desafiar-se como profissional é o que move e motiva, afinal, este trabalho. Diante da potência das leis às potencialidades das práticas profissionais da Educação Especial, que perpassam as concepções de normalidade/anormalidade³⁰ relacionadas às experiências, trajetórias de vida, conhecimentos, questões culturais que são fortes na composição de percepções e afetos daqueles que as cercam, de forma geral, a cultura, com seus valores, impõe padrões que tornam as pessoas diferentes. Tomando que o conceito de “anormal” deriva do conceito de “normal”, ou seja, se normal pressupõe o que está na norma, o oposto definiria o que é “anormal”, os conceitos em evidência podem assim serem analisados:

Normal e anormal encontram-se constituídos pelas “mesmas regras”, pelos mesmos dispositivos que, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, por normas que podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis, acordados pelo grupo a que se destinam. (FREITAS, 2012, p.6)

Entende-se, portanto, que o normal, derivado de normativa, traz a condição de homogenia e toma como parâmetro tanto o não deficiente, assim como o branco, o homem, o alfabetizado, dentre outros grupos. Nesta lógica binária, as normas são muitas vezes o ponto de partida de discursos e práticas vivenciadas na escola. Skliar (2003, p. 162) explica que “de maneira geral a norma tende a ser implícita, quase invisível e é esse caráter de invisibilidade o que a faz inquestionável”. Portanto, a normalização não é percebida e a tendência traduz a aceitação, sem que se faça a reflexão das implicações que a causam.

Antes da proposta de inclusão da pessoa com deficiência, a escola já vivenciou outras formas de trazê-lo para o convívio, como nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, o princípio da integração era aplicado no Brasil, na tentativa de inserir os educandos nomeados como “especiais” aos serviços educacionais. Essa concepção de educação, que deixou suas persistentes marcas, reforça as diferenças ou aquilo que não é considerado igual, trazendo um forte traço de uma lógica binária onde o “outro” é externo. Conforme os autores:

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação

³⁰Michel Foucault (2001) utiliza-se a perspectiva normalidade/anormalidade para questionar argumentos fundantes das políticas públicas, que indiretamente se mostram presentes nos discursos e nas práticas dos profissionais cuja atuação nos CMAEs e escolas de Curitiba foram analisados.



cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadito, homossexual, estrangeiro, etc. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001, p.123).

Nessa relação desigual e extrema entre opostos, há sempre uma posição de privilégio e de dependência de um grupo sobre o outro. Para fazer parte dos grupos “aceitáveis” o diferente precisa despir-se de suas características, de suas singularidades, para aproximar-se da normalidade concebida nos demais (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

O movimento iniciado na década de 1990 conhecido por “inclusão” propôs a igualdade de direitos acompanhasse o respeito às diferenças. Embora com caráter inovador, a ação manteve relação com princípios da normalização, ou seja, ao tentar aproximar o diferente, aquele que foge dos padrões e das condições físicas, sensoriais, intelectuais ou de outra ordem, continuou ligado às características as quais a sociedade de forma geral impõe.

Foucault (2001) atribui à psiquiatria o que ele chama de “racismo” da anormalidade, trazendo os equívocos deste enquanto descendente de um ser visto como “monstro”, ainda no século XIX, que vão continuar a rondar esse homem “anormal”

O racismo que nasce na psiquiatria dessa época e o racismo contra o anormal, e o racismo contra os indivíduos, que, sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que, trazem em si, ou antes, do não-normal que trazem em si. (FOUCAULT, 2001, p. 403)

Destaca-se junto a Skliar (2003), que este “anormal”, concebido como “outro”, passou ao longo da história da humanidade por diferentes formas de exclusão e ainda hoje este corpo “anormal” é visto como um corpo que foge da forma comum e esperada.

É fato que na contemporaneidade a concepção de diferença é ambígua quando acentua ou coloca em evidência as características que reforçam como negativo, o que é singular. Faz do diferente aquele que possui uma existência atrelada a ser o outro de uma identidade que se associa à normalidade, aos idênticos, aos iguais, faz do outro uma oposição a uma maioria que a escola da modernidade e dos nossos dias tem educado de maneira disciplinar e generalizante.

Nesse sentido, quando alguém se refere ao “outro”, as diferenças parecem estar distantes de um “eu” que banaliza e moraliza o que é ser diferente. Deleuze (1981), aproximou-se de Nietzsche, ao se opor à tradição racionalista e critica as formas depreciativas de reduzir os valores do outro. Busca na perspectiva nietzscheniana o apoio para uma ética que revisa constantemente seus pressupostos. É contrário a um pensamento que, fundado na racionalidade, julga o outro, o diferente, o anormal, o deficiente, o tempo todo. Daí o filósofo da diferença considerar que, ao invés “da unidade de uma vida ativa e de um pensamento afirmativo, vemos o pensamento dar-se por tarefa julgar a vida, de lhe opor valores pretensamente superiores, de a medir com esses valores e de a limitar, a condenar” (DELEUZE, 1981, p.18).

Nesta perspectiva, a sociedade e a escola não escapam dos convencionalismos que engessam as formas de pensar e subjetivar a diferença. Quando os estudantes não aprendem



como os demais, por exemplo, demandam outras formas de aprender ou apresentam diferente ritmo de aprendizagem, em relação ao modo como uma grande maioria aprende, nos educadores provoca-se um temor. Os profissionais da dita “Educação Inclusiva” se veem sem saber o que fazer. Desta forma, se questionam sobre a imposição de adaptar um diferente a um modo de aprendizagem que não o contempla.

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.37).

É preciso alertá-los de que as pessoas não são iguais, nem neste tempo, nem nos lugares institucionais e sociais que habitamos e nos habitam. Existem outros modos de vida.

Existe um outro que antes, durante e depois de tantas guerras, prisões, exércitos, escolas comuns e especiais, hospitais, religiões, fábricas, manicômios, etc. foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável. (SKLIAR, 2003, p.152)

Mesmo tendo ocorrido diversas mudanças de crenças e valores na nossa sociedade, continua-se a valorar negativamente a pessoa com deficiência, como se ela fosse um ser menor e incompleto. Quando esta pessoa chega à escola para se tornar um estudante com deficiência, este panorama social o acompanha em diversos aspectos, pois naquilo que moldura as práticas das escolas, não se vê o escape aos convencionalismos típicos de posturas normalizadoras, portanto excludentes. Basta analisar as divisões dos tempos e dos espaços escolares, que continuam os mesmos, anteriores as políticas de inclusão.

A organização do ano letivo em horas, semanas, meses, anos para ensinar e aprender, a disposição dos espaços, não propiciam trocas entre os estudantes, nem dos estudantes com o próprio docente, pois excesso de pessoas numa mesma sala faz com que ninguém possa ser diferenciado para ser melhor assistido. Há todo um aparelhamento educativo que é pensado para o estudante ideal, aquele que acompanha o ensino sem o apoio ou a mediação que outro grupo de educandos necessita.

Nesse contexto, os educandos com deficiência são incluídos e desassistidos pela escola, não são percebidos senão por suas falhas, por algum tipo de falta ou incompletude. Por se tratar de grupos numericamente menores, é recorrente a dificuldade em reagir diante das imposições da sociedade e das Leis. Esses estudantes, como não se enquadram numa lógica de igualdade, se distanciam, compondo as duas categorias: “normal” e “anormal”, sendo que a aproximação ainda ocorre de forma tímida, pois a genealogia aponta para o enraizamento de valores constituídos historicamente pela tradição.

O Múltiplo da Diferença – a deficiência



Para continuar esse traçado, se encontra a necessidade de enfrentar uma prática paradigmática da Educação Inclusiva que é o diagnóstico. No diagnóstico, o outro, o diferente, o estudante com deficiência precisa ser identificado, nomeado, caracterizado. Através da elaboração de um diagnóstico, que costuma se fazer de forma limitada e redutora, o estudante com deficiência adentra o sistema escolar, passa a ser visibilizado por um conjunto de características que os diferenciam dos demais estudantes; cria-se uma nomeação que o reduz a um grupo de pertencimento que não vai ao encontro das presenças constantes do ambiente escolar.

Nesse sentido, se quer alertar para a necessidade de que os diagnósticos sejam feitos levando em consideração a multiplicidade que é própria ao tema da inclusão. O diagnóstico enuncia, mas a fala não possui um caráter individual, nem sequer a um sujeito ela remete. Deleuze mostra que os enunciados com os quais se dizem as coisas e se propõe características às pessoas são construídos coletivamente. Logo, os enunciados produzem e são produzidos por dispositivos discursivos que atuam socialmente. O discurso que diagnostica dispõe de uma linha de força e de poder sobre o estudante com deficiência, orienta e agencia a subjetividade desse aprendente, dirigindo-o a um sistema que tende a dobrá-lo às suas máquinas subjacentes, “máquinas de fazer ver e de fazer calar” (DELEUZE, 2001). Há que se ter cuidado para que na escola o deficiente não seja visto como doente, como incapaz, mas como o estudante com diferente capacidade para aprender. Incluí-lo, em primeira análise, significa reuni-lo a um grupo do qual está disperso.

É sensibilizar um contexto que o acolha, propondo a percepção deste outro, distante, diferente, aquele que não estava ali, mas de alguma forma sempre esteve invisível. Também é mostrar que a invisibilidade da pessoa com deficiência revela dessa sociedade sua incapacidade de lidar com uma ética e estética da diferença (Skliar, 2003). Percebe-se que as práticas profissionais da inclusão precisam se deslocar para uma ética e estética que não idealiza o ser humano, não hierarquiza nos atos de ensino e aprendizagem os mais aptos e os menos capazes de aprender, os inaptos.

Vai ficando evidente que não se inclui o outro sem a discussão da alteridade que ele possui em si. Inspirando-se em Skliar e Duschatzky (2001), não se inclui o outro como se este pudesse tornar ou derivar-se em uma nova permanência excluída, num processo que falsamente faz dele um mesmo de outros que já estavam ali. Não há substituição possível para a diferença, que na verdade é uma diferença de potencialidade de aprender; o estudante com deficiência exige a abertura do sistema escolar, as rachaduras de uma imagem ideal de ensinar e aprender.

Ele é o que permanece diferente quando o processo educativo generaliza todos como o mesmo; é o que não consegue por si só se incluir, não possui o poder nem a potência de se mesmificar juntos aos demais. Pensando na relação implícita à diferença entre a unidade e a multiplicidade, proposta por Deleuze (2000) na sua tese *Diferença e Repetição*, pode-se dizer que o estudante com deficiência, para além de ser nomeado de muitas maneiras, deve ser acolhido, percebido, e seu processo de conhecimento deve se manter múltiplo, diverso.

Processo que se abre a discutir outros temas transversais à inclusão, temas que participam de uma educação que se quer inclusiva. Incluir o outro, o diverso, implica em sensibilizar para as diferentes potencialidades deste outro. Não para que ele se mantenha



isolado em sua singularidade, mas para que, sendo ele quem é, possa ser incluído e, como os demais, se torne uma pessoa em processo de aprendizagem. Deste modo, problematizar a inclusão implica discutir as diferenças, as singularidades próprias a cada incluído; significa despertar para a diversidade dos modos de ser, de aprender, de viver, que compete a cada estudante com deficiência; diz da necessidade de reverter um processo de educação de perspectiva identitária por um outro, que compreenda a diferença como ética e estética de vida.

Por meio dos autores da Filosofia da Diferença, suas teorias e conceitos, sugere-se espriar na escola e na sociedade atual outros modos de existir, de compreender, de entender e de conviver com o outro; permitir sobreviver a diferença do diferente, potencializar o mais alto grau do que é nele singular, mesmo que se tome por especial a sua diferença. Trata-se de buscar um caminho que leva mais à frente a inclusão, para além de nominar o deficiente em seu estado clínico, para além de identificá-lo com esta ou aquela deficiência, enquanto "portador" ou não de algo e, em alguns casos, reduzi-lo ao instrumento que utiliza, a exemplo do "cadeirante", pessoa com deficiência física que utiliza a cadeira de rodas.

Partindo, portanto, de quem é o estudante com deficiência, especial, diferente, apresenta-se este como alguém que é único, embora nomeado de muitas formas. Deleuze (2000) diz que o Uno está no Múltiplo, assim como o Múltiplo está no Uno. Para ele, o diferente mostra uma unidade que só pode ser explicitada se recorrido à multiplicidade. Porque ninguém é só isso ou aquilo, mas se é uma multiplicidade de sentidos, agregados por uma unidade vital que os tenciona o tempo todo. Todos os seres são únicos, ao mesmo tempo em que carregam multiplicidades. Sobre isso Deleuze discorre:

Em toda parte, as diferenças de multiplicidades e a diferença na multiplicidade substituem as oposições esquemáticas e grosseiras. Há tão-somente a variedade de multiplicidade, isto é, a diferença, em vez da enorme oposição do uno e do múltiplo. E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade, mesmo o uno, mesmo o múltiplo. (DELEUZE, 2000, p.174)

Enxergar as multiplicidades na unicidade e vice-versa é um grande desafio! A dicotomia entre normalidade/anormalidade observada por Foucault (2001) leva a um pensamento redutor que desvela uma lógica binária (DELEUZE, 1992) sobre a qual se fazem muitas das valorações acerca das diferenças na escola; desvela muitos valores que se formaram uma resistência negativa ao diferente, que não permitem que ele saia de sua condição de estranho. Pode-se dizer que, historicamente, o diferente vem sendo visto como aquele que está fora, não faz parte das identidades construídas em torno de um "eu", ninguém se identifica com este sujeito "portador" da estranheza e do incômodo de ser especial.

As leis que garantem a sua presença na escola desviam muitas vezes as potencialidades que poderiam acolhê-lo de um outro modo, pois incluir pressupõe rever todo o anterior excludente. O educando com deficiência pede outra educação que, se prevista nestas normativas, exigem outra abordagem dos conteúdos, novas práticas, materiais específicos ou adaptados às suas necessidades, enfim um olhar direcionado às suas características de aprendizagem.



Ao contemplar os estudantes com deficiência e, portanto, as especificidades destes em suas aprendizagens, deve-se levar em conta o que Deleuze (2000) pressupõe sobre a diferença. Disse o autor que a diferença se encontra no diverso. Para melhor esclarecer, vale apresentar a explicação de Souza sobre a produção da identidade para o este filósofo.

A identidade é sempre produzida por um discurso representacional carregado de lógicas enunciativas. Estas lógicas condensam a ideia de semelhança como fonte de relações entre o sistema lógico construído a partir da linguagem e o seu correspondente linguístico próximo: as proposições. (SOUZA, 2008, p.95)

Nesse ponto é que as representações subjetivam o olhar, trazendo generalizações sem que as singularidades sejam consideradas, como por exemplo: as pessoas com deficiência intelectual não aprendem, o deficiente físico não anda, o cego vive a escuridão e o surdo vive seu silêncio. Embora generalizações restritivas, com tom pejorativo e que já possam em muito estar superadas, cogitam subjuíugamentos em nome das dificuldades na interpretação das leis, em se fazer um diagnóstico mais adequado para o trabalho com as multiplicidades.

Nos espaços sociais, assim também ocorre nos educativos, é costume se qualificar ou descrever características mais evidentes no sujeito para se dizer que esse sujeito é único. O estudante com deficiência, ao ser diagnosticado na escola, passa a ser classificado, muitas vezes rotulado, enfrentando contradições conceituais quanto às diferenças. Quando se reflete as experiências locais de inclusão, os CMAEs e Escolas de Curitiba, também se pondera que estes espaços educativos estão invadidos de contradições em suas rotinas e procedimentos institucionais. Mesmo que se organizem para acolher ou aceitar as diferenças, considerando as características de cada estudante com deficiência, uma grande maioria de profissionais, nas suas práticas e nos seus discursos, executam uma carga expressiva de negações com relação a um outro.

Conceito de diferença

O avanço permitido e potencialmente encaminhado pelas políticas reparatórias e inclusivas tem contribuído para criar novas formas de nomear o outro e conceituá-lo. Conceituar vem da palavra “conceito” que significa, “formulação de uma ideia por palavras; definição; pensamento; ideia; reputação” (FERREIRA, 2004, p.181), podendo ser consideradas como sinônimos as palavras denominar, classificar, tachar, qualificar, nomear, avaliar, ajuizar, etc. Assim, a visibilidade permitida na potência das políticas inclusivas traz novas imagens representativas do outro, estudante com deficiência, especial; traz novas formas de nomeá-lo: o outro míope, disléxico, hiperativo, aquele que não escuta, o quase cego, o autista, o down, enfim são muitos os rótulos que circulam nos espaços educativos.

Para Deleuze (1992) criar conceitos é a tarefa que cabe ao filósofo, no entanto quando o senso comum estabelece diretrizes para tratar a diferença, desvia o foco, coloca no “outro” referenciais que muitas vezes não lhe pertencem, vindos de elucubrações nem sempre razoáveis, mas rasas. Comprova-se na prática que a recepção da diferença e o acolhimento do deficiente se fazem de modo irregular; têm sido vivenciados por meio de um olhar que qualifica pelas aparências.



Olhar que se forja em discursos que possuem imagens vindas de ideias preestabelecidas, preconcebidas, visão que se esquece que toda linguagem é política, e enquanto tal se fundamenta e faz proliferar os valores implícitos dos conceitos dos quais se utiliza. Nesse panorama, os conceitos da inclusão são muitas vezes absorvidos por interpretações enviesadas, que esfumam suas potencialidades ou quase apagam aquilo que a inclusão dissemina no interior do seu sentido.

Durante a pesquisa realizada se desenhou uma trajetória em que se faz diagnósticos das diferenças a partir de modelos antigos, reforçando concepções genéricas e generalizantes de deficiência, também se quis evidenciar a existência de um saber limitado, por parte daqueles que realizam este diagnóstico. As novas Políticas de Educação Especial foram problematizadas no diálogo com alguns teóricos, que mostram certo alcance limitado para a concepção que delas deriva como “inclusiva”, pois concebem suas propostas vislumbrando espaços educativos ideais, entre estes se incluem as Escolas e CMAEs de Curitiba. Nessa geografia, são muitos os lugares dispostos para a inclusão que não possuem as devidas condições, materiais e profissionais para alcançar as potencialidades almejadas.

Nos CMAEs e nas escolas se recebe o estudante com deficiência para encaminhá-lo a se tornar aprendiz e, contando ou não com apoio especializado, aguardam-se intervenções que desenvolvam suas potencialidades. Se estas interferências não acontecem, não são adequadas ou não atingem suas necessidades, este acaba numa condição menor, ou seja, é estigmatizado enquanto sujeito, passando por uma espécie de discriminação que o isola, coloca-o num lugar de invisibilidade ou de exclusão.

Retomando a questão dos conceitos, percebe-se que quando se faz um uso vago de certos termos, nomes, características, elementos, etc.; quando se qualifica algo ou alguém fazendo uso fugaz dos conceitos, o que ocorre na maioria dos casos, corre-se o risco de emitir juízos infundados. No caso da diferença, das diversas possibilidades de sensibilização para os diferentes tipos de aprendizagem implícitos no estudante com deficiência, esta suscetibilidade traz o incômodo para o profissional da educação de ter que criar situações novas de inclusão ao invés de recorrer às formas já existentes.

O esforço e tempo que devem ser despendidos, para tanto, fazem com que acabe buscando como resposta certas posturas enraizadas no interior da sociedade, dos grupos e das rotinas institucionais a que pertence; ocorre que como profissional, encontra-se mais forte com relação aos conhecimentos, percepções e afetos sobre a deficiência e diferença de aprendizagem. Há sim a sensibilidade deste profissional em reconhecer outras potências e potencialidades na própria deficiência, que poderia fazer dela algo que atuasse como diferente capacidade de aprender; entretanto, visibilizá-la requereria um processo educativo múltiplo, aberto que se reinventa o tempo todo, processo que não condiz com normatizá-los ou aproximá-los do “normal”.

Neste sentido, se pode dizer que o uso da conceitualização para nomear as diferenças de aprendizagem dos seus educandos nas escolas ou nos CMAEs de Curitiba, tem apontado para diagnósticos impregnados de conceitos médicos, que se referem às áreas de psiquiatria e neurologia que tentam encontrar saídas medicalizantes ou terapêuticas para as diferenças. Daí se poder aferir que a sociedade vem carregada de discursos que patologizam as diferenças, fazendo com que as mesmas se configurem como “perturbação”.



Skliar e Duchatzky (2001, p.198) dirão que “estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo”. Essa condição limítrofe parece que impede que as diferenças sejam entendidas nas suas singularidades e multiplicidades, tendo por consequência a marginalização ou exclusão. Numa análise das práticas inclusivas nas escolas e CMAEs de Curitiba, pode-se afirmar que existem muitos procedimentos de controle e delimitação das práticas, presentes no discurso dos profissionais da educação, que vêm funcionando como sistemas de exclusão. Nas últimas décadas o termo inclusão, por exemplo, foi recorrido de forma indiscriminada, sendo seu uso banalizado.

Cabe aos profissionais dos CMAEs e das escolas perceberem que os termos do ensinar e a do aprender, na educação, acompanham-se de narrativas afetadas por “verdades”, inculcadas na maioria das vezes pela parquização dos valores implícitos nos grupos sociais, que se mostram à parte dos discursos filosóficos, literários, científicos, que realizam a crítica do sobre e do como estas “verdades” estão postas. Assim, é preciso refletir que a variedade dos discursos da tradição que bebem no racionalismo se fundam em um bom senso que se calca na lógica binária dos opostos; onde tudo é isto, identidade ou aquilo, diferença. Essa perspectiva dominante nas sociedades ocidentais, forja uma cultura que se entende única e absoluta, onde o “um” representa um modelo primeiro, do qual o diferente, o “outro” ou outros derivam, noção que se mostra incapaz de dividir seu ideário igualitário de forma efetiva (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2001).

Sabe-se que na maior parte da história da humanidade, as diferenças tenderam a não serem consideradas. Aqueles que de alguma forma não correspondiam ao que se esperava, podiam ser ignorados, segregados, sacrificados, expulsos, enfim não deveriam aparecer nas suas diferenças. Quando se analisa as rotinas institucionais dos CMAEs e das escolas, há de se considerar que, na prática, os conceitos inclusão/exclusão não trocam de lugar com facilidade; e de modo análogo. Pois ao final, quando os profissionais da Educação Especial fazem um diagnóstico no qual descrevem uma irregularidade ou um sintoma, estão impondo determinadas características ao estudante com deficiência.

Sobre essa questão, Skliar e Duschatzy (2001, p.119) comentam que os discursos se transvestem em diferentes épocas, “os discursos sociais se revestem com novas palavras, se revestem com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento”. Nesse sentido, fica visível nas práticas dos profissionais da educação os discursos vindos das leis inclusivas, que se “sensocomunizam” quando reproduzem as enunciações e discursos da sociedade, colaborando para manutenção de uma ordem social.

A inclusão escolar, quer seja de pessoas com deficiência ou de qualquer outro grupo, acaba sofrendo nestes espaços também as mesmas resistências, sendo que seus discursos legitimam a exclusão, apoiados num suporte institucional. Assim como na sociedade, na escola há muitos dualismos, segmentos duros, como diz Deleuze (1998), binariedades³¹ e

³¹Deleuze utiliza-se o conceito “lógica binária” e “máquina binária” e explica: “Mas, na verdade, a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?” (DELEUZE, 1998, p.18)



contradições, que, concomitante à tentativa de se incluir ou integrar os aprendentes com deficiência, conduzem à exclusão dentro de um mesmo espaço.

Observa-se na escola que em alguns casos ocorre uma “ex-inclusão”, manifestada nas atitudes e nos discursos daqueles que vivenciam o trabalho com a criança que tem algum tipo de diferença e/ou limites na aprendizagem. Deve-se a isso que boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente, aquela que impede/limita os discriminados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que supostamente integram (LOPES; FABRIS, 2013).

Na tentativa de reverter esse quadro de marginalização no qual se inserem estas minorias que são consideradas “deficientes”, algumas ações e políticas públicas vêm sendo propostas em nível nacional, alcançando as instâncias estaduais e municipais. As barreiras que tais propostas encontram fazem com que as mudanças necessárias para inclusão aconteçam de forma lenta, quase imperceptível, o que ao final faz com que a dicotomia inclusão/exclusão continue presente tanto na escola como na sociedade.

Esse fato ocorre porque os processos históricos e culturais que formatam as concepções que temos hoje de diferença permeiam as políticas, as ações sociais e também as práticas pedagógicas na escola. Tal cenário força pensar o que é diferença, como é possível trabalhar com ela, conviver com este outro, o estudante especial diferente, sem mesmificá-lo ou sem reduzi-lo, pelo diagnóstico, a uma alteridade de graus e valores variáveis.

Deleuze (2000), descreve, problematiza e conceitua a diferença de forma a permitir uma postura conceitual que a tire do estado de aberração. Diz em sua obra e tese “Diferença e Repetição” que é preciso pensar a diferença para poder vivê-la. Daí afirmar que “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2000. p.37).

A diferença, entendida e analisada sob diversos ângulos ou perspectivas, traz várias possibilidades de interpretação. Colocar-se no lugar do outro com deficiência implica pensar no deslocamento constante de si a que este se vê obrigado enquanto estudante; sugere refletir a imposta adaptação a diferentes ambientes físicos e a organizações estruturais de poder aos quais muitas vezes desvestido de suas características, de suas diferenças, este tem que se adequar para poder aprender.

Deleuze (2000) registra que quando se evade da identidade, se volta às próprias diferenças; há então um retorno, não mais ao mesmo, à identidade como potência segunda, uma diferença determinada como “repetição”. Diz ainda que:

Quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser se evade, atinge a univocidade e se põe a girar em torno do diferente. O que é ou retorna não tem qualquer identidade prévia e constituída: a coisa é reduzida à diferença que a esquarteja e a todas as diferenças implicadas nesta e pelas quais ela passa. (DELEUZE, 2000, p.71)

Entendendo por aqui que a deficiência, numa lógica binária, refere-se a um estudante com deficiência que por toda uma tradição é comparado e exposto a condição genérica de estudante. Algo nessa diferença o remete à oposição à identidade, seja na forma de ser, de



viver ou de aprender de um modo diferente. Sendo assim, diagnosticar o estudante deficiente remete ao pensar sobre a diferença para além de conceitos prontos, na tentativa de escapar das imposições das semelhanças, das identidades, das ciladas das representações. Se nos espaços em que se desenvolvem as práticas inclusivas os profissionais da Educação Especial preconizam percepções somente de oposição, é possível que a diferença seja refletida em práticas que não só as reforçam, mas fazem desta um grande problema, tornam o estudante diagnosticado um estranho ou estrangeiro a ser superado.

O esgotamento das práticas de aprender e de ensinar

As Políticas de Educação Inclusiva, construídas nas duas últimas décadas, não favorecem olhar a diferença evidenciando as singularidades que a revelem em cada ser humano. Estas políticas, que não se amarram de forma imanente e geram uma distância entre as instituições gestoras e as instituições executoras, propagam valores superiores que de tão bonitos e idealizados não favorecem olhar a diferença. Neste sentido, reduzem o que é diverso aos convencionalismos e as contrariedades. Conduzem a um trabalho profissional que se funda e é fundado numa representação ideal do outro que se acolhe. Os diagnósticos e as rotinas, ligados a um fazer que se repete, apontam para as sínteses passivas da repetição. Sínteses que em Deleuze (2000) apontam para o hábito e memória, e acabam por transbordar nos profissionais que as desenham atitudes de mesmidade, em que a repetição do mesmo se faz junto à falta de potência do novo. Daí poder se dizer que o diagnóstico contribui para reviver novas reminiscências.

Neste contexto, o ciclo que poderia se renovar a cada estudante com deficiência que ingressa na escola, apenas revisa ações, através de práticas que se esgotam, não têm alcance, confinando a diferença em si mesma, semelhante a outras diferenças. Tal como mostra Deleuze (1998), tratando da sobrecodificação³², os estudantes com deficiência, que possuem capacidade ou potência de aprender diferenciada, se deparam cotidianamente com uma escola que os alvita; cobra, através de seu currículo, habilidades que não são facilmente alcançadas por estes sujeitos, enfatizando ou hierarquizando as diferenças. Os que não se ajustam na cultura reproduzida pela escola, muitas vezes por não terem acesso aos bens culturais, acessos outros que garantiriam a sua aprendizagem, não conseguem aprender o que a escola ensina e da forma como ensina que é muito mais complexa do que para os demais. Além da resistência em aceitar as diferenças, constata-se no contexto escolar também a oposição de alguns profissionais para o trabalho com as diferenças, contemplado nas práticas com as crianças que apresentam formas específicas de aprender, em que o desafio demanda a busca de novas formas de ensinar. Portanto, as fragilidades na ação pedagógica com as diferenças relacionam-se tanto a lacunas na formação docente, como na estrutura deficitária da escola, que deveria dar o suporte indispensável para atender as necessidades do educando.

³²Sobre codificação em Deleuze se traduz em um plano de organização que dispõe sempre de algo suplementar. Remete o autor à “máquinas de sobre codificação”. O Estado é um agenciamento, por exemplo, que efetua a sobre codificação. “A máquina abstrata de sobre codificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns nos outros, e sob que prevalência.” (DELEUZE, 1998, p.105).



No contexto dos CMAEEs de Curitiba, que atuam junto às escolas, percebe-se nestes lugares que acolhem os estudantes com deficiência matriculados nas instituições municipais de ensino, que também é evidenciado um cenário de ambiguidades e imprecisão nas suas práticas, onde a estrutura imposta pelas interpretações das leis restringe as ações que demandam o apoio à inclusão.

A escola, ao buscar nos espaços dos CMAEEs o suporte mais imediato, aquele possível de asilar as angústias geradas pela inclusão, se vê impotente quando as possíveis soluções encaminhadas nem sempre atingem às demandas ou expectativas. Há, portanto, uma autonomia relativa dos CMAEEs em resolver essas demandas, aliada ao que implica um ponto de vista do Estado, apoiando-se em uma interpretação restrita e limitada que as normativas transmitem, para uma ação que se restringe à educação socializadora básica.

Ao se vivenciar e acompanhar a atual realidade e os enfrentamentos que os profissionais da educação vivem nos CMAEs e nas escolas públicas de Curitiba, constata-se que a Educação Inclusiva se impõe diante de certo “poder”, demandado pela interpretação da Lei. Poder que, ao se realizar numa ação includente, se potencializa ou se efetiva no “fazer” dos profissionais da educação que internalizam a normatização e a explicitam em práticas que tendem a esticar ao máximo o fio tênue que liga a inclusão à exclusão.

Essas práticas, que se colocam diante das políticas anteriormente descritas, refletem uma imagem de deficiência historicamente construída, que não eliminam a alteridade e nem evitam os mitos que rondam. A palavra que ainda melhor traduz este fenômeno, que atravessa as fronteiras do tempo e dos territórios é a “exclusão”

A imagem das exclusões foi tão naturalizada que duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica. De fato existem concretas, do mesmo modo que existem excluídos de carne e osso, com nomes e sobrenomes, com idades, gêneros, sexualidades, raças, etnias, religiões, corpos polimorfos, classes sociais, gerações etc. (SKLIAR, 2003, p.82-83).

Neste sentido, a inclusão e a exclusão, ambas naturalizadas nos espaços por onde os supostos incluídos circundam, produzem, como consequência, uma constante contradição, pois fixam identidades a partir de binômios, dentre muitos outros, os de normalidade e anormalidade, conforme já visto. Embora as Políticas Nacionais de Educação e as ações de algumas escolas apontem para tentativas de superação das diversas formas de preconceito e exclusão, a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a diferença, impede muitas vezes que se interprete, junto à inclusão, o conceito da diferença.

Conceito que se diga, movimenta uma ética e uma estética da diferença que, na sua unidade múltipla, alarga uma compreensão vinda da perspectiva filosófica. Tal entendimento pode adensar relações no interior da escola de modo a reunir o ser diferente e o viver a diferença num trabalho que opera com a singularidade, tracionando posicionamentos que sejam respeitáveis e democráticos.

Em outras palavras, aquele que trabalha e atua junto aos processos escolares de inclusão acaba por abranger em sua ação, de modo consciente ou não, uma política da diferença que remete a uma ética estética do diverso, que movimenta um pensar/agir em



sentir/fazer a diferença. Logo, a normatização da inclusão implica em uma ação nas escolas municipais e CMAEs de Curitiba que inclui o diferente, de modo objetivo na ação e de modo subjetivo na reflexão, que subjaz esta ação, movimenta uma ética da inclusão do diferente, fundada num princípio ontológico da diferença (DELEUZE, 2000).

Oliveira (2009, p.21), quando se refere à postura dos professores quanto aos valores praticados em sala, aponta que “a força dos pré - conceitos 'aprendidos' com o modelo cultural dominante se faz presente ao mesmo tempo em que práticas e propostas de superação desses se desenvolvem, sempre e permanentemente.” Trata-se de potências que atuam em mão dupla, ou seja, a favor e contra a superação da discriminação e da exclusão.

Portanto, superar as dicotomias, eliminando os equívocos que frequentemente ocorrem nos espaços escolares torna-se desafiador. Reforçando o que já foi destacado, certas dualidades apontadas se encontram incorporadas na cultura, se fazem constantemente presentes no fazer pedagógico.

Nas muitas formas que assume o fazer pedagógico, esses modelos se misturam com a vida real, plena de formas diferentes de fazer e de estar no mundo, que incorporam as múltiplas culturas de origem de alunos e de professores muito para além dos grandes identificadores de pertencimento cultural, que costumam se limitar a oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios, etc. (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Trazendo para as práticas das escolas, com relação à inclusão da pessoa com deficiência, persistem esses dualismos, além de contradições entre o que os documentos normatizadores de Educação Especial Inclusiva propõem e o que é possível de ser encaminhado na prática. Sobre a preocupação em se consolidar as propostas de Inclusão, Góes (2004) em sua pesquisa sobre o tema, salienta que a forma pela qual se insere a pessoa com deficiência na classe regular, diante das limitações nas adaptações que se efetuam, subestimam sua capacidade de estudante, o que já o exclui na própria sala de aula.

Considera-se por vezes as dificuldades em se concretizar adaptações de grande e de pequeno porte no comportamento profissional de acolhimento e nas estruturas físicas das escolas. Chama-se de adaptação de grande porte, por exemplo, a obtenção de carteiras adaptadas, rampas ou elevadores que facilitam a mobilidade de pessoas com deficiência física. E para que um espaço educativo público possa dispor de tais ajustes, é preciso se envolver em um caminho que passa por burocracias, o que amplia o tempo de execução dos mesmos. Já as adaptações de pequeno porte, referem-se ao redirecionamento das práticas e rotinas, que também costumam demandar tempo para ocorrer, pois até que sejam percebidas, discutidas e efetivadas, um bom tempo foi perdido para fazer avançar a aprendizagem do estudante com deficiência.

Góes (2004) destaca alguns aspectos sobre essas dificuldades alertando que, para as instituições oficiais, o fato dos estudantes com deficiência estarem frequentando uma sala de ensino regular consuma a inclusão:



E, mesmo com visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa “escola igualada para todos”, que oferece condições uniformes para aprendizagem e insuficiente para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada. (GÓES, 2004, p.75).

Também há que se considerar que as medidas que podem aprimorar os conhecimentos daqueles que trabalham no cotidiano com a inclusão, medidas que modificaram olhares vindos das práticas e que, conseqüentemente, influenciam no fazer pedagógico, não são consideradas na proporção necessária tanto na formação inicial como na formação continuada de professores para a “educação inclusiva”.

Em Curitiba, embora a Secretaria Municipal de Educação promova cursos em diferentes áreas que se referem à Educação Inclusiva, estes têm proposto uma formação continuada que não considera de modo mais amplo e profundo a inclusão relacionando-a à diferença, à diversidade e a outros conceitos correlatos. Quando ocorrem estes momentos de formação, seu alcance é restrito aos que já atuam na área de Educação Especial, atingindo de forma insuficiente o profissional do ensino regular.

Escuta sobre as práticas da educação especial nos CMAEEs e escolas de Curitiba

Por meio da voz das quatro entrevistadas que atuam na realidade da inclusão escolar em Curitiba, as análises mostraram as potencialidades de se praticar a inclusão. Direcionada por meio do roteiro de entrevista semiestruturada, foram utilizadas as mesmas questões norteadoras para as profissionais dos CMAEEs e para as professoras das escolas que participaram da entrevista. As perguntas que compuseram este roteiro, sendo abertas, possibilitou conduzir cada entrevista considerando as especificidades dos espaços e contextos em que se encontram inseridas e das trajetórias profissionais de cada entrevistada.

Sem aprofundar cada bloco ou questão, ao focar a realidade das práticas dos profissionais que atuam em quatro instituições de Curitiba, os relatos colhidos, retratam a realidade vivida e praticada no cotidiano de protagonistas que viveram e vivem o processo de Inclusão do educando com deficiência em Curitiba.

Desta forma representativa de um coletivo, estes profissionais entrevistados, demonstraram tentar compensar os vazios deixados pelas interpretações dadas a partir das Políticas de Educação Inclusiva, que provocam voltas e desvios, que em suas práticas apostam na estabilização ou na busca de certo equilíbrio por meio do fazer pedagógico que contemple as diferentes formas de aprender.

O estudo do cotidiano institucional realizado configura parte desta cartografia, em que as linhas emaranhadas, entrecruzadas, formam este cenário em que se inserem as interpretações que se têm das Políticas de Educação Especial no município de Curitiba. As entrevistadas representam, nesta cartografia, os demais profissionais que atuam em escolas e CMAEs de Curitiba. Demonstrem, nas narrativas das suas práticas, as possibilidades e



desafios enfrentados quando o estudante com deficiência frequenta as salas de aula ou os atendimentos nos CMAEs. Esses profissionais confirmam os vazios deixados pelas interpretações das Políticas de Educação Inclusiva, que provocam voltas e desvios em suas ações, mas que apostam na estabilização ou na busca de certo equilíbrio por meio do fazer pedagógico que contemple as diferentes formas de aprender.

Na linha cartografada da escuta revela-se uma espécie de ambivalência que retrata a vontade de poder incluir docente e um estudante com deficiência frequentando os espaços escolares regulares, podendo ou não estar interagindo ou aprendendo. Neste sentido, considera-se que os estudantes com deficiência podem estar presentes no espaço escolar, mas não necessariamente ou efetivamente incluídos, conforme a abrangência a que este conceito remete.

Entende-se aqui que a inclusão pressupõe a garantia à educação de qualidade para todos, no sentido mais amplo dessa expressão, em que todos tenham acesso ao conhecimento. No entanto, as cotidianas incertezas de “o que fazer em cada caso”, revelam sobre as práticas profissionais do cenário da inclusão que muitos educandos são impactados por intervenções permeadas de insegurança. Os aprendentes acabam por não se apropriar do conhecimento, ou se apropriam de forma parcial, ficando, portanto, sem a garantia de aprendizagem. As lacunas deixadas pelas interpretações implicam em falhas nos encaminhamentos ou inadequações, tendo por consequência além da fragmentação da aprendizagem até uma possível exclusão.

Percebe-se, nas entrevistadas, a preocupação com suas práticas, comprometidas com o trabalho educativo que desenvolvem, tentando buscar aperfeiçoamento profissional que fortaleça sua atuação, na intenção de atingir a aprendizagem do educando. Estes profissionais compreendem, que o aprendente com deficiência possui uma diferença ou singularidade em relação ao seu colega, também com deficiência, e em relação aos demais colegas da escola, portanto espera-se que deva ser respeitado enquanto ser humano e pessoa de direito.

Trazendo para esta reflexão a minha própria experiência e trajetória profissional e de pesquisadora, é fato que a formação do professor não acompanha, na mesma proporção, as demandas trazidas pelas leis que ditam a inclusão. Há um distanciamento visível entre as potências de inclusão das leis, as potencialidades da escola e também das práticas docentes. Neste sentido, as normativas que garantem o acesso dos estudantes com deficiência às escolas, mas não potencializam como se espera o direito à aprendizagem, bem como a permanência do educando com deficiência no ensino fundamental regular, confronta o imperativo das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva com a realidade objetiva destas.

Evidencia-se, portanto, por meio de lacunas ou falhas na formação do profissional, que o que se vem podendo fazer em nome desta lei, como são interpretadas suas exigências e medidas, a partir de um conjunto de ações e adaptações do cotidiano escolar para efetivação de uma prática de performance incluyente, cujos objetivos estão ainda longe de alcançar o esperado.

Sobre essa perspectiva, considerando ainda a escassez do acesso a novas abordagens conceituais que orientem valores para novas práticas no contexto do cotidiano das escolas, a ação docente vive um horizonte de poucos recursos para vislumbrar caminhos diferentes,



alternativos para atuação diante das exigências emergentes da inclusão. Visualiza-se que os profissionais da Educação Inclusiva, diante dos encaminhamentos dados e das interpretações feitas a partir de Políticas de Educação, submetem suas práticas à normalização sem estarem devidamente capacitados para operar de modo adequado, com aquilo que a norma orienta.

De forma sintética e didática será elencado a seguir algumas das necessidades levantadas na pesquisa empírica. As adequações que se fazem necessárias, na percepção destas profissionais entrevistadas, para que a inclusão possa ser conduzida de forma mais adequada, repetiram-se em seus relatos. Tanto no que se refere às Políticas como nas práticas escolares, os principais aspectos destacados nas respostas foram categorizados nos itens que seguem:

- Formação continuada para todos os professores do ensino fundamental regular.
- Garantia de suporte técnico e/ou apoio especializado que subsidie as ações do professor.
- Oferta de atendimentos especializados para as crianças com deficiência nas próprias escolas ou com a garantia de um trabalho próximo entre todos os profissionais.
- Acessibilidade nos espaços, adaptações físicas ou eliminação de barreiras arquitetônicas.
- Orientação, informação e suporte sistemático para os pais.
- Garantia de recursos humanos e materiais para o trabalho de qualidade com as deficiências.
- Garantia de professor de apoio nas turmas regulares.
- Redução do número de alunos nas turmas.
- Investimento econômico na Educação e Educação Especial visando melhores condições gerais.
- Manter as Escolas Especiais para as pessoas com deficiência com maior comprometimento, que não têm alcance de aprendizagem formal nas escolas de ensino fundamental regular.

Uma das entrevistadas faz uma reflexão importante quanto a outros aspectos que envolvem a inclusão, evidenciando o quanto complexo e amplo é o debate que deveria acerrar uma política que vem se impondo às trajetórias profissionais que se encontram no interior das instituições de ensino básico. Trajetórias profissionais que têm sido muitas vezes massacradas pelo não saber o que fazer, pelo descaso da falta de apoio dos órgãos públicos, que impõe os agenciamentos da lei sem as condições de uma efetividade humanizadora dos mesmos. Parece fundamental interpretar de modo construtivo as contradições propostas nas leis, uma vez que muitas destas propostas, na prática possíveis de serem executadas nas escolas, não condizem com o projeto de sociedade idealizado nos documentos.

Resumidamente, ou em tópicos, se descreve abaixo as sugestões contempladas pelas profissionais para melhorar, transformar e garantir a efetividade da inclusão:

- Ouvir os pais ou contar com as famílias na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados.
- Preparo antecipado do professor que irá receber o educando com deficiência, a fim de que este possa buscar informações e planejar a recepção e o acolhimento do educando sempre que possível.
- Formação Continuada – Semana de Estudos Pedagógicos – SEP, que contemple o tema inclusão.
- Promover estudos, encontros e discussões entre os vários envolvidos no processo educativo para estar informado sobre as leis ou políticas de educação inclusiva, aprimorar conhecimentos e encontrar possíveis caminhos que promovam melhorias no processo de inclusão.
- Aceitação do processo de inclusão e eliminação da resistência quanto ao trabalho com as diferenças.
- Efetivação de medidas garantidas em leis ou documentos, mediante diminuição das burocracias e maior agilidade nos processos e encaminhamentos que envolvem a inclusão.
- Trabalho em rede ou parceria entre todos os profissionais que atendem ou assistem as crianças com deficiência, incluindo as que direcionam o processo de inclusão no município.
- Acreditar na inclusão e lutar pelas melhorias de estrutura e de condições.

Conclui-se, desta análise empírica, que existem potencialidades ainda por explorar na educação inclusiva. A potência de pensamento dos profissionais de educação, mesmo diante das inúmeras barreiras e dificuldades encontradas vindas das interpretações e das condições oferecidas pelas políticas maiores ou locais de Educação Especial Inclusiva, evidencia um discurso que se compromete com o processo de inclusão.

Para além das críticas vazias ou de negação quanto à aceitação das diferenças, vislumbram poder fazer de suas práticas formas de resistência. Almejando encontrar caminhos para agir em uma escola realmente inclusiva, desejam formação contínua para a construção de novas potências, outros recursos subjetivos e objetivos que desdobrem, em muitas possibilidades, suas vontades de poder incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em inclusão na perspectiva da “Filosofia da Diferença” pode ser o caminho para a construção de “novas conexões, novas sinapses”, cartografia que “a filosofia mobiliza ao criar conceitos, mas é também uma imagem da qual a biologia do cérebro, com seus próprios meios, descobre a semelhança material objetiva ou o material da potência.” (DELEUZE, 1992, p.186).

É preciso refletir, buscar, sensibilizar, dar vazão a outras perspectivas, que proporcionem outras abordagens aos conceitos, como por exemplo o de “igualdade”, tão disseminado na sociedade e na escola de hoje, de outra forma. Pode-se dizer que:

A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que releva da moral



e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade. (François Jacob, *La diversité, sel de La vie*, 1979 – citado por PIERUCCI, 1999, p.104).

Entendendo que, imersa em uma lógica política, a igualdade está sob o holofote que ofusca as diferenças, os protagonistas da inclusão na escola testemunham e participam das práticas impostas, interpretadas e potencializadas em nome da igualdade para as desigualdades.

A escola, assim como os CMAEEs, enquanto instituições de agenciamento, ao buscar potencialidades e novos olhares com relação às diferenças, precisam escapar do eterno e vislumbrar a formação de um novo olhar, um devir que não só busque formas de existência e resistência, mas que recriem os universais, as subjetivações, que produzam conceitos nas multiplicidades.

A construção de uma política da diferença, quando pensada a partir da dimensão coletiva, através de movimentos que projetem novas reivindicações, configuram com maior força a possibilidade de uma educação inclusiva. Deleuze, (1998, p.74) propõe o pensar coletivo, pois “Mesmo individual, a construção do plano é uma política, ela engaja, necessariamente, um 'coletivo', agenciamentos coletivos, um conjunto de devires sociais.”

Que as práticas dos professores possibilitem movimentos, mesmo que aconteçam partindo de sensibilizações e devires individuais, estendendo-se para os pequenos coletivos; que busquem linhas de fuga para escapar das universalizações que ocultam ou excluem as diferenças.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Traduzido por Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. GATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter pal Pelbart. - Sao Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Traduzido por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.



DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos - Textos e entrevistas (1953-1974)**. Edição preparada por David Lapoujade - Tradução brasileira. Editora Iluminuras, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7134355/Deleuze-Ilha-Deserta#scribd>. Acesso 29 mai 2015.

FERRE, Núria Perez de Lara. **“Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.”** In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, M. C; FERREIRA, J.F. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. In: GOÉS, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. de.(Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP; Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de Saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1974)**. Tradução Eduarda Brandão. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **“Normalidade”**: Revisitando o conceito. XI ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647>. Acesso em: 22 mar 2014

GOES, Maria Cecília Rafael de. Laplane, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e Práticas de educação Inclusiva**. Campinas: SP: Autores Associados 2004.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Desafios da Inclusão de Alunos Especiais – a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In GOES, Maria Cecília Rafael de. Laplane, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e Práticas de educação Inclusiva**. Campinas: SP: Autores Associados 2004.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

SKLIAR, Carlos; DUCHATZKY, Silvia. **“O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”**. In. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e Práticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **A Expressão da Diferença Nas Tensões da Identidade**. Revista Fórum Identidades, Organizada pelo GEPIADDE. ano 2, V. 4 jul-dez (2008). Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/515/1/DiferencaTensoesIdentidade.pdf>. Acesso em 25 set 2014.



Cadernos Macambira

V. 6, Nº 1, 2021. Página 344 de 369. ISSN 2525-6580

Anais IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
<http://revista.lapprudes.net/>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas.** Revista Contrapontos, Itajaí, V.9, n.3, pp18-31, set/dez 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469>. Acesso em 21 jun 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença.** São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia – Ed. 34, 1999.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

PRÁTICAS DO NAPNE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES-PRÁTICAS E DESAFIOS NO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA INCLUSIVA

Alcemir Horácio Rosa¹ - IFPI – Instituto Federal do Piauí

Autora correspondente: alcemir.horacio@ifpi.edu.br

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma avaliação diagnóstica realizada pelo coordenador do NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – do IFPI Campus São João do Piauí; um relato sobre a relação que há entre a inclusão e o serviço prestado pelo NAPNE, destacando-se as práticas, os avanços e os desafios presente na rotina institucional. Colocando-se em pauta as ações e os desafios encarados no cotidiano do Campus e aproveitando o ensejo para sugerir ações contínuas que possibilitem o despertar da consciência inclusiva dentro do ambiente institucional. Após o levantamento das necessidades básicas, dos desafios postos ao núcleo e na construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva; o trabalho sugeriu ações contínuas que auxiliem aos alunos com necessidades específicas em suas dificuldades. O trabalho teve como objetivo demonstrar as ações que estão sendo desenvolvidas pelo NAPNE, em andamento no Campus, bem como propor os caminhos a serem trilhados no intento de uma educação equitativa. Pode-se constatar nesta análise que o ensino do Campus caminha em direção a uma educação inclusiva; contudo faz-se necessário que haja um contínuo estímulo da sensibilidade dos docentes, da gestão e dos discentes para o despertar de uma consciência inclusiva. São muitos os benefícios de se trabalhar essa temática dentro de uma instituição de ensino; tais benefícios vão desde a construção de um ensino mais participativo, inclusivo e equitativo, até o envolvimento da comunidade acadêmica num ensino mais acessível. Assim, tornando as práticas de pesquisa, de ensino e o trabalho educacional mais atraente e significativo (inclusivo). Que agregue os elementos no aspecto social, econômico, educacional, tecnológico e cultural; através de uma gestão do ambiente escolar inclusiva e que junto ao NAPNE desempenhe um trabalho atuante de inclusão, reconhecendo e atuando nas necessidades específicas dos discentes. Chegou-se à conclusão de que o NAPNE é importantíssimo para o bom desenvolvimento da educação institucional, visto que é exatamente o setor responsável por identificar os alunos e, conseqüentemente, buscar estratégias para atender as suas necessidades específicas. Verificou-se que diante a pandemia COVID-19 os alunos têm tendência a ficarem mais reclusos em suas residências, o que certamente acarreta um grande prejuízo educacional pela ausência de contato com o ambiente educativo. Constatação que destaca a importância de o núcleo, enquanto comissão multiprofissional, estabelecer ações de contato, de melhoria da interação com o aluno e a busca pela inclusão discente no novo formato de aulas decorrente das adaptações educacionais por conta da pandemia, como é o caso, por exemplo, das aulas remotas. Destaca-se também a importância dos recursos tecnológicos disponíveis no meio informacional para que houvesse a possibilidade de continuidade das atividades do NAPNE, pois diante a pandemia da COVID-19, que impossibilitou o desenvolvimento dos trabalhos presenciais, foram indispensáveis algumas adaptações. Entre tais ajustes, o NAPNE passou a fazer reuniões periódicas através de videoconferências com os aplicativos do G-suíte. Assim, afirma-se que nesse processo, os recursos tecnológicos tiveram papel de grande relevância para a continuidade dos trabalhos do núcleo. Conclui-se que os desafios são grandes e vão desde a falta de estrutura, falta de capacitação inclusive a falta de recursos financeiros para um atendimento de qualidade para o núcleo; contudo também é possível avistar os avanços, pois é fato que o núcleo do Campus São João do Piauí já identificou todos os alunos com necessidades específicas, já estabeleceu estratégias individuais para cada um deles e tem se utilizado das tecnologias disponíveis para manter contato constante com esses alunos e buscando manter uma relação de confiança com pais e familiares e ainda, procurando propiciar condições para um bom atendimento para os mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Inclusiva. NAPNE. Educação Inclusiva. IFPI.

1 - Coordenador do NAPNE e Coordenador Pedagógico do IFPI – Campus São João do Piauí. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFCE. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Ludopedagogia pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Instituto Federal de Educação-IFPI. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Programus de Educação – ISEPRO. E-mail: alcemir.horacio@ifpi.edu.br



INTRODUÇÃO

Uma educação pensada de forma inclusiva possibilita novos olhares e comportamentos que contribuem para o bem-estar dos alunos numa comunidade acadêmica. Assim, quando as instituições se colocam a planejar a forma como oferecer seus serviços educacionais, devem inevitavelmente levar em consideração os desafios sociais, culturais e principalmente as dificuldades específicas de seus alunos. Não há como oferecer uma educação de qualidade ignorando o público atendido ali.

Não se trata das instituições tratarem seus alunos de forma iguais. Sabe-se que cada ser humano possui suas próprias individualidades, suas próprias especificidades; por isso, já não cabe falar em igualdade, mas falar em inclusão e equidade. Ou seja, o que está em pauta é a instituição oferecer a cada aluno oportunidades para que possam ter condições equivalentes, com as adaptações necessárias.

As instituições, por meio de seus gestores educacionais, precisam adotar novas posturas que contribuam para que o ensino desperte a consciência da comunidade acadêmica para o ensino plural, para o respeito da diversidade, para o conhecimento de que os seres humanos são diferentes e que essa diferença precisa ser respeitada. Somente numa gestão que pense inclusão é que poderá criar condições para que pessoas diferentes possam trilhar no mesmo sentido; que embora em vivências diferenciadas sejam oportunizadas condições equitativas e justas.

E é nesse sentido que o presente trabalho traz um relato sobre a realidade do IFPI – Campus São João do Piauí e a relação que há entre a inclusão e o serviço prestado pelo NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; destacando as práticas, os avanços e desafios. Trata-se de uma avaliação diagnóstica acerca do papel que o NAPNE desempenha no processo de ensino-aprendizagem, na construção didático-pedagógico e na própria organização institucional, como proposta e defesa da inclusão. Entendendo que:

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento (MANTOAN, 2008, p.60).

Visando criar condições para o despertar de uma educação inclusiva e sobre o viés de mudança de hábitos e atitudes; com foco no fortalecimento de uma educação que atenda significativamente às necessidades dos alunos, rompendo barreiras e garantindo um ensino acessível. Assim foi que nasceu este relato intitulado “PRÁTICAS DO NAPNE PARA UM AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO: ações, práticas e desafios para o despertar da consciência inclusiva”. Um relato que retrata o andamento das atividades do NAPNE existentes



no Campus São João do Piauí, colocando-se aqui uma abordagem direcionada aos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo e seus desafios quanto à educação inclusiva.

Tema importante, pois uma vez que ao abordar e elaborar estratégias para a educação inclusiva, todos na instituição são beneficiados. Refere-se a um debate que remete não somente aos aspectos sociais, culturais e institucionais; mas incluindo no diálogo fatores de melhoria das rotinas e vivências no ambiente educacional. Neste relato se trouxe como objetivos:

- **Geral:** sugerir ações que despertem a consciência inclusiva e auxilie nos trabalhos do NAPNE para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.
- **Específicos:**
 - Compreender o papel do NAPNE para a construção de educação inclusiva;
 - Despertar a consciência da inclusão e da necessidade de se criar ambientes favoráveis de aprendizagem, atendendo as necessidades específicas dos alunos;
 - Despertar a gestão, professores, servidores e alunos para a necessidade de uma educação que atenda a toda a comunidade escolar – a todos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O IFPI - Campus São João do Piauí é uma instituição com sete anos de atuação no Município, atuando em todos os níveis e modalidades de ensino. Com cursos de educação básica, na área profissional, técnica, superior e curso de pós-graduação; sendo assim considerada uma instituição pluricurricular, visando tanto o desenvolvimento acadêmico como também o desenvolvimento do meio social e cultural. É uma instituição que busca em sua missão contribuir com o desenvolvimento regional e local numa articulação entre agentes públicos e privados, constituindo-se como instituição comprometida com ensino, pesquisa e extensão. O campus de São João do Piauí, assim como os demais campis do IFPI, destaca-se como instituição de referência nacional; buscando contemplar os alunos com uma formação crítica e ética; com uma sólida base científica e comprometida com as intervenções sociais e com a responsabilidade no desenvolvimento econômico, social, ambiental e humana. E entre os valores adotados, oficialmente, busca-se a equidade, a solidariedade, o respeito e a participação (IFPI, 2020).

Já sobre as “Políticas de Ensino” destaca-se que no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) construído em fevereiro de 2020, traz, entre outras coisas, que os campis do IFPI “implantarão ações que possibilitem a inclusão dos alunos com deficiência, como forma de viabilizar a construção de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que prega igualdade e diferença como valores indissociáveis” (IFPI, 2020, p 55).

E foi com base em sua responsabilidade social e ainda baseado nos valores institucionais supracitados (equidade, solidariedade, respeito, participação, et al), é que a partir de 2013, o IFPI através do seu conselho superior (CONSUP) estabeleceu uma sequência de resoluções que deram aos Campis a possibilidade de estabelecerem seus próprios Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Núcleos que tinham a missão em

seus campi, de servirem como setor consultivo e ainda manter intensa relação entre reitoria, pró-reitoria e os Campis, na busca de estabelecer um alinhamento das políticas de inclusão.

A intenção era estabelecer em cada Campi, um setor que pudesse atender às políticas de inclusão e promover ações que propiciassem o atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas. Os principais documentos regulamentadores do NAPNE pós 2013 foram: a Resolução nº 45/2013 – CONSUP – que regulamentou a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, implantados em todos os campi do Instituto Federal do Piauí; a Resolução nº 035/2014 - CONSUP - que aprovou o regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE; e a Resolução nº 024/2015 - CONSUP -que atualizou o regulamento do NAPNE.

Ainda quanto ao Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI desta instituição, é essencial destacar a preocupação com as ações de atendimento às políticas de inclusão. Tal documento trouxe as estratégias de ensino para o período de 2020 a 2024, em que a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) se faz atenta a alguns objetivos estratégicos, colocando assim algumas prioridades para o período. Assim, consta como estratégia até o ano de 2024 “Criar condições físicas, ambientais e materiais para pessoas com deficiência” através de algumas iniciativas:

1. Apoiar as ações do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).
2. Proporcionar aos servidores formação continuada em métodos específicos para atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência.
3. Levantar o quantitativo de alunos com demandas educativas específicas para planejamento e organização de estratégias educativas em observância às prerrogativas legais.
4. Estruturar o campus atendendo às normas de acessibilidade.
5. Equipar o NAPNE com tecnologias assistivas e materiais didáticos adequados aos alunos com deficiências, altas habilidades ou com mobilidade reduzida (IFPI, 2020, p 80).

De acordo com o PDI do IFPI, vigente entre os anos 2020 a 2024, o campus de São João do Piauí conta com a seguinte estrutura:

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	ÁREA FÍSICA (m2)
Auditório	01	170,40
Refeitório com cozinha	01	219,59
Banheiros	08	203,58
Salas administrativas	08	217,50
Salas coordenação de cursos	02	62,70
Salas de Reunião	01	25,00
Sala para estudo de professores	01	31,40
Quadra poliesportiva	01	1.517,60
Biblioteca	01	194,40



Vestiário	02	103,02
Estacionamento	01	4.208,00
Guarita	01	5,57
Sala para estudo de professores	02	62,80
Almoxarifado	01	31,40
Alojamento	02	45,50
TOTAL	33	7.089,46

Embora não esteja previsto no PDI; em sua estrutura, o campus de São João conta a partir de março de 2020 com uma sala própria para atendimento do NAPNE, uma sala com mobiliário e um equipamento mínimo para os atendimentos.

Também se destaca que, embora a legislação já previsse a organização dos núcleos a partir 2013/2014, no campus de São João do Piauí só passou a ter uma equipe multiprofissional organizada e atuante a partir da portaria nº 864 de 19 de março de 2020. Assim, o Campus passou a ter uma equipe multiprofissional organizada entre coordenador, vice-coordenador, secretária e uma equipe multiprofissional com reuniões constantes e acompanhamento aos alunos com necessidades específicas. Somente a partir desta portaria, foi possível iniciar efetivamente os trabalhos do núcleo, com a busca ativa dos laudos médicos, da organização dos trabalhos de atendimentos e da relação NAPNE-ALUNOS-PROFESSORES-NAPNE.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Toda pesquisa deve ter sua metodologia muito bem esclarecida; afinal, a pesquisa científica surge de um estudo planejado com métodos bem estabelecidos, de forma a se alcançar os resultados com o máximo de precisão possível. O fato é que as pesquisas partem de um problema real, da vida cotidiana, de uma indagação ou de uma pergunta. Como é o caso, por exemplo, deste relato científico, que parte do pressuposto de uma dada realidade e tenta através de métodos científicos comprovar os seus resultados. Nesse sentido, segundo Gil, a pesquisa é:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (2007, p. 17).

O presente trabalho enquadra-se como pesquisa qualitativa - em que se constitui como uma busca para compreender determinada realidade, tentando fazer inferências; e, chegar-se então às conclusões, caracterizando-se como trabalho no universo dos significados, dos motivos, das aspirações envolvidas, das crenças presentes, dos valores e atitudes (MINAYO, 2007).



O trabalho também se utilizou de pesquisa bibliográfica, levando em consideração documentos, artigos e publicações disponíveis no meio acadêmico. A pesquisa bibliográfica tem a sua relevância neste relato, colocando a situação relatada em direta harmonia com materiais já pesquisados. Basicamente toda e qualquer pesquisa se inicia com uma pesquisa bibliográfica prévia, para que o pesquisador tenha um mínimo de conhecimento e base para fundamentar sua pesquisa e seus argumentos. Nesse sentido, Fonseca (2002) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Portanto, este trabalho é desenvolvido numa abordagem de cunho qualitativo, acreditando-se que é o meio mais viável para colocar em pauta a realidade do IFPI - Campus São João do Piauí e seus trabalhos enquanto Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Específicas e assim desvendando os aspectos e as especificidades desta realidade. Utilizando-se da abordagem qualitativa como um instrumento metodológico numa observação crítica e consciente. Destacando-se também adoção da pesquisa bibliográfica para o embasamento e a coleta de informações dadas como relevantes e significativas para o tema aqui abordado.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

NAPNE - regulamentação e experiências

A luta pela inclusão na educação ainda é desafiadora. Neste relato, à princípio se destaca a demora para a efetivação de um setor/órgão vital dentro do Campus em análise. Que embora implantado no papel em 2013/2014, somente em 2020 teve um funcionamento real. Algo que demonstra a complexidade da matéria, visto que embora o Campus São João do Piauí viesse manifestando interesse e desejo na ativação do NAPNE, ainda assim, não ocorreu ao tempo desejado. Faremos assim uma breve síntese antes de se iniciar propriamente o relato.

Em 2013 através da resolução nº 45 – aprovada pelo conselho Superior do IFPI, o CONSUP – deu-se início, oficialmente, ao NAPNE (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) pois tal resolução, regulamentou a organização, o funcionamento e as atribuições dos núcleos - implantados em todos os campi do Instituto Federal do Piauí.

Já em 2014, outro passo importante foi dado para o atendimento às pessoas com necessidades específicas; no caso, a aprovação da resolução nº 035/2014 pelo CONSUP,



aprovando o regulamento dos NAPNE's. A resolução nº 035 tratou significativamente das competências do NAPNE:

Art. 4º - Ao NAPNE, compete: I – Disseminar cultura de inclusão no âmbito do IFPI, através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal. II – Supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas; III - Participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas; IV - Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão. V – Elaborar, em conjunto com os docentes e coordenação pedagógica dos Campi, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas, conforme o programa definido; VI - Participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI (IFPI, 2014 p 2-3).

Em São João do Piauí até 2019 houveram tentativas de estabelecimento do NAPNE, contudo, foi em 2020, que a Direção de Ensino fez a proposta de uma nova comissão. Uma comissão multidisciplinar e que fosse organizada incluindo a coordenação pedagógica como também coordenação do Núcleo. Assim, a partir do mês de março de 2020 passou-se a ter reuniões mensais com os membros, com regularidade.

O primeiro trabalho desenvolvido pelo núcleo foi a busca ativa dos laudos dos alunos com deficiência, para que se pudesse ter um cadastro com todos esses alunos. Feito isso, e ainda em março, a próxima tratativa foi a construção de um documento com as recomendações da equipe multiprofissional acerca de cada um dos alunos. E apesar de serem todos os alunos atendidos pelo NAPNE, contudo entendeu-se que cada aluno tinha sua própria especificidade e com isso as recomendações foram construídas levando-se em consideração o tipo de deficiência e o tipo de atendimento a ser demandado.

No final de março com a pandemia da COVID-19, e com o decreto do Governo Estadual (Piauí) definindo a suspensão das aulas presenciais, novamente o NAPNE teve um trabalho conciso e buscou levantar junto com os membros do núcleo as recomendações para cada um dos alunos atendidos, agora no atendimento através de aulas remotas. Para este momento foi necessário manter contato com os alunos, buscando identificar a situação de vulnerabilidade e a real condição desses alunos para assistirem aulas através de sistemas remotos. Nessa perspectiva com os alunos registrados em cadastro institucional do núcleo, com os laudos recolhidos indicados no cadastro e ainda com as recomendações feitas acerca de cada aluno, o núcleo procurou estabelecer estratégias de melhorar/amenizar os prejuízos à educação dos alunos. E isso, deveria ter a participação da gestão, coordenadores de cursos e dos professores. Assim, em uma sequência de reuniões realizadas em junho e julho, os membros do núcleo e sua coordenação decidiram fazer um planejamento um tanto mais ousado.

Estava previsto para o mês de julho, o segundo encontro pedagógico do IFPI Campus São João do Piauí - para os dias 13 ao dia 17 de julho de 2020 – e em reunião ainda no mês de junho, a coordenação do núcleo apresentou aos membros a ideia de levar o NAPNE a se



fazer presente na semana pedagógica, proporcionando uma capacitação na perspectiva do atendimento às necessidades dos alunos. A ideia era que fosse reservado um momento para a capacitação com docentes acerca dos laudos, das dificuldades e das necessidades específicas dos alunos que eles atendiam em sala de aula. A metodologia deste trabalho seria da seguinte forma: os membros organizariam horários de acordo com as turmas e os alunos; assim, a turma que possuísse um aluno com deficiência ou necessidade específica teria um momento com aqueles professores, levando aos mesmos as informações acerca da deficiência do aluno e das recomendações que o núcleo havia construído; e principalmente, fazer com que os professores pudessem relatar as experiências que tinham com esse aluno e ainda que ajudasse ao núcleo a constituir novas recomendações em cima daquelas que já haviam sido construídas. Eram momentos reservados, um momento somente com os professores da turma de um determinado aluno. Com a intenção de que os professores tivessem o melhor contato com a situação do aluno e que pudessem receber as instruções do núcleo para que fosse desenvolvido junto com aluno um ensino de qualidade e de inclusão e que realmente levasse em consideração as necessidades do aluno.

E assim foi feito nos dias 15 e 16 de julho, foram reservados momentos para o trabalho do NAPNE junto aos professores; o trabalho foi desenvolvido de forma ética, e ao abordar a situação de cada aluno, somente os professores que trabalhavam com àquele aluno é quem poderia estar naquele momento de capacitação; havia um momento para tratar sobre cada estudante – com os respectivos professores. Por exemplo, foi reservado um momento para trabalhar o aluno x e naquele momento poderiam participar apenas os professores que davam aula àquele aluno; havia outro momento agendado para trabalhar sobre o aluno y com seus respectivos professores.

Os resultados foram bastante positivos, pois a gestão, coordenação pedagógica e os professores estiveram presentes. Ao trabalhar a situação de cada um dos alunos, os respectivos professores contribuíram com os relatos, experiências e com que consideravam melhor para auxiliar na necessidade específica do aluno. Assim foi construído um roteiro de estratégias destinado a cada um dos alunos com necessidades específicas. Um documento construído com base nas orientações da equipe multidisciplinar e agora com apoio e visão dos docentes; foi, portanto, uma capacitação e um importante momento de construção tanto para os membros do núcleo quanto para o bom atendimento aos alunos em sala de aula remotas ou presenciais. Foram trocas e construção que certamente ajudam a entender a melhor forma de atendimento aos alunos.

RESULTADOS

- ✓ Laudos médicos registrados pela equipe do NAPNE;
- ✓ Estratégias para cada aluno atendido pelo núcleo construídas pela equipe multidisciplinar e levando em consideração o laudo e a necessidade específica;
- ✓ Estratégias de atendimento aos alunos com necessidades específicas construídas com os membros do NAPNE e ouvindo as experiências e os relatos dos docentes;



- ✓ Intervenção desenvolvida com cada um dos alunos atendidos pelo NAPNE através de contato telefônico e acompanhamento do Núcleo.

Neste relato de experiência faz-se importante também descrever a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades do NAPNE, pois diante dos efeitos sociais da pandemia COVID-19 e na impossibilidade de desenvolvimento de trabalhos presenciais foram necessárias grandes adaptações aos processos institucionais, assim como também os processos adaptativos das comissões internas. Assim o NAPNE passou a fazer reuniões periódicas através de videoconferências com os aplicativos do G-suíte (conjunto de ferramentas digitais do Google). Desta forma, as reuniões periódicas passaram a acontecer através das ferramentas digitais, no caso, as ferramentas do G-suíte como o “Google Meet”, “Google agenda” entre muitas outras importantes ferramentas desse pacote. Nisso, os membros se reuniam de forma remota para debater as estratégias para cada um dos alunos atendidos pelo núcleo E foi neste mesmo formato que foi realizado o encontro pedagógico supracitado, assim como a atividade que o núcleo desempenhou durante a semana pedagógica. Portanto, os recursos tecnológicos tiveram grande importância para este momento e cabe destacar que tais tecnologias tiveram uma finalidade pedagógica muito significativa. Pois possibilitaram a continuidade dos trabalhos do núcleo, assim como das atividades propriamente inclusivas, inclusive servindo para a manutenção dos vínculos com os estudantes, que se passou a acontecer também através de ferramentas tecnológicas.

O relato demonstrou como é necessário o fortalecimento, a continuidade e o planejamento quanto ao processo de inclusão educacional.

Em síntese, após a implantação da portaria Nº 864 de 19 de março de 2020, com a formação de uma nova equipe multiprofissional NAPNE, pode-se perceber a efetivação das atividades e dos trabalhos de atendimento às especificidades dos alunos. Até então, o que se tinha eram boas intenções e um grupo com o intento de dar sequência aos trabalhos, mas que não havia efetividade. Contudo, embora iniciado os trabalhos, é necessário elencar as dificuldades encontradas como é o caso da falta de recursos financeiros próprios para atender ao NAPNE, a falta de tempo de alguns servidores para se fazerem presente nas reuniões, a falta de capacitação para iniciar os trabalhos, a falta de experiência que os membros tinham para propor trabalhos e atividades, a falta de estrutura física (pois de mediato nem mesmo sala própria para trabalhos o NAPNE tinha).

O núcleo é algo essencial para a instituição e também para a própria comunidade acadêmica, pois se trata de um espaço para debate, discussão, implementação e elaboração de estratégias para a inclusão e para um ambiente acessível. É também um legítimo espaço de participação, de aprendizagem e interação; é o espaço em que os membros aprendem durante as discussões, colocando em pauta a situação dos alunos atendidos ali e com a interação entre a equipe multidisciplinar que certamente surgem novas ideias, entendimentos, discussões, abordagens e novas estratégias.

O NAPNE além de desempenhar uma função importantíssima que é zelar pela aprendizagem, participação e inclusão dos alunos com necessidades específicas também viabiliza que o próprio Campus cumpra com sua missão de promover uma educação de qualidade; assim como o cumprimento das políticas de inclusão e a legislação para atendimento de pessoas com deficiência. Afinal, este trabalho converge com o viés de inclusão



defendido pela UNESCO, quando afirma que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 5).

Contudo tem-se verificado durante as reuniões que há a necessidade de participação dos elementos da comunidade como os professores, principalmente aqueles que trabalham diretamente com os alunos atendidos pelo núcleo e também da gestão como toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, portanto, concluir mediante o exposto nesse trabalho, que o NAPNE tem uma função grandiosa quanto ao processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas. É o núcleo responsável por identificar estes alunos e buscar estabelecer propostas e estratégias que atendam às suas necessidades. Assim o trabalho do núcleo contribui diretamente na qualidade de inclusão e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste atual cenário de pandemia, os alunos são levados muitas vezes a ficarem reclusos em suas casas e isso pode acabar afetando ao seu processo de aprendizagem, e é por isso que tem fundamental importância a ação do NAPNE enquanto núcleo de acessibilidade entre as necessidades específicas e o processo educativo. Para se ter uma educação de qualidade só é possível adotando práticas inclusivas e que favoreçam o desenvolvimento destes alunos; no sentido de uma educação emancipadora, significativa, democrática e inclusiva.

Destaca-se também a importância que teve o uso dos recursos tecnológicos disponíveis para a continuidade das atividades do NAPNE, pois diante a pandemia da COVID-19, impossibilitando o desenvolvimento dos trabalhos presenciais foram necessárias algumas adaptações. Foi assim que o NAPNE passou a fazer reuniões periódicas através de videoconferências com os aplicativos do G-suíte. Os recursos tecnológicos tiveram papel de grande relevância para a continuidade dos trabalhos do núcleo.

Pode-se concluir que são muitos os desafios para que haja a efetiva inclusão dos alunos como, por exemplo: a falta de estrutura, falta de recursos financeiros suficientes e a falta de preparação continuada da equipe. Contudo muitos são os avanços já identificados como é o caso do mapeamento dos alunos com necessidades específicas e as recomendações para cada um deles de forma individual e ainda os trabalhos que já estão em andamento com tais alunos. Portanto pode-se concluir que o relato de experiência traz uma reflexão acerca da importância do NAPNE para o processo de inclusão e que o núcleo tem muito a contribuir com os alunos, com a gestão e de forma geral, com a instituição.

Chega-se, portanto, a definição de que pela importância que tem o NAPNE, é preciso que seus membros tenham afinco, dedicação e a vontade em fazer um trabalho inclusivo e que proporcione a participação de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Despertar a consciência inclusiva é algo bastante desafiador, mas possível com um núcleo que seja atuante. Embora haja desafios e ainda situações como a pandemia da COVID-19 que



dificulta o processo de inclusão, ainda assim é uma batalha a ser buscada, na confiança de que uma educação de qualidade se faz com a inclusão de todos. O relato apresentado, demonstra a força de trabalho que o NAPNE do Campus São João do Piauí tem e busca ter na luta pela identificação dos alunos com deficiência ou alguma barreira de aprendizagem, pela capacitação e pelo fortalecimento dos vínculos institucionais que levam a educação inclusiva, participativa democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Que é Pesquisa Bibliográfica?** 4. ed, São Paulo, Atlas, 2006.

IFPI. Conselho Superior/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). **Resolução nº 45/2013.** Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Teresina/PI: 2013. Disponível em: file:///C:/rei_proex_regulamentonapne.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

IFPI. Conselho Superior/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). **Resolução nº 035/2014.** Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Teresina/PI: 2014. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

IFPI. Conselho Superior/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). **Resolução nº 024/2015.** Altera os artigos 6º, 9º, 10, 11 e 12 anexo da Resolução nº 35/2014, do Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Teresina/PI: 2014. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_alteraregulamentonapne.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

IFPI. PDI. **Plano de desenvolvimento institucional (2020-2024).** Disponível em: file:///C:/Users/Hor%C3%A1cio/Downloads/PDI%2020202024%20_%20anexo%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20009_2020%20CONSUP.pdf. Acesso em: 22 jul. de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora da virada. **Inclusão:** as diferenças na escola. In: Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.



Eixo 11: Práticas pedagógicas com estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ane Caroline Alves da Silva - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Stefani Rubenich - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

*Autora correspondente: rubenich302@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir e relatar algumas atividades e atuações de duas acadêmicas matriculadas nos Estágios Supervisionados em Dificuldades de Aprendizagem, da Universidade Federal de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, do Curso de Educação Especial Diurno. As práticas pedagógicas, foram efetuadas com quatro educandos com dificuldades de aprendizagem, inseridos em Escolas Públicas Municipais e no Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e os relatos de experiências, de duas acadêmicas diante da revisão das práticas de estágio. A partir disso, é exposto algumas reflexões e o conceito sobre as dificuldades de aprendizagem, a importância do ensino colaborativo, a relevância do lúdico no âmbito escolar, as contextualizações de onde foram efetuadas as práticas, as descrições das experiências de ambos os estágios, alguns exemplos de recursos confeccionados e utilizados nas práticas de atuação pedagógica durante o estágio das discentes, e também será explanado sobre o auxílio e o apoio das famílias nesse processo de ensino aprendizagem. Para concluir, as considerações finais do trabalho e as referências.

Palavras chave: Dificuldade de Aprendizagem. Estágio. Práticas Pedagógicas. Lúdico.



INTRODUÇÃO

O Presente trabalho desenvolveu-se através dos estudos e práticas docentes de duas acadêmicas no decorrer dos Estágios Supervisionados em Dificuldades de Aprendizagem, no qual é necessário para a aprovação na disciplina do Curso de Educação Especial-Diurno na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no segundo semestre do ano de 2018 e 2019.

Considerando, a importância da relação entre teorias e práticas vivenciadas no âmbito escolar. Assim sendo, no momento da formação os acadêmicos realizam três etapas no estágio, iniciando-se pela observação, direcionando-se para a elaboração da proposta e dos planos, e concluindo-se para a atuação pedagógica.

Desse modo, antes de cada atuação no âmbito escolar foram realizadas semanalmente reuniões entre as estagiárias juntamente com a professora orientadora de estágio, este espaço era destinado a trocas de experiências e reflexões sobre o contexto de estágio e as atividades propostas.

Contudo, as experiências foram desenvolvidas a partir das observações realizadas em sala de aula, nas escolas em que os alunos frequentam, através do ensino colaborativo e no âmbito do Programa de Apoio Especializado Municipal (PRAEM), por meio do atendimento pedagógico especializado, no qual era realizado no turno inverso do ensino regular.

Conseqüentemente, foi efetuado as estratégias do processo pedagógico com quatro alunos que apresentavam Dificuldades de Aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem, com faixa etária entre oito a nove anos de idade, inseridos em duas Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS. Além disso, ambos recebem atendimento no (PRAEM). Em tais etapas, as discentes tiveram o acompanhamento e auxílio das professoras orientadoras do Estágio em Dificuldades de Aprendizagem.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e os relatos de experiências, os dados foram coletados através da observação direta e registrados em um diário de campo.

Portanto, no decorrer do trabalho será exemplificado no primeiro item o conceito de Dificuldades de Aprendizagem, o segundo item é sobre o conceito e a importância do ensino colaborativo presentes em duas escolas localizadas em Santa Maria - RS, no terceiro item contém a importância do lúdico e alguns exemplos de recursos confeccionados e utilizados nas práticas de atuação pedagógica realizadas no ano de 2018 e no ano de 2019, o quarto item apresenta as contextualizações das escolas e do PRAEM, no quinto item constam a descrição das experiências do estágio um e dois, no sexto a relevância das contribuições e apoio das famílias, no sétimo as considerações finais sobre o trabalho e por último as referências.

As Dificuldades de Aprendizagem

Essa temática vem sendo pautada por alguns anos, no entanto, essa expressão “dificuldade de aprendizagem” surgiu no ano de 1962 com a definição de Kirk aponta que estas

dificuldades estão centradas no processo da linguagem e nos rendimentos acadêmicas, sendo como causa uma disfunção cerebral ou uma alteração comportamental ou emocional.

Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de materiais, estímulos, baixa autoestima e problemas patológicos, entre outros.

O termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, 23 por seus ambientes doméstico e escolar, além de por fatores como temperamento e estilo de aprendizagem. (SMITH; STRICK 2001, p. 15).

No decorrer do tempo muitas expressões foram sendo modificadas, as dificuldades de aprendizagem surgiram relacionadas a barreiras nos processos psicológicos inerentes à compreensão do uso da linguagem estando direcionadas como disfunção do sistema nervoso central. Nesse sentido sendo excluído dos problemas resultantes da deficiência sensoriais, perturbações emocionais, motora ou mental, até mesmo de fatores culturais e econômicos.

O termo dificuldades de aprendizagem, está associado a todos os problemas de aprendizagem, relacionando-se com fatores externos, individuais, um exemplo é intervenção inadequada. O educador tem o papel importante de transmitir e procurar métodos adequados para orientar, o modo como o professor utiliza a metodologia de ensino pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a dificuldade e o aprender podem, entretanto, estar relacionados a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos cognitivos e emocionais e a fatores externos culturais sociais e políticos. (JACOB; LOUREIRO, 1996; WEISS, 1977).

O ENSINO COLABORATIVO

Segundo Mendes (2006):

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 32).



Constata-se que para efetivar o ensino colaborativo levará tempo e os professores precisam vivenciar diferentes níveis e trabalhar em equipe, parceria e colaboração. Assim, precisará de paciência, comprometimento, confiança, diálogos e responsabilidades de ambos os lados.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

Assim contribui Santos (2012, p.4):

O lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.

A ludicidade em sala de aula como fator auxiliador no desenvolvimento cognitivo dos alunos, desperta suas potencialidades, proporciona participação, interação, entusiasmo, alegria, múltiplas aprendizagens significativas, trabalho em equipe, etc. É por meio das atividades lúdicas que os alunos perderam a timidez, a insegurança, o medo e assim, demonstravam o interesse pelas propostas apresentadas.

A partir, desse conceito podemos analisar e refletir como esse trabalha e contribui para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Nas observações no ensino em sala de aula, os alunos expressavam muitas dificuldades em interagir com as atividades propostas pela professora do ensino comum, muitas vezes ficavam dispersos, demonstravam pouco autonomia em desenvolver os conteúdos trabalhados no quadro. No atendimento individualizado os alunos interagem, sentiam-se mais confortáveis em efetuar as atividades que eram trabalhadas através de jogos lúdicos. Os mesmos se sentiam atraídos pelas dinâmicas e se esforçaram para executá-las.

Apresentaremos alguns exemplos de recursos lúdicos em que confeccionamos para utilizar em nossas práticas.

Imagem 1: Alfabeto móvel: confeccionado com tampinhas de garrafa Pet, cola quente, E.V.A e canetinhas.



Imagem 2: Risca sílabas: cartolina, durex, canetinha, lápis de cor, e um dado com números.



Imagem 3: jogo de coordenadas silábicas: tabuleiro de cartão, tampinhas de garrafas pets com duas cores (verde, vermelho), fichas com imagens.



Imagem 4: jogo da batalha silábica: dois tabuleiros de caixa de ovos, tampinhas de garrafas pets, letras escritas com papel cola.



CONTEXTUALIZAÇÃO

As estagiárias realizaram semanalmente o acompanhamento durante o período de três meses, efetuados no ano de 2018 e o segundo no ano de 2019, em duas Escolas Públicas da Rede Municipal, e no turno inverso ao do ensino regular são realizados os atendimentos no Programa de Apoio Especializado Municipal (PRAEM), localizados na cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Os quatros estudantes alvos das intervenções a serem realizadas não apresentam diagnóstico definido, mas apresentavam dificuldades de aprendizagem, na área da linguagem, do raciocínio lógico-matemático, na escrita, na coordenação motora fina e ampla e, ainda, apresenta alguns problemas de comportamentos.

Outro aspecto observado é que manifestam sinais de instabilidades emocionais e de dependência, apresentando insegurança e desmotivação. Também observou-se que os alunos apresentavam comportamentos que envolviam aspectos socioemocionais e socioafetivos, pois os mesmos apresentavam dificuldades em se expor e tinha reações de bloqueio ao realizarem atividades relacionadas a área da leitura e escrita.

O PRAEM, atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nas áreas da Saúde (Fonoaudiologia) e Educação (Psicopedagogia e Educação Especial). O objetivo é ser referência no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, buscando a constituição do trabalho em rede colaborativa, a fim de assegurar ao educando o direito ao aprendizado. São atendidas as crianças em situação de vulnerabilidade, crianças que necessitam de assistência social, pedagógica, psicologia, entre outros).

Além disso, as instituições são consideradas de pequeno porte, compostas por algumas salas de aulas, organizadas com os materiais de apoio pedagógico tais como: jogos, brinquedos, livros de literatura infantil, materiais de contagem, materiais para recreação, livros



didáticos, mapas, um aparelho de som, etc, sala da direção, sala de professores e funcionários, banheiros femininos e masculinos, quadras esportivas, pracinhas e refeitórios.

Desse modo, as crianças de quatro e cinco anos são atendidas na educação infantil, pré-escola A e B, respectivamente. No ensino fundamental, atende-se alunos do 1º ano ao 4º ano. As escolas estão inseridas em bairros de classe média baixa.

DESCRIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS

1º Estágio: Desenvolvido em 2018

Sendo assim, o primeiro estágio teve como base as observações que anteciparam as práticas do estágio que serviram de suporte para ser planejada a melhor forma de executar as atividades que estimulam o desenvolvimento educacional e socioemocional dos alunos em processo de alfabetização.

Assim, a proposta de atuação foi denominada “Processo básico da alfabetização por meio da consciência fonológica e sua relação com a escrita” sendo executada por meio de planos de aula implementados no período de setembro a novembro do presente ano.

Em relação ao desenvolvimento dos planos de aula, foi organizado com base nos objetivos específicos que potencializasse a área socioemocional, especialmente a autoestima com incentivo nas relações socioafetivas entre aluno/aluno e professor/aluno. No que se refere à alfabetização, a ênfase do objetivo foi no desenvolvimento do processo da consciência fonológica por meio de uma intervenção lúdica.

Conforme, o primeiro estágio é importante mencionar alguns pontos sobre as observações realizadas, constatou-se que havia pouca comunicação entre as profissionais que atuam em cada local e que as metodologias de trabalho são distintas, e no caso da classe comum, os alunos pouco interagem com as atividades propostas. Outro aspecto observado é que apresentavam sinais de instabilidades emocionais e de dependência, apresentando insegurança e desmotivação.

Diferentemente do que ocorria nos atendimentos individualizados, no qual ocorria retorno dos mesmos nas atividades propostas, pois os estudantes se esforçavam para realizar as atividades e interagir entre si, não tendo receio em participar dos trabalhos.

Sobre as necessidades específicas de aprendizagem, a proposta teve foco na alfabetização, pois os mesmos estão no 3º ano e não estão no nível de leitura e escrita condizente com este ano escolar e sim estão em um nível inicial do processo de alfabetização.

Deste modo, a proposta dará ênfase no processo da consciência fonológica, juntamente com estratégias lúdicas que envolvam as histórias de contos de fadas e jogos de alfabetização.

Nesta perspectiva, foi planejado estratégias educacionais implementadas no ensino colaborativo e nos atendimentos individualizados para que fossem alcançados resultados mais eficientes no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, a cada plano de aula foi

levado em consideração as necessidades específicas dos alunos, da mesma forma o desenvolvimento do trabalho foi elaborado tendo foco nos trabalhos realizados pelas professoras tanto do ensino colaborativo quanto do atendimento individualizado.

Serão expostas algumas atividades selecionadas para descrever um pouco como foram realizadas as práticas com os alunos, expostas no âmbito da sala de aula e nos atendimentos individualizados.

A seguir serão expostas algumas atividades realizadas no âmbito escolas.

Figura 1: Atividade realizada em sala de aula



Conteúdos: consciência fonológica (Jogos)

Atividade: jogo da “Palavra dentro de Palavra”

Objetivos específicos:

- Identificar palavras com a mesma estrutura gramatical
- Estimular atitudes de colaboração entre os pares.

Descrição: o jogo é composto por 12 fichas de cor azul, contendo figuras e palavras correspondentes, também contém 12 fichas de cor vermelha, contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das fichas azuis.

Metodologia: A turma será dividida em grupos, onde as 12 fichas de cor vermelha serão distribuídas igualmente entre os grupos. As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa.

Os grupos decidirão quem irá iniciar o jogo e a ordem das jogadas, após isso o jogo inicia. O primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar quais, entre as suas fichas vermelhas, apresentam “a palavra dentro da palavra” da ficha azul que for desvirada. Caso encontre um par o jogador deve baixar sobre a mesa, se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma “palavra dentro da palavra” que foi desvirada, ou o jogador não perceber

o par, ela é colocada no final do monte e o jogo continua. Ganha o jogo o grupo que encontrar primeiro as cartelas.



Figura 2:

Atividade: jogo de caça rimas

Objetivos específicos:

- Compreender as unidades sonoras da palavra;
- Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração de rimas.

Descrição: é composta por fichas com 4 cartelas iguais com 20 figuras, pequenas em cada.

Metodologia: pequenas em cada. As fichas serão distribuídas igualmente entre os alunos (cinco fichas para cada aluno). No início da atividade, cada jogador deverá localizar o mais rápido possível na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela.

O jogo será finalizado quando o primeiro aluno encontrar o par de todas as fichas que recebeu. O aluno deverá pedir para que os demais “parem” o jogo, e todos contaram quantas fichas forem identificadas corretamente por cada jogador.

Atividades realizada no âmbito do PRAEM



Figura 3

Atividade: universo do conto de fadas



Objetivos específicos:

- Estimular o desenvolvimento da escrita;
- Proporcionar a reflexão da formação das sílabas.

Descrição: foi realizada a leitura de forma em que o aluno possa acompanhar visualizando as imagens e palavras descritas na história e podendo compreender como é estruturada a história tendo como base a explicação de como se dá o início, meio e final da escrita de um texto. se dá o início, meio e final da escrita de um texto. A leitura será sobre o conto do “Chapeuzinho Vermelho”. Após, a realização da leitura de cartelas com as respectivas palavras e imagens relacionadas ao conto.

Metodologia: O aluno terá que completar as palavras com as sílabas que faltam. Fichas de sílabas serão sorteadas, se estas fizerem parte da cartela, o aluno deverá completar encontrando as sílabas associadas a ela, assim efetuando a escrita para preencher os espaços das palavras com as sílabas correspondentes nas cartelas.

2º Estágio: Desenvolvido em 2019

Os educandos não apresentam laudos médicos, mas as dificuldades de aprendizagem estão presentes e ligadas a diversos fatores, que se manifestam de forma diferenciada em cada criança. Diante do exposto, a proposta de atuação foi denominada “A mediação e as estratégias lúdicas como elementos intensificadores para contribuir no processo de ensino de educandos com dificuldades de aprendizagem”.

Entende-se que a mediação é o processo que irá interferir na relação de aprendizagem da criança, é através dessa mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano, considerando a potência das intervenções pedagógicas.

Desse modo, compreendendo a importância de construir recursos que auxiliassem positivamente o processo de apropriação dos educandos. Possui como ponto de partida algo significativo, que faça sentido para os estudantes e levando em consideração os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de ambos os alunos. A partir disso, procurei buscar ao máximo utilizar os materiais pedagógicos lúdicos e também trabalhar em conjunto com a professora do ensino comum, estabelecendo de uma maneira positiva a implementação do ensino colaborativo.

Em relação ao desenvolvimento dos planos, foi organizado com base na necessidade de trabalhar alguns conceitos, por exemplo: família, escola, as diferenças, respeito, alimentação saudável, saúde bucal, higiene e cuidados pessoais e as datas comemorativas como a semana farroupilha. E também, pauta-se nos objetivos específicos, de potencializar as aprendizagens dos alunos nas áreas da escrita, linguagem e do raciocínio lógico matemático através de atividades diversificadas e lúdicas. Assim, as estratégias conduziram-se no período de setembro a novembro do ano de 2019.

No atendimento individualizado e nas salas de aulas os alunos interagem, sentiam-se mais confortáveis em efetuar as atividades que eram trabalhadas através de jogos lúdicos. Os

mesmos se sentiam atraídos pelas dinâmicas e se esforçaram para executá-las, de forma individual ou em duplas.

Trarei alguns exemplos de atividades que foram desenvolvidas no âmbito escolar e nos atendimentos especializados, elaborados com materiais recicláveis e reutilizáveis.

Atividades realizadas no Ensino Regular e no PRAEM, em Santa Maria - RS, no ano de 2019:

Figura 1: Máquinas de contar utilizadas em grupos no âmbito escolar.



Descrição da atividade 1: Máquinas de contar reutilizáveis.

Os objetivos específicos: Estimular a compreensão da correspondência um a um, a concentração, a memória e o raciocínio lógico matemático de forma lúdica; ampliar os conhecimentos sobre números e quantidades e exercitar a escrita dos numerais.

Os conteúdos: Matemática e a escrita do resultado das operações.

A metodologia: Em um primeiro momento ocorreu uma breve explicação de como funcionaria a máquina de contar, posteriormente com o auxílio da mediadora e do material os alunos resolverão cálculos de adição e subtração. Após as reflexões sobre a resolução das continhas o registro de algumas expressões deverá ser efetuado no caderno. Posteriormente, efetuar a leitura dos registros em voz alta.

Confecção das máquinas de contar: 2caixa de papelão (de sapatos, uma para cada máquina); tintas (de sua preferência); folhas de ofício; durex; cola quente; papelão; quatro tampinhas de leite (duas para cada máquina); canetinhas, tesoura, régua, 2 paninhos (para apagar as operações e feijões (para auxiliar nos cálculos).

Figura 2: Leituras escondidas

Figura 3: Jogo das vogais

Ambas as atividades foram realizadas no PRAEM



Descrição da atividade 2: Leituras escondidas

Os objetivos específicos: Estimular a leitura e a consciência fonológica de forma lúdica. Intensificar a coordenação motora fina, óculo-manual, autonomia e a atenção. Exercitar o desenvolvimento da orientação espacial. E reforçar a interação dos educandos.

Os conteúdos: Leitura, interpretação e escrita.

A metodologia: A atividade foi confeccionada com tirinhas de papéis contendo palavras e frases com temas diversificados escondidas no pente de ovos. O pente é dividido em coluna horizontal com números e na vertical com letras, com isso o aluno irá escolher uma letra e um numeral de sua preferência. Em seguida, fará a leitura e o registro das frases e das palavras encontradas.

Confeção do Jogo: Caixa de ovos; tirinhas de papéis compondo-se frases e palavras enroladas; tesoura; cola quente e retalhos de E.V.As coloridos e de sua preferência.

Descrição da atividade 3: Jogo das vogais

Os objetivos específicos: Estimular a leitura, escrita, concentração e a criatividade dos alunos. Reforçar o conhecimento e assimilação das vogais e da consciência fonológica de forma lúdica.

Os conteúdos: Leitura, interpretação e escrita.

A metodologia: O jogo é composto por um envelope com várias palavras que começam ou que terminam com a presença de alguma das vogais. E por um tabuleiro com duas colunas: uma na horizontal(vogais) e a outra na vertical (com os números) e por dois dados, um com as vogais e o outro dado com os numerais (do 1 ao 6). Inicialmente a estagiária vai realizar questionamentos sobre as vogais. Após, um aluno de cada vez, vai pegar uma palavra de dentro do envelope e efetuar a leitura. Sucessivamente, tocará os dois dados e então posicionará a palavra no lugar sorteado. Assim sendo, quando terminar as palavras no envelope cada educando vai realizar o registro ou o desenho em seu caderno.



Confecção do Jogo:

Tabuleiro: um pedaço de papelão; tampinhas de leite ou de suco; E.V.As na cor de sua preferência; régua; tesoura; cola quente e canetinha.

Dados: duas caixinhas de leite; papéis coloridos ou E.V.As; cola; tesoura e canetinha;

Envelope: várias palavras escritas em pedaços de folha de ofício, caneta e tesoura.

CONTRIBUIÇÃO E APOIO DAS FAMÍLIAS

A contribuição e o apoio da família são de extrema importância para o processo de ensino aprendizagem dos educandos. Sendo que, é na família que as crianças estabelecem as primeiras relações. Desse modo, a participação, o apoio, o carinho, a atenção, o amor e o encorajamento que é estabelecido no âmbito familiar contribuíram de forma significativa e positiva na vida emocional e educacional dos educandos.

Dessa forma, é de extrema relevância o fortalecimento dos laços entre a família e a criança, contribuindo assim para o desenvolvimento equilibrado dos educandos. A participação da família nesse processo é essencial, seja estimulando-a sempre que possível, ou participando de reuniões e reflexões no âmbito escolar. Portanto, os responsáveis têm o dever de acompanhar o desempenho escolar da criança, com a responsabilidade de intermediar sua prática no dia a dia.

Concluindo-se, por parte da equipe diretiva, essa participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas que os professores realizam. Assim, como é importante argumentar a relação dos familiares, juntamente com a escola, sendo trocadas informações e oportunidades de um ensino mais eficaz. Os familiares também tem o papel de compartilhar e de acompanhar os filhos em seu desenvolvimento escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas realizadas durante os estágios no ano de 2018 e 2019 foram de extrema relevância profissional e pessoal para as acadêmicas.

Assim sendo, o Ensino colaborativo, realizado nas escolas juntamente com os atendimentos individualizados contribuíram de forma positiva para o conhecimento do trabalho colaborativo na área das dificuldades de aprendizagem, à medida que reforçou a importância da atuação pedagógica a fim de contribuir e reconhecer as limitações, necessidades educacionais e potencialidades dos alunos, procurando compreender seus problemas escolares e auxiliar os educandos a protagonizar o seu conhecimento.

Neste sentido, é possível perceber o quanto é imprescindível ao professor conhecer a dificuldade de aprendizagem de seus alunos, buscando verificar, através de observações constantes no âmbito escolar, em entrevistas com os pais e em parceria com outros profissionais.

Desse modo, cabe ressaltar, de que cada sujeito tem o seu tempo de aprendizagem, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Os profissionais



necessitam de um trabalho em equipe e também refletir sobre as práticas de ensino, buscando sempre efetuar uma atuação significativa com estratégias diversificadas e de acordo com a faixa etária e interesse dos educandos. Desta maneira, devemos compreender como o lúdico, através dos jogos pedagógicos, pode ser uma grande ferramenta na atuação educacional.

Diante disso, a análise das intervenções mostrou-se que as características representadas pelos alunos estão relacionadas também ao aspecto familiar e nas ações pedagógicas aplicadas a eles.

Os jogos, auxiliam no processo da aprendizagem, tanto no desenvolvimento cognitivo, psicomotor como também no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, no raciocínio lógico matemático, na criatividade, autonomia, interação, da interpretação, etc. Contudo, vale ressaltar a importância da participação, do apoio, e colaboração dos pais e responsáveis.

As intervenções a serem adotadas e aplicadas aos alunos nas práticas em sala de aula e nos atendimentos individualizados no PRAEM, teve o foco voltado no desenvolvimento educacional e ao reconhecimento desse sujeito que pertence a um contexto social. Auxiliando, esses indivíduos a encontrarem caminhos que desencadeiam a compreensão de seu papel no espaço escola e social.

Portanto, foi gratificante perceber a cada semana o avanço no processo de ensino aprendizagem dos alunos. E também, o aprimoramento do olhar, o desejo de fazer algo novo, de sair da zona de conforto e de perceber que todo o esforço valeu a pena foi extremamente agradável conviver com a turma no ensino colaborativo e com os alunos nos atendimentos individualizados, podendo adquirir conhecimentos profissionais e pessoais.

REFERÊNCIAS

- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. **Desenvolvimento afetivo-** o processo de aprendizagem e o atraso escolar. Paideia, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto. Fev/ago. 1996
- KIRK, S.A. (1962). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial:** o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini E. J (org). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE;2006. p. 29-41.
- SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Disponível, 2012. <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso:24/08/2020.
- SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001