

Décio Nascimento Guimarães
Douglas Christian Ferrari de Melo
Gerson de Souza Mól

Organizadores



II Congresso Nacional de
Práticas Inclusivas
Brasília/DF – 2020

PRÁTICAS INCLUSIVAS

Resumos –
CONAPI 2020

encontro**grafia**



Décio Nascimento Guimarães
Douglas Christian Ferrari de Melo
Gerson de Souza Mól
Organizadores

PRÁTICAS INCLUSIVAS

Resumos -

CONAPI 2020



Copyright © 2020 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas inclusivas: resumos CONAPI 2020 / organizadores Décio Nascimento Guimarães, Douglas Christian Ferrari de Melo e Gerson de Souza Mól. – Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, Brasil Multicultural, 2020.
210 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5672-001-2

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - RESUMOS 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CONGRESSOS 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL - RESUMOS 4. EDUCAÇÃO ESPECIAL - CONGRESSOS 5. PRÁTICAS DE ENSINO – RESUMOS 6. PRÁTICAS DE ENSINO – CONGRESSOS I. GUIMARÃES, Décio Nascimento (org.) II. MELO, Douglas Christian Ferrari de (org.) III. MÓL, Gerson de Souza (org.) IV. Título

CDD 371.9

encontrografia



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.brasilmulticultural.org
www.encontrografia.com
contato@brasilmulticultural.com.br

Comitê científico – CONAPI 2020

Amaralina Miranda de Souza

Ângela Magda Rodrigues Virgolim

Décio Nascimento Guimarães

Douglas Christian Ferrari de Melo

Éder Pires de Camargo

Edinéia Tavares Lopes

Elizabete Rocha Mendes Bezerra Rodrigues

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Gerson de Souza Mól

Heulália Charalo Rafante

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

Juliana Eugênia Caixeta

Laís Perpetuo Perovano

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Michele Waltz Comarú

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Patrícia Neves Raposo

Patrícia Teles Álvaro

Patricia Tuxi dos Santos

Rita de Cássia B. Paiva Magalhães

Rita de Cássia Cristofoleti

Rosângela Gavioli Prieto

Shirlena Campos de Souza Amaral

Sônia Victor Lopes

Sumário

Apresentação	10
1	
Docência no ensino superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso.	12
Tarcileide Maria Costa Bezerra	
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
2	
O Atendimento Educacional Especializado e o trabalho realizado nas salas de	
recursos multifuncionais.....	20
Rita de Cassia Cristofoleti	
3	
A contextualização histórica do ensino em contexto inclusivo.....	25
Marineiva Moro Campos de Oliveira	
Mara Cristina Fortuna da Silva	
4	
Atendimento Educacional Especializado: figurações e tensões.	31
Isabel Matos Nunes	
5	
Prática do professor especialista do AEE e suas ponderações ao/em serviço	37
Mara Cristina Fortuna da Silva	
Marineiva Moro Campos de Oliveira	

6	Relato de experiência: “projeto meu primeiro negócio sustentável” em concomitância com a tecnologia assistiva..	44
	Liza Iole da Silva Caetano	
7	Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e inclusão social: um relato de experiência	52
	Ana Luiza Moraes Barbosa Hayashi	
	Andréia Alves de Castro	
8	Perspectiva de aprendizagem no ensino de Química para surdos..	58
	Vilanir Ferreira de Souza	
9	Participação familiar na inclusão escolar de crianças com paralisia, em Aparecida de Goiânia - GO	65
	Juliana Candido Queroz	
	Patrícia C. Campos Ramos	
10	Estudo exploratório do desenvolvimento cognitivo de crianças com e sem deficiência.	72
	Carlos Alberto da Costa Cares	
	Patrícia C. Campos Ramos	
11	Desafio de uma autista adulta: um autorrelato	79
	Nataly Souza da Silva	
	Patrícia C. Campos Ramos	
	Carlos Alberto da Costa Cares	
12	O empoderamento de estudantes autistas do curso técnico integrado de informática do IFSC/GASPAR	87
	Hagar de Lara Tibúrcio de Oliveira	
13	A utilização dos laudos na educação em um contexto neoliberal como solução para as queixas escolares.	94
	Andréia Alves de Castro	
14	Atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil.	100
	Cristiane de Azevedo Guimarães	
	Carolina S. Lopes da Costa	
15	Atividades aquáticas e a música: um relato de experiência..	107
	Maria Clara Moreira dos Santos	
	Thalis Guilherme de Oliveira	
	Cláudia Barsand de Leucas	

16	
	Matemática e Ciências em Libras – produção docente do curso de pedagogia bilíngue do IFG 114
	Flávia de Almeida Pinheiro
	Joana Cristina Neves de Menezes de Faria
17	
	A elaboração de materiais didáticos no ensino de Química inclusivo..... 121
	Ana Luiza Fernandes da Costa Ferreira
18	
	O professor de Biologia diante dos impasses do processo de inclusão 128
	Aline Peixoto Vilaça Dias
	Cristiana Barcelos da Silva
	Carlos Henrique Medeiros de Souza
19	
	Atendimento Educacional Especializado: a importância da mediação para a inclusão
	no ensino de Química 134
	Bruna Bonomo Graciano
	Ana Nery Furlan Mendes
20	
	Ensino de Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes na
	perspectiva bakhtiniana 141
	Kelly Francisca da Silva Brito
21	
	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido direcionado às crianças autistas:
	construção e aplicação 148
	Aline Ribeiro Barros
	André de Mattos Salles
	Izabel Cristina Rodrigues da Silva
22	
	Pensamento, linguagem e comunicação na aprendizagem de surdos 155
	Kelly Francisca da Silva Brito
23	
	A sala de aula: percepções experimentadas no cotidiano escolar de uma criança com autismo 162
	Daiana Alves de Jesus Dalvi
	Rita de Cassia Cristofoleti
24	
	Alfabetização de jovens e adultos: uma experiência de inclusão social 169
	Amanda Goulart
25	
	Da leitura à inclusão: “Comunicar e integrar é preciso: Rádio IntegralF - Tarauacá/AC” 176
	Jaime José de Magalhães Lima
	Francisco Gilberto Mendes dos Santos
	João Ricardo Avelino Leão

26

Participação de crianças com paralisia em processo de inclusão escolar no

Ensino Fundamental I 182

Patrícia C. Campos Ramos

Juliana Candido Queroz

27

Ressignificando os estranhamentos na formação em Educação Física 190

Graciele Massoli Rodrigues

Maria Teresa K. Leitão

Denise Silva Neves

28

Um olhar para a gestão do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar 198

Isabel Matos Nunes

29

Vídeos animados elaborados com Sony Vegas para abordagem em aulas de

Química de alunos surdos 204

Amanda Monteiro Pinto Barreto

Fabíola de Amério Ney Silva

Diego Monteiro Alves da Silva

Apresentação

Durante a quarentena imposta pelo COVID-19, tenho a oportunidade de apresentar a presente obra, uma coletânea de resumos expandidos do II Congresso Nacional de Práticas Inclusivas (CONAPI), espaço qualificado para comunicação de estudos, pesquisas, relatos de experiências e autonarrativas, relacionados à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Acrescenta-se que esses sujeitos percorreram uma histórica quarentena, provocada pelo vírus social da segregação, agora, em 2020, o cenário se mostra um pouco mais favorável, exigindo novas lutas pelo direito a aprender na escola/universidade pública, gratuita e de qualidade.

A publicação dos trabalhos antes da realização do II CONAPI foi um desdobramento da quarentena, visando preservar a saúde e a segurança dos congressistas. Nessa oportunidade, somos convidados a refletir e saborear uma coletânea de trabalhos que nos desafiam a pensar, pesquisar e promover as práticas inclusivas a partir de um mosaico de experiências que nos levam a participar com maior entusiasmo da plenária científica, social e inclusiva que será realizada de 29 de setembro a 01 de outubro de 2020, nas dependências da Universidade de Brasília (UnB).

A abrangência do II CONAPI fica demonstrada na adesão de pesquisadores de todas as regiões da federação, na diversidade dos trabalhos e na trajetória

acadêmica de seus autores. Os trabalhos que compõem a presente obra estão relacionados aos seguintes grupos de trabalho: GT 01 - Práticas Inclusivas na sala de aula da Educação Básica; GT 02 - Práticas Inclusivas na sala de aula da Educação Superior; GT 03 - Atendimento Educacional Especializado; GT 04 - Formação de Professores e Políticas Públicas; GT 05 - Desenvolvimento e Avaliação de Recursos Pedagógicos e Tecnologia Assistiva; GT 06 - Narrativas e relatos de experiências.

Esta coletânea compõe o acervo de publicações do II CONAPI, esperamos que sua leitura possa alavancar ideias que fomentem o desenvolvimento de práticas inclusivas, favorecendo a aprendizagem de todas e todos e, mais especificamente, dos educandos público-alvo da educação especial.

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães

Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF)

Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF)

Professor do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF)

Docência no ensino superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso

Tarcileide Maria Costa Bezerra¹

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães²

-
1. Doutoranda, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte; tarcileide.bezerra@uece.br.
 2. Professora-orientadora, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte; ritafora@hotmail.com.

RESUMO: Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado em curso, que tem como objetivo analisar as concepções e as práticas docentes de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada na cidade de Fortaleza. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, utiliza-se questionários, entrevistas semiestruturadas e observações. Têm-se, como sujeitos, 12 professores universitários. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin. O recorte que deu origem a esse trabalho consistiu em um levantamento bibliográfico que objetivou detectar a existência ou não de pesquisas nos campos da Educação Especial e/ou Inclusiva que focam na prática docente do professor universitário. O estudo foi realizado via *internet*, utilizando as seguintes bases de pesquisa: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT nº 15 e os Repositórios de teses e dissertações das Universidades Federais UFRN e UFSCar. Os descritores utilizados foram: Inclusão no Ensino Superior; Professor, inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino Superior; Professor; ensino superior; deficiência. O levantamento realizado até o presente momento aponta, como resultados preliminares, que as pesquisas sobre a inclusão no ensino superior focam, em sua maioria, no ingresso, nas dificuldades, na permanência e na conclusão da graduação pelos estudantes com deficiência, e que são poucos, ainda, os estudos que protagonizam sobre a docência no ensino superior.

Palavras-chave: Docência, Universidade, Estudante, Deficiência.

Introdução

No Brasil, é crescente o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que ingressam no ensino superior. Em 2017, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil computava 8,290 milhões de estudantes matriculados no ensino superior. Ainda em consonância com o INEP, entre os anos de 2007 a 2017, a matrícula no ensino superior cresceu 56,4%. No período de 2009 a 2017, foram mais de 38.272 matrículas realizadas em cursos de graduação por estudantes com deficiência. No ano de 2017, de acordo com as tipologias de deficiência, esse número foi elevado para 39.855 estudantes, sendo: deficiência física: 14.449; baixa visão: 10.619; deficiência auditiva: 5.404; cegueira: 2.203; surdez: 2.138; deficiência intelectual: 2.043; altas

habilidades/superdotação: 1.067; deficiência múltipla: 690; autismo infantil: 378; síndrome de Asperger: 376; Transtorno desintegrativo da infância: 226; surdocegueira: 139; e síndrome de Rett: 123.

Diante do crescente número de estudantes com deficiência que ingressam na universidade, vários questionamentos são lançados às instituições de ensino superior: como as instituições têm recepcionado esses estudantes? Quais recursos pedagógicos são disponibilizados para a aprendizagem exitosa desses? Quais condições de acessibilidade arquitetônica essas apresentam? Quais dificuldades os estudantes com deficiência enfrentam ao ingressar no ensino superior? Esses são alguns dos questionamentos ou problemas que aparecem nas pesquisas localizadas em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base de dados da *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, no Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT nº 15 e no Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Porém, em relação à prática docente dos professores junto ao estudante com deficiência, o que os estudos apontam? O que dizem as pesquisas? Sendo assim, esse trabalho integra uma pesquisa em andamento, cujo objetivo geral consiste em analisar as concepções e as práticas docentes de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) junto a estudantes com deficiência.

A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, e consta de aplicação de questionário, entrevistas e observações em sala de aula. Os registros estão sendo realizados através de gravações em dispositivo telefônico e os resultados serão analisados à luz dos pressupostos de Bardin (2016), que compreende a necessidade de se perceber e interpretar o que está explícito e implícito nas falas dos sujeitos de pesquisa através da análise de conteúdo.

Considerando o objetivo geral acima mencionado, esse recorte de pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico que teve como objetivo fulcral detectar a existência ou não de pesquisas nos campos da Educação Especial e/ou Inclusiva que focam na prática docente do professor universitário e sua realização se justifica pela colaboração científica que possivelmente o trabalho poderá dar às pesquisas e práticas pedagógicas nas áreas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, notadamente no Ensino Superior.

Metodologia

O presente trabalho “Docência no ensino superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso” consiste em um levantamento bibliográfico, realizado via *internet*. Incide em um apanhado de dados sobre trabalhos científicos que investigam sobre docência universitária e estudantes com deficiência no ensino superior, e visa detectar se pesquisas no campo da Educação Especial e/ou inclusiva focam na figura do professor universitário em sua prática docente ou somente focalizam os estudantes com deficiência.

As bases pesquisadas foram: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), base de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Repositório de dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT nº 15 e Repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os descritores utilizados consistiram em: Inclusão no Ensino Superior; Professor, inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino Superior; Professor; ensino superior; deficiência.

Após a coleta de dados, foi realizada uma síntese das pesquisas encontradas em cada base consultada, destacando seus sujeitos, objetivos e outras informações relevantes.

Resultados e discussão

O levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), no Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT nº 15 – Educação Especial; e no Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os descritores utilizados consistiram em: Inclusão no Ensino Superior; Professor, inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino Superior; Professor; ensino superior; deficiência. Foram totalizados 56 trabalhos, com datas de publicação no período de 2004 a 2017.

Dentre os trabalhos identificados no Portal da CAPES no período de 2007 a 2017, apenas um focaliza na formação docente no ensino superior e 16 focam, de modo geral, na acessibilidade arquitetônica das IES, nas dificuldades e nas experiências exitosas dos estudantes com deficiência e são direcionados para determinados grupos de estudantes. Somente o trabalho de Reis, Eufrásio e Bazon (2010) é direcionado para a formação docente, quando visa analisar a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas/licenciatura para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário.

Como se pode perceber, as pesquisas localizadas no Portal da CAPES possuem, em sua maioria, o estudante com deficiência como sujeito. Apenas uma pesquisa aborda a formação docente.

De acordo com Castanho e Freitas (2006, p. 95-96),

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. Neste contexto, apontar caminhos para a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior é premente, favorecendo assim as políticas de inclusão neste universo.

Verifica-se, na citação de Castanho e Freitas, a preocupação com a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, pois essas favorecem, segundo as autoras, as políticas de inclusão.

No Portal *Scielo*, foram identificadas nove pesquisas realizadas entre os anos de 2004 a 2016. Dessas, oito possuem como sujeitos os estudantes com deficiência. Essas buscam investigar os processos de ensino e de aprendizagem que envolvem os estudantes com deficiência. Investigam delimitado grupo de professores, de uma determinada área de conhecimento, acerca do que pensam sobre a inclusão de um determinado estudante com deficiência. Trabalham as concepções de professores e de gestores do Ensino Médio sobre a

inclusão do estudante com deficiência na escola regular. Dentre as pesquisas, somente uma, a de (FERRARI; SEKKEL, 2007), trabalha, dentre outros aspectos, a formação e a prática docente do professor universitário para trabalhar junto ao estudante com deficiência.

Ferrari e Sekkel (2007, p. 637) identificam, em seus estudos, três níveis de desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior brasileiro em relação à educação inclusiva:

[...] a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e, por fim, uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 637).

No Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), verificou-se 23 pesquisas no período de 2005 a 2017. Dessas, apenas a pesquisa de Martins (2016) investiga as práticas e a formação docente com vistas à inclusão de estudantes cegos ou com outro tipo de deficiência. Os demais trabalhos focam na percepção dos acadêmicos sobre a inclusão do estudante com deficiência na UFRN; nas ações da UFRN em acolhimento aos estudantes com deficiência; nas condições de trabalho dos servidores com deficiência; no ingresso do estudante com deficiência e no processo seletivo no vestibular; nas ações do Núcleo de Acessibilidade nas instituições federais do Nordeste; e na inclusão de estudantes nas escolas municipais do Rio Grande do Norte.

Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT nº 15, identificou-se 6 pesquisas realizadas nos anos de 2013 a 2017 que focam na avaliação de estudantes sobre a inclusão na universidade; na Educação Inclusiva à luz da legislação que a determina; na Educação Inclusiva para jovens e adultos; e na inclusão de estudantes com deficiência nos ensinos fundamental e médio.

As investigações localizadas na ANPED chamam atenção para o fato de que há uma escassez de fontes sobre inclusão no Ensino Superior, em contraponto

à existência de uma vasta fonte bibliográfica de livros, dissertações e teses que se reportam à inclusão de pessoas com deficiência nos ensinos Fundamental e Médio.

No Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), verificou-se um trabalho de Guerreiro (2011) sobre avaliação da satisfação do estudante com deficiência sobre o ensino superior.

Consoante aos achados aqui expostos, sobre as produções científicas acerca da docência e inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, reafirma-se a premissa de que a maioria dos estudos é direcionada aos estudantes com deficiência, considerando que apenas três trabalhos, dos 56 localizados, detiveram-se a pesquisar questões relacionadas à formação docente no ensino superior voltada à Educação Especial e Inclusiva.

Considerações finais

Esse estudo apresenta resultados que, embora ainda parciais, apontam para a necessidade de mais investigações no campo da docência universitária e da prática docente junto a estudantes com deficiência. De acordo com o levantamento bibliográfico aqui exposto, fica evidenciado que a maioria das pesquisas que versam sobre inclusão no ensino superior foca demasiadamente no estudante com deficiência e que o professor, a sua prática docente, as suas possíveis dificuldades vivenciadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, a falta de recursos didáticos e apoio institucional para o fazer docente junto ao aluno com deficiência são trabalhados em segundo plano nas pesquisas realizadas sobre docência no ensino superior.

Ademais, a discussão sobre docência universitária e inclusão do estudante com deficiência, conforme análise aqui delineada, aponta para a necessidade de mais pesquisas serem executadas sobre a temática em apreço, posto que a cada dia aumenta o número de estudantes que ingressam na educação superior, o que imprime aos docentes novos conhecimentos e ressignificação da prática docente ao trabalhar com esses indivíduos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior – 2017. Divulgação dos principais resultados. **Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEEB**. Brasília, DF, setembro de 2018, p. 1-58.
- CASTANHO, D. M; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 95-96, 2006, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- GUERREIRO, E. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso**. 2011. 231f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.
- MARTINS, L. M. S. M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com estudantes com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100006>. Acesso em: 02 ago. 2019.

2

O Atendimento Educacional Especializado e o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais

Rita de Cassia Cristofoleti¹

1. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; rita.cristofoleti@ufes.br.

RESUMO: O presente estudo refere-se a uma pesquisa em desenvolvimento articulada à Iniciação Científica² da Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES). O estudo se propõe a pesquisar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Mateus/ ES, tendo como foco de análise o trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais e as especificidades do trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula do ensino comum que colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (1998, 2000, 2005) e em seus estudos sobre a defectologia (2011, 2012). Espera-se, com esse estudo, refletir sobre as práticas pedagógicas que são realizadas no Atendimento Educacional Especializado, especificamente na sala de recursos multifuncionais, trazendo contribuições relevantes no que diz respeito aos atendimentos especializados para alunos da Educação Especial, assim como, contribuir com reflexões que auxiliem os projetos na área de formação de professores.

Palavras-chave: Educação Especial, Salas de Recursos, Trabalho Colaborativo, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência.

Introdução

A educação especial é uma área de conhecimento que estuda a diversidade humana e analisa os processos de ensino e aprendizagem com a finalidade de oferecer respostas educativas às diferenças constitutivas do ser humano. Assim, para um processo de ensino de qualidade é preciso pensar nas práticas pedagógicas e no processo de mediação, pois a lei geral de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p. 24) é igual para todas as pessoas, “primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. [...] Através dos outros constituímos-nos”. Porém há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência, que

-
2. A pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna Glenda dos Santos Malacarne da Silva, matriculada no sétimo período do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/ Universidade Federal do Espírito Santo. Está articulada ao projeto de pesquisa **Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural**, sob número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos.

seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Vigotski chama de caminhos alternativos e recursos especiais, toda a adequação da prática pedagógica no sentido de atender as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Sendo assim, “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Para Vigotski (1998), é através da mediação dos outros, da estimulação autogerada, da criação de estímulos artificiais, pelo uso de signos - e a linguagem é um signo - que a criança cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura podendo desenvolver-se através do aprendizado escolar.

Nesse contexto, o estudo tem como objetivo conhecer o trabalho pedagógico que é realizado no AEE e ir ao encontro de práticas pedagógicas que evidenciem os processos singulares de aprendizado de crianças, público-alvo da Educação Especial, oferecendo conhecimento teórico e prático que vise ampliar as práticas pedagógicas dos educadores, para que possam realizar mediações que colaborem de forma mais efetiva no processo educativo dos alunos.

Metodologia

O estudo em desenvolvimento configura-se como uma pesquisa participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e fundamenta-se metodologicamente na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998). Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados são a observação participante e as anotações em diário de campo das práticas educativas e das relações de ensino realizadas nos diferentes momentos da pesquisa. O acompanhamento do trabalho realizado na sala de recursos, no momento do trabalho colaborativo e na sala de aula do ensino comum está sendo feito semanalmente pela estudante da Iniciação Científica em uma escola dos anos iniciais de Ensino Fundamental da cidade de São Mateus/ES. No registro das relações de ensino pesquisadas, considerando com Vigotski (1998) que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem, deu-se atenção não apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus

dizeres vão sendo produzidos e singularizados. Assim, consideram-se como dados da pesquisa as falas, gestos e recursos pedagógicos que são instaurados nas relações de ensino.

Resultados e discussão

No segundo semestre de 2019 (agosto a dezembro), a pesquisa foi realizada com uma aluna matriculada no 5º ano do ensino fundamental, com a professora da sala de recursos multifuncionais e com a professora do ensino comum. A aluna denominada “Gil”³ possuía deficiência intelectual e frequentava duas vezes por semana a sala de recursos multifuncionais. No contexto da pesquisa, foram investigados até o momento três espaços de trabalho com a Educação Especial e o AEE:

Sala de aula do ensino comum: Através da observação e participação nas relações de ensino envolvendo o trabalho colaborativo realizado entre a professora da sala de recursos multifuncionais e a professora do ensino comum e as práticas direcionadas à aluna com deficiência.

Sala de recursos multifuncionais: Através da observação participante e análise dos recursos didáticos diferenciados que se configuram como caminhos indiretos (VIGOTSKI, 2011) para aprendizagem da aluna com deficiência.

Trabalho Colaborativo: Realizado uma vez por semana envolvendo o planejamento conjunto de atividades entre a professora da sala de recursos multifuncionais e a professora do ensino comum.

Os dados parciais revelam dificuldades e desafios de se planejar propostas pedagógicas que busquem caminhos diferenciados que efetivamente contribuam para a aprendizagem de alunos com deficiência.

3. Nome fictício.

Considerações finais

Ao destacar o processo de formação humana enraizado na cultura, Vigotski (2011, 2012) defende que o social e o cultural estão na base da educação das pessoas com deficiência, na medida em que é através dessas dimensões que conseguimos romper com a crença no desenvolvimento natural e com as limitações que a deficiência sugere. “A transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

As práticas pedagógicas realizadas no decorrer da pesquisa em desenvolvimento indiciam que há certo desconhecimento por parte dos profissionais investigados acerca das possibilidades de caminhos e de aprendizagens da aluna com deficiência intelectual. O planejamento de atividades requer pensar em tempos e processos diferenciados que atendam as singularidades de cada aluno e em relações de qualidade que alavanquem processos em desenvolvimento e que espontaneamente não aconteceriam.

Referências

- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 71, julho, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

3

A contextualização histórica do ensino em contexto inclusivo

Marineiva Moro Campos de Oliveira¹

Mara Cristina Fortuna da Silva²

-
1. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná; marineivamoro.oliveira@gmail.com.
 2. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina; mara-cris193@yahoo.com.br.

RESUMO: Toda e qualquer organização de ensino está intrinsecamente relacionada com uma concepção histórica que pode ou não ser inclusiva e que envolve tanto organizações práticas quanto metodológicas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar a contextualização histórica da organização do Ensino Inclusivo, ou seja, do ensino em turmas de escolarização regular frequentadas também por alunos com deficiência. Para isso, revisitamos sites oficiais, selecionamos e realizamos leituras de produções acadêmica sobre a temática. Esse instrumento nos possibilitou a apropriação de elementos que nos conduziram compreender os desdobramentos de processo de ensino e a concluir que, em consonância ao ideário tecida sobre a historicização do processo de ensino em contextos inclusivos, as pesquisas reforçam a posição de que esse processo de ensino precisa ser posto como escopo de debates que considerem o público-alvo desse ensino inclusivo sujeitos de direitos de aprendizagem e não apenas sujeitos incluídos. O cenário histórico vem demarcando o EI como um espaço formativo específico que precisar ter e ser espaço dialógico.

Palavras-chave: Elementos históricos, Ensino inclusivo, Organização do ensino.

Introdução

Ao se contextualizar historicamente a organização do Ensino Inclusivo, faz-se necessário refletir sobre as emergentes formas de organização prática e metodológica por parte de todos os envolvidos nesse processo. Compreendemos que o Ensino Inclusivo é um processo para além da socialização, mas de escolarização no sentido de ensino de aprendizagem de e para todos, o qual deve objetivar intensificar e objetivar o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, este trabalho buscou fundamentos em produções acadêmicas que apresentam um panorama histórico das formas de organização do Ensino Inclusivo no Brasil. Essas pesquisas possibilitam compreender as mudanças práticas e metodológicas decorrentes das concepções impregnadas nesse processo de ensino.

Metodologia

Objetivados a compreender a organização histórica do Ensino Inclusivo (EI), revisitamos sites oficiais, como Banco de teses da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para nos apropriarmos das produções acadêmicas sobre a temática proposta para o diálogo. Utilizamos para a busca os seguintes verbetes: Organização e concepção de ensino inclusivo em contextos de ensino regular, Concepção de ensino inclusivo em contextos de ensino regular e Políticas Públicas para o Ensino em contextos inclusivos. Para a compreensão, contribuem as pesquisas de Roldão (2003), Bueno (2008), Mazzotta (2008), Pletsch (2009), Gonçalves e Trindade (2010), Heredero (2010), Januzzi (2012), Antun (2013) e Mesquita, Rodrigues e Castro (2018).

Resultados e discussão

Nossa contextualização inicia com os apontamentos de Mazzotta (2008), autora que analisou como foi estruturado o ensino regular para receber os alunos com deficiência, seus estudos elucidam a necessidade de se pensar em um processo escolar que possa atender as subjetividades humanas que desmistifique a dicotomia existente; alguns apenas para a socialização, outros para aprender. Em consonância aos apontamentos da autora, Jannuzzi (2012, p. 32) salienta a necessidade de pensarmos a inclusão no ensino regular para além de tentativas que permanecem “na espontaneidade, na valorização do impulso interno, na iniciativa, na educação utilitária e na inter-relação entre a escola e vida”, mas num processo de efetivação de aprendizagens para todos, por isso, um Ensino Inclusivo (EI).

Esses autores denunciam o preconceito, o descaso e as incongruências para com esse processo, mas também indicam que o EI foi umas das conquistas alcançadas pela insatisfação de uma parcela da sociedade, composta especialmente pelas pessoas com deficiência. Bueno (2008) destaca que essa insatisfação não deve ser somente de uma parcela da sociedade, mas um movimento de luta coletiva. Para o autor, que apresentou em suas pesquisas o percurso de organização do EI, evidencia que a efetivação do EI na perspectiva de ensino e aprendizagem para todos demanda de processos formativos de professor que

atuam nesse contexto, pois as práticas de ensino são os elementos que (im) possibilitam a materialização do processo, uma vez que sem formação as práticas ficam sedimentada na perspectiva da homogeneidade do alunado e que, ao homogeneizar o ensino, apresenta sua subserviência ao sistema seletivo e classificatório que é característica da educação regular no Brasil.

No que tange às práticas do EI, Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) nos direcionam o olhar para compreender esse cenário como espaço permeado por Políticas Públicas em especial curriculares que se desdobram em materiais didáticos que orientam as práticas de ensino com a finalidade de garantir a educação escolar para todos e que condicionaram a ideia de que apenas adaptar os conteúdos às práticas de ensino garantiria a escolarização dos alunos com deficiência.

Na perspectiva de Heredero (2010), o Brasil, acompanhando uma tendência internacional, adotou a ideia de adaptações curriculares para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de adaptar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para o autor, em defesa dessa ideia, as adaptações são instrumentos que potencializam o avançar da aprendizagem, pois adaptações curriculares determinam as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, qual a organização do ensino é mais eficiente para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

Em contradição a esse movimento de adaptação, Antun (2013, p. 45) afirma que adaptar é um processo baseado em um paradigma que define a deficiência das pessoas como única causa de seus problemas de aprendizagem, no qual o currículo é definido pelo déficit, o que ressalta as incapacidades e não as possibilidades dos alunos. E pondera a autora, “esse é um problema ideológico, mais do que pedagógico, pois está focado na homogeneidade e não na diversidade”. Para a autora, é fundamental que as práticas de ensino não sejam adaptadas, mas flexibilizadas, o que ocorre a partir das necessidades dos alunos. Enquanto a adaptação é do currículo, dos conteúdos, a flexibilização do ensino é focada na aprendizagem do aluno.

Esse movimento também sofre críticas, os estudos de Pletsch (2009), Gonçalves e Trindade (2010) e Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) definem que nem adaptar nem flexibilizar, mas diferenciar. Para Pletsch (2009), adaptações e flexibilização pressupõem a simplificação de conteúdo enquanto que a dife-

renciação é a possibilidade de repensar o currículo e os conteúdos de forma que esses sejam diferenciados do currículo e dos conteúdos do ensino regular.

Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) definem que a organização do EI na perspectiva da diferenciação é muito mais que adaptar e flexibilizar, é possibilitar um caminho diferente de aprendizagem para o mesmo conhecimento escolar. É atender a singularidade sem simplificar o ensino. Gonçalves e Trindade (2010) complementam afirmando que o princípio universal subjacente à ideia de diferenciação é o da democratização do ensino, quer no direito à educação, quer no direito ao sucesso da mesma para todos.

Para Gonçalves e Trindade (2010), a diferenciação demanda pensar em situações de ensino e aprendizagem que atendam, sobretudo, ao respeito as singularidades cognitivas e culturais dos alunos, é a superação da lógica de redução e/ou simplificação do ensino. A diferenciação deve ser compreendida como o enriquecimento da proposta curricular que exige pensar e repensar alternativas que reúnam condições de ensino às necessidades e expectativas particulares de cada aluno.

Segundo Roldão (2003), essa forma de ensino permite ao professor ser o autor do currículo, pois, ao analisar criticamente o currículo oficial, desconstrói-o para o construir dentro da diversidade contextual em que se encontra. Para ela, o professor que organiza o ensino pautado na pedagogia da diferenciação, além de reconstruir o currículo, os conteúdos e suas práticas, atua no plano da ação intencional e informada por conhecimento científico adequado, partindo de onde o aluno está.

Em consonância ao ideário tecido sobre a historicização do processo de ensino em contextos inclusivos, reforçamos a posição de que esse processo de ensino precisa ser posto como escopo de debates que considerem o público-alvo desse ensino inclusivo sujeitos de direitos de aprendizagem e não apenas sujeitos incluídos. O cenário histórico vem demarcando o EI como um espaço formativo específico que precisa ter e ser espaço dialógico.

Considerações finais

O objetivo desse estudo foi compreender a organização histórica do processo de Ensino Inclusivo. E, com base nas produções acadêmicas da área conclu-

ímos que, em consonância ao ideário tecido sobre a historicização do processo de ensino em contextos inclusivos, as pesquisas reforçam a posição de que esse processo de ensino precisa ser posto como escopo de debates que considerem o público-alvo desse ensino inclusivo sujeitos de direitos de aprendizagem e não apenas sujeitos incluídos. O cenário histórico vem demarcando o EI como um espaço formativo específico que precisar ter e ser espaço dialógico.

Referências

- ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. *In*: EGLER, Maria Tereza. **Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI**. 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wpcontent/uploads/2015/03/MantoanMaria-TerezaEgler.pdf>. Acesso em: 22 abr. de 2019.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Gilvana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara – SP/Brasília-DF: Junqueira & Marin/CAPES, 2008.
- GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula**: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de Aprendizagem”. Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente, Porto. p. 2062-2073, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35075>. Acesso em: 16 mar. de 2019.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Rev. Acta Scientiarum**, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *In*: **Temas em educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira Marin, 2008. p. 27-30.
- MESQUITA, Amélia Araújo; RODRIGUES, José Rafael Barbosa Rodrigues; CASTRO, Kelly Paixão de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Rev. Teias**, v. 19, n. 55, 70-88, 2018.
- PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 2009.
- ROLDÃO, Maria C. Diferenciação curricular e inclusão. *In*: RODRIGUES, David. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

Atendimento Educacional Especializado: figurações e tensões¹

Isabel Matos Nunes²

-
1. O presente texto faz parte do relatório parcial de Iniciação Científica da aluna Marjorie Poliana Hoffmam, bolsita do Programa e aluna do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, orientada pela autora.
 2. Pesquisadora, professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação e Ciências Humanas – Ceunes/São Mateus-ES. Email.: bel_mnunes@hotmail.com.

RESUMO: O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A educação especial na região norte do ES: Gestão, política e formação”, registrado na PRPPG sob o número 9140/2018, e tem o objetivo de investigar as práticas educativas com crianças que apresentam deficiência, no cotidiano de uma instituição de Ensino Fundamental – anos iniciais, tendo como questão norteadora: Como o Atendimento Educacional Especializado vem garantindo o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial? Pela via do estudo de caso, lançou-se o olhar para uma determinada escola onde tem matrícula de alunos público da educação especial, utilizando de técnicas de observação e entrevista com a professora. A análise dos dados fundamenta-se na sociologia processual, desenvolvida por Norbert Elias, sobretudo na ideia de “tensões” e “figurações”. Embora parciais, os dados apontam a necessidade de uma reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado, de forma que atenda a todas as demandas dos alunos público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos, educação especial.

Introdução

O presente texto apresenta dados parciais do Projeto de Iniciação Científica, articulado ao Projeto de Pesquisa “A educação especial na região norte do ES: Gestão, política e formação”, os quais investigam as práticas educativas com crianças que apresentam deficiência no cotidiano de uma instituição de ensino, a fim contribuir com a implementação de políticas e processos inclusivos entendendo como as ações da Política de Educação Especial se reverberam na prática das escolas. Pela via do estudo de caso, lançou-se o olhar para uma determinada escola onde tem matrícula de alunos público da educação especial, na tentativa de compreender como o Atendimento Educacional Especializado está organizado.

Parte-se do pressuposto de que o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), os Decretos 6571/2008, 7611/2011, bem como a Resolução nº 04/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, efetivaram-se em documentos disparadores de políticas públicas voltadas para a educação especial, nos diversos municípios brasileiros, tendo se constituído como uma “força compulsiva” na orientação de ações nas escolas municipais e estaduais. Assim, acredita-se de extrema importância a compreensão de como

a política municipal de educação especial vem garantindo efetivamente o direito de acesso, permanência e sucesso dos alunos público-alvo da educação especial.

Metodologia

A abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo está apoiada, em primeiro lugar, na perspectiva de que o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade precisa ser colocado em reflexão/discussão. E, em segundo lugar, na possibilidade de diálogo com diferentes áreas de conhecimento, pois, conforme Elias (1994, p. 110), “[...] a tendência de cada grupo de cientistas de considerar seu próprio domínio como sacrossanto e como uma fortaleza para proteger intrusos com um fosso de convencionalismos e ideologias comuns àquela especialidade [...]”.

A metodologia utilizada é de caráter predominantemente qualitativo, tendo como instrumento de coleta dos dados a observação das práticas da professora do Atendimento Educacional Especializado, no turno matutino na escola Municipal “Cricaré”³. A princípio, partindo de observações do atendimento que acontece nas salas de recursos e das ações políticas de inclusão adotadas pela escola, tendo as observações sempre registradas no caderno de campo. No decorrer das observações surgiram perguntas que foram se constituindo em uma entrevista a ser feita com a professora responsável pelo AEE a fim de compreender melhor o funcionamento da educação inclusiva e sua política na escola.

Resultados e discussão

Com o objetivo de documentar as ações realizadas pela na escola “Cricaré”, para entender como a escola vem se organizando para fortalecer os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, realizamos um levantamento do número de alunos público-alvo da Educação Especial, atendidos na sala de recursos multifuncionais. De acordo com os dados for-

3. Por uma questão de ética, o nome da escola é fictício.

necidos pela Secretaria da escola, existe um total de 19 (dezenove) alunos matriculados. No entanto, encontramos no quadro geral de alunos público-alvo na escola são de 25 (vinte e cinco). Essa divergência é explicada devido ao fato de que alguns desses alunos frequentam o AEE em outra escola ou na instituição especializada, ou ainda, são alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Tais dados estão de acordo com o Art. 5º da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o qual prescreve:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Uma tensão advinda dessa prescrição é quanto ao trabalho colaborativo pois, quando o aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado em outra escola ou em instituição especializada, dificulta que haja uma interlocução do trabalho que é realizado em sala de aula, ou vice-versa. Destaca-se que o trabalho colaborativo entre o professor que atua em sala de aula e aquele que atua na sala de recursos é fundamental para o sucesso e aprendizagem do aluno público alvo da educação especial.

Nessa direção, na escola “Cricaré”, o planejamento é realizado uma vez por semana (acontece na quarta-feira) com a professora da sala de aula e a professora do AEE, na tentativa de estabelecer uma cooperação para o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Mendes e Vilaronga (2014), a proposta de ensino colaborativo implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares. As autoras destacam ainda que, quando eficazmente implementado o ensino colaborativo, pode haver benefício para todos os estudantes, para o

crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar. Para tanto, é necessário que haja um investimento na articulação do tempo desses professores.

Outra tensão vivenciada na escola “Cricaré” refere-se à indicação dos alunos para o Atendimento Educacional Especializado. A exigência da apresentação do laudo médico do aluno com indicativo da educação especial dificulta os processos de aprendizagem, uma vez que a demora nos encaminhamentos médicos, contribui para que esse aluno fique excluído da sala de recursos, embora a orientação do MEC⁴ seja da não obrigatoriedade. Neste caso, verifica-se a falta de clareza sobre a avaliação e identificação desses sujeitos, o que pode impactar a distribuição de recursos e, sobretudo, no encaminhamento e nos suportes educacionais oferecidos a esses alunos (NUNES, 2016).

Considerações finais

Assim, conforme proposto, enveredamo-nos a analisar a organização e as tensões entre os movimentos da política educacional municipal e a prática das ações instituídas na escola “Cricaré”. Conhecer a sistematização do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado torna-se fundamental para a compreensão das mudanças e das relações de poder vivenciadas e reproduzidas no município e na escola. No (des)velamento dos dados, mapeamos o número de matrícula dos alunos com deficiência na escola pesquisada, e visibilizamos algumas das tensões, como o ensino colaborativo e a indicação dos alunos para frequentar a sala de recursos. Embora os dados apresentados ainda sejam parciais, apontam a necessidade de uma reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado, de forma que atenda a todas as demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

4. Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2009.
- 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>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

5

Prática do professor especialista do AEE e suas ponderações ao/ em serviço

Mara Cristina Fortuna da Silva¹

Marineiva Moro Campos de Oliveira²

-
1. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina; mara-cris193@yahoo.com.br.
 2. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná; marineivamoro.oliveira@gmail.com.

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi compreender o cenário estruturante do trabalho pedagógico do professor especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, realizamos leituras de estudos sobre as legislações do AEE e as orientações sobre a organização do ensino nesse espaço formativo. Posteriormente, realizamos entrevistas com três professoras especialistas atuantes no AEE em três escolas diferentes, todas da rede estadual de um município do oeste do Paraná. Esses instrumentos metodológicos nos possibilitaram a apropriação de elementos que nos conduziram a tecer argumentos sobre o AEE a fim de concluir que o cenário do AEE é estruturado por legislações que orientam o trabalho do professor especialista, orientações projetadas na organização de ensino que são materializadas nas práticas pedagógicas do especialista que devem estar articuladas às práticas do professor de Sala Regular, articulações que apresentam desafios para ambos dentre eles o mais denso, o de possibilitar ao aluno com deficiência um processo de escolarização humanizador e potencializador da apropriação de conceitos científicos.

Palavras-chave: Alunos com deficiências, Ensino no AEE, Professor Especialista.

Introdução

O objetivo deste trabalho foi compreender o cenário estruturante do trabalho pedagógico do professor especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, neste trabalho, definimos que professor especialista é o profissional atuante em Salas de Recursos Multifuncionais presentes nas escolas regulares com graduação ou especialização em Educação Especial ou Inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008, o professor especialista atua no AEE que é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras que impedem o aluno com deficiência, usufruir do processo de escolarização, por isso, essa elaboração e organização demanda de profissionais especialistas na área.

A política educacional inclusiva assegura a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desta educação especial passa a estar presente nas escolas da rede regular ensino, por meio do AEE, de forma transversal, da educação infantil

ao ensino superior, requerendo nesse atendimento, professores especializados em educação especial e inclusiva (BRASIL, 2008). Dessa forma, a escola assume o compromisso educacional com o aluno com deficiência, e, para que esse aluno possa se apropriar dos conhecimentos escolares, faz-se necessário adaptações curriculares e pedagógicas que potencialize a apropriação. Essas adaptações são materializadas nas práticas pedagógicas que devem ser planejadas objetivadas ao ensino que respeite as singularidades dos alunos no AEE e em sala regular. E, para compreender de que forma essas ações se manifestam no trabalho do professor especialista entrevistamos três professoras especialistas atuantes no AEE em três escolas da rede estadual de um município localizado no oeste do Paraná.

Metodologia

Objetivados a compreender o cenário estruturante do trabalho pedagógico do professor especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizamos leituras sobre a temática sucedidas de entrevistas com três professoras especialistas atuantes no AEE em três escolas diferentes todas da rede estadual de um município do oeste do Paraná. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Para a análise nos fundamentamos na perspectiva histórico- cultural, teoria que nos possibilita a categorização dos dados. Neste trabalho, apresentamos as categorias práticas de ensino, ensino articulado e legislação do AEE como balizadoras de nossa produção teórica.

Resultados e discussão

Diante da análise realizada por meio das entrevistas com três professores especialistas, podemos compreender que o trabalho pedagógico realizado no AEE não substitui a escolarização, mas propõe programas que enriquecem a aprendizagem do aluno, a sua acessibilidade e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Baptista (2011, p. 70), ao apresentar reflexões sobre ações pedagógicas realizadas por professores especialistas e dos serviços especializados em educação especial, destaca o *lócus* desse atendimento, as salas de recursos, como um “espaço prioritário para a ação do educador especializado em educação especial”. O autor ainda se refere, ao termo

“multifuncional” acrescentado nas Salas de Recursos, destacando que essa nova denominação é uma “designação proposta pelo Ministério da Educação ao instituir um programa, referido em precedência, de oferta de materiais destinados às redes de ensino” (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Em relação ao significado do termo multifuncional, o autor expressa não somente os materiais destinados ao AEE, mas sim ao favorecimento e instituição de pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Define Baptista (2011, p. 70):

[...] refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Nesse sentido, para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado.

Nessa perspectiva, inclui-se não só o espaço físico, mas o acesso a materiais adaptados, tecnologias assistivas, os códigos para a escrita Braille, aos leitores de tela, programas Dosvox, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros elementos pedagógicos que potencializam as práticas de ensino objetivada à aprendizagem (BAPTISTA, 2011). Desta forma, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, por meio de práticas de ensino que objetive contribuir com o processo de escolarização desses alunos, encaram um grande desafio; respeitar e atender as peculiaridades subjetivas.

De acordo com as professoras especialistas, o AEE atende turmas mistas, ou seja, alunos com deficiências variadas, mas o maior número de alunos atendidos no AEE possuem deficiência intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo os demais distribuídos em deficiência auditiva, visual, múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento e deficiência física. Decorrente essa diversidade é um desafio atender as subjetividades comportamentais, sociais, afetivas e intelectuais.

Diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), estes alunos não fazem parte da Educação Especial, porém, a Política Estadual de Santa Catarina considera o transtorno de comportamento como sinônimo de Condutas Típicas “caracterizada pela combinação de comportamento hiperativo impulsivo com desatenção marcante”, o que vem justificar a presença desses alunos na Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009, p. 26).

Ao se considerar que o AEE é um serviço definido nas legislações nacionais brasileiras, indagou-se as professoras do AEE sobre o significado deste atendimento para com a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com elas, o atendimento é o que complementa a aprendizagem do aluno que tem “dificuldades” na sala de aula regular. Para elas o AEE é uma complementação, um auxílio para o aluno que tem dificuldade em desenvolvimento na sala comum e acrescentam que o AEE é um meio de auxiliar o aluno nas suas dificuldades escolares. Segundo as especialistas, atualmente o atendimento no AEE não demanda a realização somente da complementação escolar, mas colabora com a formação social do aluno o que demanda prática para além das portas das salas de aula e da escola, “há um envolvimento com a vida pessoal, com sentimentos, com o psicológico do aluno” (Especialista I).

No delineamento do papel do AEE, os apontamentos das especialistas vão ao encontro da proposta do PNEE-EI (BRASIL, 2008), quando salientam que o atendimento vai além da complementação, auxiliando na “autonomia e independência do aluno na escola e fora dela” (BRASIL, 2009, p. 10). As especialistas indicam que realizam diversas atividades na sala do AEE, destacando elas atividades de escritas, tecnologias educacionais, atividades com auxílio de materiais concretos, jogos pedagógicos diversos, comunicação alternativa, atividades de concentração, sequência lógica, jogos estratégicos, seriação, quantificação, entre outros, “todos para atender para além das demandas de escolarização, mas de socialização, autonomia e emancipação dos alunos com deficiência” (Especialista III).

Contudo, na sequência as especialistas destacam que essas ações pedagógicas estão articuladas ao diagnóstico clínico que orienta o plano de atendimento para cada aluno, ou seja, “primeiro é analisado o laudo clínico do aluno, depois analisado o relatório/histórico pedagógico que apresenta informações sobre o processo de desenvolvimento intelectual e de interação do aluno, após, é realizado o plano de atendimento individual” (Especialista II). De acordo

com as especialistas, esses procedimentos possibilitam conhecer e respeitar as especificidades de cada aluno.

Ao nos apropriarmos das pesquisas de Vigostki (2010), corroboramos com as especialistas quando apontam a necessidade de respeitar as subjetividades, pois torna-se imprescindível o conhecimento das “particularidades específicas de cada educando em particular”, sendo fundamental “o ajuste individual de procedimento de educação e interferência do meio social em cada um deles” (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

Para as especialistas, toda a prática pedagógica se torna significativa se articulada a objetivos claros elaborados por meio do atendimento às necessidades específicas de cada aluno. É, nesse sentido que a prática pedagógica no AEE demanda envolvimento da diversidade de elementos pedagógicos necessários para potencializar o desenvolvimento do cognitivo, social, afetivo e emocional dos alunos com deficiência.

Porém, é necessário lembrar que as práticas pedagógicas das especialistas do AEE devem ocorrer articuladas ao ensino regular, pois são duas faces do mesmo processo, o de formação humana do aluno com deficiência, e, essa articulação, de acordo com as especialistas ocorre da seguinte forma, enquanto o AEE orienta os professores do Ensino Regular quanto ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência e proporciona o atendimento do aluno em momentos individualizados para atender além da escolarização, uma vez que assumi a responsabilidade do processo de escolarização o Ensino Regular, esse que deve potencializar, por meio das orientações recebidas pelo especialista do AEE sobre os alunos com deficiência, a aprendizagem conceitual relacionada aos conteúdos e conceitos escolares. Esse cenário identifica que cada espaço possui suas atribuições em serviço e que encontram desafios a serem superados em sua prática pedagógica com alunos com deficiência, superação possível com as articulações estabelecida no decurso do ensino que objetive superar práticas discriminatórias ou segregativas por meio de práticas concebidas como o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade e cidadania dos alunos com deficiência.

Considerações finais

Por meio desses argumentos tecidos, compreendeu-se que o cenário estruturante do trabalho pedagógico do professor especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas participantes desta pesquisa está voltado para a constituição de práticas de ensino do AEE articuladas a sala regular que potencializem o desenvolvimento do aluno com deficiência, levando em consideração, o modo como cada aluno necessita para aprender. Dessa forma, o AEE não deve estar presente nas escolas regulares de forma apenas figurativa, cumprindo o que determinam as legislações nacionais, mas sim contribuir com o progresso destes alunos que são sujeitos de direito ao conhecimento sistematizado.

Enfim, concluímos que o cenário do AEE é estruturado por legislações que orientam o trabalho do professor especialista, orientações projetadas na organização de ensino que são materializadas nas práticas pedagógicas do especialista que devem estar articuladas às práticas do professor de Sala Regular, articulações que apresentam desafios para ambos dentre eles o mais denso, o de possibilitar ao aluno com deficiência um processo de escolarização humanizador e potencializador da apropriação de conceitos científicos.

Referências

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Psicológica pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

6

Relato de experiência: “projeto meu primeiro negócio sustentável” em concomitância com a tecnologia assistiva

Liza Iole da Silva Caetano¹

1. Professora da Educação básica e mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência; Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais; lizachs@yahoo.com.br.

RESUMO: O relato objetiva trazer a experiência pedagógica realizada em turma de terceiro ano do ensino fundamental composta por vinte estudantes, sendo o estudante “Marcelo” com necessidades especiais em um quadro de paralisia cerebral e quadriplegia espástica e com uma cuidadora. Procurou-se aproximar à temática Meio Ambiente e Ciência, e a contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais concomitante ao contexto e prática dos estudantes. Concentrou-se em desenvolver ações para a redução da poluição e reaproveitamento de resíduos, e assim utilizaram-se ferramentas para propiciar o multiletramento por meio do uso das tecnologias e gêneros textuais diversos com foco em metodologias ativas e aprendizagem centrada no aluno. O desenvolvimento do projeto ocorreu por meio de assembleias, em rodas de conversas, a fim de incentivar o protagonismo dos estudantes à resolução da problemática: -“Como podemos contribuir para o consumo sustentável e a inclusão social do Marcelo?”- criou-se então uma “empresa” sustentável com o intuito de “vender” alegria, a turma foi agrupada em quatro setores os quais trabalhariam em prol da solução da problemática. Desse modo, desenvolveu-se a tecnologia assistiva com materiais recicláveis, o que proporcionou maior autonomia e independência ao estudante com necessidades especiais. Em sequência: o projeto fluiu tão perfeitamente que se ampliou para toda a escola; conquistaram-se então premiações e repercussão local e nacional; e eleva-se assim a autoestima e a confiança dos estudantes e de seus responsáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Tecnologia Assistiva, Metodologias ativas.

Introdução

“Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais (...) a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora” (MORAN, 2004, p. 352). Tal citação serviu como base para todo o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

No município de Contagem, desenvolveu-se o projeto na Escola Municipal Ivan Diniz Macedo que, conforme pesquisas censitárias, na comunidade atendida pela escola registram-se mais de cinquenta por cento dos pais e mães com baixa escolaridade.

O projeto se objetivou em desenvolver ações que promovessem a redução da poluição na escola e no meio ambiente, e a contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Assim foca-se em: - Como viabilizar o protagonismo dos

alunos a fim de reduzir a exclusão social? E não se servir apenas dos meios e do conhecimento escolar. Logo, busca-se trabalhar também a autoestima, a perseverança e a busca de soluções em parceria com as famílias, assim o conhecimento e a imersão em metodologias ativas se valorizam com a autonomia.

Metodologia

Para a turma, a motivação inicial se deu por meio de um filme, seguido de uma roda de conversa com reflexões e introdução da problemática: - “Como podemos contribuir para o consumo sustentável e para a inclusão social do Marcelo?”.

Na roda de conversa, surgiram várias sugestões as quais se anotaram e tornaram-se as pautas para as outras “assembleias”. Como primeira ação: promoveu-se o levantamento do lixo e dos resíduos que a escola mais produzia. Fizemos uma breve pesquisa de opinião e investigação nos vários ambientes da escola. A descoberta se evidenciou no “papel usado” como o maior resíduo produzido na escola.

Na sala, de posse dessa informação, em “assembleia”, chega-se ao consenso de criar uma “empresa” sustentável, e assim demos o nome do projeto de “Meu primeiro negócio sustentável” uma firma que “venderia” alegria de maneira consciente, sem poluição, sem desperdício ou exclusão. Os resíduos de papéis produzidos, na escola, seriam recolhidos, reciclados e usados para a produção de novos papéis que posteriormente seriam usados na confecção de cartas de conscientização com a intenção de serem distribuídas à comunidade.

Howard Gardner (1995) defende, na teoria das inteligências múltiplas, que cada aluno aprende à sua maneira e deve ser visto em sua individualidade, a partir desse princípio, a turma se agrupou de acordo com o interesse e as habilidades de cada discente. Dividiu-se, com uma secretária executiva, em quatro setores: o Marketing; as Vendas; a Produção; e o Financeiro. Depois da explicação da função de cada setor, os estudantes escolheram para qual iriam. Promoveu-se um rodízio dos alunos entre os setores, a fim de que todos vivenciassem as experiências das outras funções.

Posicionadas, quase sempre em formato de semicírculo, as carteiras da sala, desse modo, viabilizavam as discussões e debates sobre diversos assuntos.

A responsabilidade de cuidar do meio ambiente e de contribuir para a inclusão dos alunos com necessidade especiais se tornaram as conversas diárias.

Buscou-se desenvolver o projeto consoante aos conteúdos de Geografia, de História, de Língua Portuguesa, de Ciências e de Matemática, assim como as habilidades descritas na BNCC. Os temas transversais de sustentabilidade e empreendedorismo aconteceram, de forma transdisciplinar, em todas as matérias.

Ao desenvolver as atividades, fez-se o uso de vários tipos de mídias como: vídeos, jornais, livros, canais do youtube, data show e de computadores, além de visitas ao laboratório de informática e à biblioteca. Assistimos, também, aos diversos vídeos de divulgação científica que nos auxiliaram no desenvolvimento das tarefas. Criou-se o hábito de registrar, em todas as aulas, em resumos, o que aprendemos no “Diário de um empreendedor”, além do outro registro, no livro de ata da nossa “empresa”, feito pela “secretária executiva”. A escrita do “diário” ocorreu inspirada na leitura dos fascículos do livro: “Diário de um Banana”, pois seus volumes foram distribuídos entre os alunos, dos quais faziam rodízio a fim de que todos pudessem ler pelo menos um da coleção.

A turma fez uso de e-mail, do blog² e do canal no YouTube³, nesses veículos compartilharam as ações do projeto. Encontra-se, nas páginas online, uma forma de aproximar a família do cotidiano dos alunos, além de proporcionar ao educando uma nova forma de aprender e de usar as mídias sociais da atualidade como fonte de divulgação científica.

Dando andamento, desafiei o grupo a pesquisarem, em casa, junto aos pais, algo que auxiliasse aos alunos com necessidades especiais. Ao mesmo tempo, iniciei a pesquisa sobre tecnologia assistiva com materiais recicláveis, porém, pela gravidade da deficiência de Marcelo, não encontramos muita coisa. Em princípio, os estudantes, desenvolveram jogos pedagógicos, usando materiais recicláveis, mas, mesmo assim, o objetivo não fora atingido.

Depois de várias tentativas, com diversos materiais, conseguimos montar uma órtese com o auxílio de um pedaço de ferro e a base com materiais recicláveis, fizemos uma “Ponteira de cabeça”, usou-se papelão, fita adesiva,

2. Disponível em: www.turminhalizairole.blogspot.com.

3. "Turminha Liza Iole". Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCapuUd-qZ1o0UFWtZM60Wh4g>.

algodão, velcro e TNT. Para conseguirmos fixar o giz e pincéis, contei com a ajuda de um metalúrgico que soldou uma pequena base de aço em uma ponta de ferro. Usamos a tecnologia assistiva com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de independência do nosso aluno com paralisia cerebral.

Resultados e discussão

Os estudantes obtiveram desenvolvimento favorável com relação aos conteúdos e as habilidades planejadas. O uso de abordagens centradas no aluno possibilitou maior engajamento e compromisso na realização das tarefas. O projeto foi tão produtivo que a direção o estendeu para toda a escola como tema da feira de ciências.

Após testar pela primeira vez a órtese: “Ponteira de cabeça”, publicou-se o vídeo⁴ nas redes sociais e houve ampla repercussão, mais de 52 mil visualizações, 218 compartilhamentos e mais de 100 comentários na página e nos grupos de paralisia cerebral em que fora publicado. Nos comentários, receberam-se tantas sugestões de outros professores, como também, de pessoas que convivem com pessoas com necessidades especiais, além de perguntas sobre os materiais usados e um passo a passo de como reproduzir para seus alunos ou parentes.

Oportunizou-se o protagonismo dos estudantes e a participação de Marcelo por meio de apresentação do projeto para a banca examinadora no auditório da Belgo Mineira em um concurso para cientistas mirins. Isso possibilitou a conquista do 1º lugar local e 2º lugar Nacional no concurso de meio ambiente idealizado pelo Grupo ArcellorMital da Belgo Mineira. Concorremos com 93.587 estudantes; com 1.578 educadores; e com 522 filhos de funcionários, em cinco estados brasileiros.

Os estudantes foram prestigiados, em uma matéria⁵, no site da prefeitura de Contagem e condecorados pela Assessoria da Belgo Mineira, pela Escola e

4. Disponível em: <https://www.facebook.com/liza.iole/videos/2212800105428147/?lst=100000945375873%3A100000945375873%3A1558116379>.

5. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2018/12/13/escola-municipal-ivan-diniz-macedo-e-destaque-nacional-em-premiacao-sobre-meio-ambiente>.

pela Secretaria de Educação, em uma solenidade, com a presença dos pais e de toda a Escola elevando a autoestima e motivação de todos eles.

Foto 1 – Confeção e uso da Ponteira de Cabeça



Fonte: home page: Turminha da Prof.(a) Liza Iole.

Foto 2 – Apresentação do projeto no auditório da Belgo Mineira



Fonte: Home page: Turminha da Prof.(a) Liza Iole.

Foto 3 – Apresentação e Premiações



Fonte: Site da Prefeitura de Contagem: Foto Geraldo Tadeu⁶.

6. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2018/12/13/escola-municipal-ivan-diniz-macedo-e-destaque-nacional-em-premiacao-sobre-meio-ambiente>.

Considerações finais

A experiência vivida pelo projeto: “Meu primeiro negócio sustentável” constituiu-se em uma experiência excepcional que nos fez repensar, várias vezes, sobre o impacto de nossas ações na sociedade, além de conscientizar os familiares que desconheciam os temas desenvolvidos. A ampliação da problemática para toda a escola confirma a relevância das ações propostas.

Receber o Marcelo às gargalhadas, ao chegar à escola e entregá-lo aos prantos, para não ir embora, todos os dias, expressou-se na forma mais gratificante de perceber que estávamos contribuindo para o seu desenvolvimento. Risos, gargalhadas, choros, olhares, balbucios representam a sua forma de comunicação e, em todos os seus gestos, ele demonstra o quanto está feliz por frequentar a escola.

Após o projeto, percebe-se, nos estudantes, uma maior preocupação com o uso e o reaproveitamento dos papéis, dentro e fora da sala de aula, além da consciência da importância de seu protagonismo para a transformação de nossa realidade.

Foram constantes o reconhecimento, a admiração e o agradecimento dos pais até o final do projeto. Percebe-se o fortalecimento do sentimento de pertença e a valorização da escola pública, tanto pelos alunos, quanto pelos pais, pelos responsáveis e pela comunidade. Muitos direcionavam, até a sala, para poder ver, de perto, a órtese e saber mais sobre o projeto.

Referências

- CAETANO, Liza Iole da Silva (ed.). **Escola Municipal Ivan Diniz Macedo: turminha da prof. (a) Liza iole**. Turminha da Prof.(a) Liza Iole. 2018. Disponível em: <https://turminhalizaiole.blogspot.com>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- CAETANO, Liza Iole da Silva. **E. M. Ivan Diniz Macedo Turminha da prof Liza**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCapuUdqZ1o0UFWtZM60Wh4g/videos>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- CAETANO, Liza Iole da Silva. **Órtese**. 1. ed. Belo Horizonte, 2020. Facebook: @lizaiole. Disponível em: <https://www.facebook.com/liza.iole/videos/2212800105428147/?lst=100000945375873%3A100000945375873%3A15581163>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 12- 36.

MORAN, José Emanuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. 2004.
Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em:
25 fev. 2020, p. 352.

Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e inclusão social: um relato de experiência

Ana Luiza Moraes Barbosa Hayashi¹

Andréia Alves de Castro²

-
1. Psicóloga no Centro de Referência e Assistência Social – CRAS Dom Miguel; Especialista em Teorias Psicanalíticas pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Especialista em Direitos Humanos da Criança e Adolescente pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Especialista em Projetos Sociais e Políticas Públicas pelo Centro Universitário SENAC. Rio Verde, Goiás; analui-zambhayashi@gmail.com.
 2. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí; Jataí, Goiás; psi.andreiaalves@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho trata de um relato de experiência tendo por objetivo relatar o trabalho realizado pela equipe do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Dom Miguel em Rio Verde - GO ao incluir dois irmãos com deficiência intelectual e mental que apresentavam dificuldades de participar das atividades oferecidas pelo serviço e, ainda, refletir sobre a importância do acolhimento e da intervenção profissional. O estudo é de caráter descritivo, em que os dados foram examinados através da análise das experiências vivenciadas na instituição. Os resultados demonstraram que o trabalho da equipe incentivou a autonomia, o empoderamento, a convivência com outras pessoas, além de proporcionar e possibilitar a participação dos irmãos nas atividades propostas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos SCFV.

Palavras-chave: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Pessoas com deficiência; Empoderamento.

Introdução

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), onde é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias que é realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI) (BRASIL, 2013).

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários (BRASIL, 2016a).

Convivência social é o principal eixo do serviço, traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e volta-se ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania, etc (BRASIL, 2016b). Desse modo, o objetivo deste trabalho consistiu em

apresentar e avaliar as dificuldades e estratégias realizadas pela equipe ao receber e incluir os dois irmãos com deficiência mental e intelectual nas atividades.

Metodologia

O estudo é de caráter descritivo, com abordagem qualitativa (GIL, 2008), tendo como relato de experiência as atividades desenvolvidas no município de Rio Verde- GO, através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos SCFV, que atende crianças e adolescentes entre 6 a 15 anos (SCFV 6 a 15 anos), sendo que o Centro de Referencias de Assistência Social (CRAS Dom Miguel) é responsável pela sua execução e acompanhamentos das famílias que participam do serviço.

Levando em conta o objetivo da pesquisa, constituíram-se sujeitos da pesquisa um adolescente e uma criança. João (nome fictício) é adolescente, tem 12 anos de idade e apresenta TDAH, Transtornos de Atenção e Hiperatividade, e Felipe (nome fictício), é uma criança de 9 anos e é portador do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os dois moram com a mãe, dois irmãos e o padrasto. A família é acompanhada pelo município de Rio Verde através das Políticas de Assistência Social, Educação, Saúde e Habitacional.

A mãe e os quatro filhos apresentam deficiência mental e intelectual em diferentes níveis. João e Felipe foram inseridos em atividades dentro do CRAS para que consigam desenvolver melhor suas capacidades e potencialidades, que foram planejadas para isso. A avaliação da inclusão de João e Felipe foi feita qualitativamente a partir da percepção da equipe multidisciplinar.

Resultados e discussão

O planejamento e as atividades

As atividades realizadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) buscam o desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais, através da promoção da autonomia e fortalecimento de vínculos. As atividades acontecem através

de experiências lúdicas, vivências artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Elas são separadas em atividades socioeducativas e oficinas.

Nas atividades socioeducativas são propostas atividades como dinâmicas de grupo, roda de conversa e atividades lúdicas, com o objetivo de refletir sobre o autoconhecimento, habilidades, convivência familiar e comunitária, cidadania, territórios, entre outros temas. As oficinas são compostas por atividades direcionadas, como desenho, leitura, inglês, karate, natação, teatro, ballet, coral, percussão, capoeira, jogos de tabuleiros e atividades de pátio. O objetivo é despertar e trabalhar habilidades, além de interagir os participantes. Salienta-se que o SCFV não tem como objetivo a pedagogia tradicional.

Durante a execução do serviço foi observada a rotina da unidade, incluindo as atividades executadas em grupos e atividades cotidianas. Eram realizados encontros com a equipe para relatar, discutir e refletir sobre as estratégias de intervenção.

Avaliação das atividades

No início do ano de 2019, foi realizada a inclusão dos irmãos João e Felipe nas atividades do SCFV 6 a 15 anos. Logo após a primeira participação nas atividades, a equipe percebeu que estava diante de um desafio, pois eles não manifestaram interesse em participar das atividades, não interagiram com outras pessoas e tinham comportamentos agressivos. Os dois irmãos não se separavam durante todo o período, sendo que eles se auto agrediam e causavam feridas na pele. Apesar da equipe “separar as brigas”, orientar, conversar e refletir sobre atos violentos, eles não paravam de se agredir.

Diante das angústias apresentadas pela equipe, foi realizada uma discussão do caso, a principal queixa da equipe era que os dois brigavam muito de forma violenta, sendo que eles se machucavam e não apresentavam interação com outras pessoas.

Após a discussão, foi sugerido “separar” os irmãos, sendo que o dia que um frequentasse a unidade o outro não poderia ir. A princípio essa estratégia trouxe inquietude para a equipe, pois alguns profissionais foram contra, por acreditar que ao afastar os irmãos estariam limitando a participação dos irmãos ao SCFV. Mas diante das dificuldades, a equipe decidiu tentar essa estratégia.

Ao conversar com a família, a mãe dos irmãos expôs que concordava com a ideia e acreditava que daria certo, pois eles estavam se agredindo muito em casa. Logo na primeira semana foi notória que a estratégia foi positiva, pois os irmãos conseguiram interagir com as outras crianças e adolescentes, com a equipe e mostraram mais interesse em participar das atividades propostas. João começou a participar de algumas oficinas e demonstrou muito interesse pelas atividades que trabalhavam com a música. A sua integração com os outros adolescentes cresceu e suas atitudes agressivas diminuíram.

Felipe também começou a interagir mais com a equipe, sendo que iniciou contato visual, pegava na mão para cumprimentar e respondia balançando a cabeça (sim ou não). Embora sua participação nas atividades ainda seja restrita.

Considerações finais

Essa experiência permitiu refletir sobre a importância dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, como promoção e a reinserção social, além de garantir os direitos de cidadania e autonomia.

O SCFV foi um recurso fundamental para garantir a compreensão da dinâmica das relações entre os irmãos e da família, possibilitando que a equipe intervisse. Nesse sentido, a estratégia de “separar” a convivência dos irmãos na unidade permitiu trabalhar a autonomia, o empoderamento, a convivência com outras pessoas, além de possibilitar a participação nas atividades propostas.

É importante destacar que os profissionais que atuam neste serviço necessitam utilizar as mediações, fazendo com que as crianças e adolescentes tenham acesso a novas possibilidades e se desenvolvam. Resgata-se a importância da educação não formal.

Para Gohn (2009), a educação não formal designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas. Sendo uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania, possibilitando processos de inclusão social.

Portanto, nota-se a importância de voltar os olhos para o SCFV quanto à inclusão de pessoas com deficiência, considerando as diversas possibilidades de inclusão.

Referências

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. 1. ed. Brasília: MDS, 2013.
- BRASIL. **Caderno de Orientações**. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília, 2016a.
- BRASIL. **Curso de introdução à atualização sobre especificidade e interfaces da proteção social básica no SUAS**. Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016b.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Acesso em: 03 mar. 2020.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

8

Perspectiva de aprendizagem no ensino de Química para surdos

Vilanir Ferreira de Souza¹

1. Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Americas; UNIDA , PY; vilanirferreirapinheiro@hotmail.com.

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo geral a aplicabilidade de uma atividade de Química para alunos com deficiência auditiva enfatizando a missão da educação inclusiva na escola, compreendendo todos os componentes disciplinares. De forma mais específica, a proposta baseou-se em ações para despertar interesses dos alunos com deficiência auditiva; redução dos preconceitos e formalização de um ambiente saudável entre alunos sem deficiência auditiva e aqueles que apresentassem; ainda se buscou formas alternativas de aplicabilidade. A metodologia utilizada para tanto, envolveu a observação do ambiente escolar e dos 40 alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo uma aluna portadora de deficiência auditiva no Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima na cidade de Padre Bernardo, Goiás. Os resultados obtidos da aplicação de forma avaliativa da atividade proposta de Química, foram de empenho desses alunos da educação inclusiva, obtendo avaliações positivas quanto ao desempenho dos alunos, incluindo desenvoltura na construção de relações com os demais chegando a respostas mais aprofundadas e fundamentadas na ordem de raciocínio conjunto, entretanto, foi possível observar a capacidade de desenvolvimento pessoal e individual, auxiliando na formação da aluna com deficiência auditiva direcionada à execução de papéis na sociedade, contribuindo na atuação futura com o meio social e consigo. A aula ministrada através de atividade avaliativa em Química, revelou não somente o ensino e a aprendizagem dos conceitos químicos, mas criou uma atmosfera de ajuda e cooperação entre os alunos, principalmente na relação entre a aluna com deficiência auditiva e aqueles que não apresentavam essa deficiência.

Palavras-chave: Conceitos, Educação, Inclusão, Química.

Introdução

Este resumo traz de forma sumária uma pesquisa baseada em ações para a educação inclusiva de alunos com deficiência auditiva, potencializando o ensino de Química a este público da educação especial, compreendendo que trata-se de uma Ciência fundamental para formação e construção das várias concepções do aprendizado que permeia a compreensão e valor da vida, considerando ainda que todo indivíduo tem direito e apresenta capacidade de aprendizado, sendo acrescida através das ações corretas e fornecidas à medida da necessidade de cada aluno.

Teve como objetivo geral a aplicabilidade de uma atividade de Química para alunos com deficiência auditiva enfatizando a missão da educação inclusiva na escola, compreendendo todos os componentes disciplinares. De forma mais específica, a

proposta baseou-se em ações para despertar interesses dos alunos com deficiência auditiva; redução dos preconceitos e formalização de um ambiente saudável entre alunos sem deficiência auditiva e aqueles que apresentassem; ainda se buscou formas alternativas de aplicabilidade.

A metodologia utilizada para tanto, envolveu a observação do ambiente escolar e dos 40 alunos do 2º ano do Ensino Médio, sendo uma aluna portadora de deficiência auditiva, bem como no Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima na cidade de Padre Bernardo, Goiás, reunindo dados importantes para acesso a estes alunos, priorizando a ação não traumática, tampouco, artificial, mas prezando pela criação de um ambiente onde a rotina pudesse ocorrer naturalmente, despertando a curiosidade e interesse de todos os alunos. Obedeceu-se assim, as etapas de aplicação da atividade, respeitando sua natureza avaliativa, direcionada a alunos com deficiência auditiva.

Os resultados obtidos da aplicação de forma avaliativa da atividade proposta de Química, foram de empenho da aluna da educação inclusiva, obtendo avaliações positivas quanto ao desempenho dos alunos, incluindo desenvoltura na construção de relações com os demais chegando a respostas mais aprofundadas e fundamentadas na ordem de raciocínio conjunto, entretanto, foi possível observar a capacidade de desenvolvimento pessoal e individual, auxiliando na formação dos alunos com deficiência auditiva direcionada à execução de papéis na sociedade, contribuindo na atuação futura com o meio social e consigo.

Metodologia

A metodologia destacada é descrita neste resumo segundo sua aplicação quanto a proposta de pesquisa realizada. Trata-se de uma aplicação prática de investigação com natureza exploratória, utilizando como instrumento a Ciência Química como unidade temática para aplicação através da ferramenta de caderno de atividades avaliativas, contendo exercícios a serem executados como experiências práticas e analíticas/teóricas.

Foram aplicadas atividades a todos os alunos do 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima na cidade de Padre Bernardo, Goiás, totalizando 40 alunos, desses 40 alunos, 1 apresentava deficiência auditiva. A aula foi ministrada por meio da linguagem oral e Língua Brasileira

de Sinais (Libras). As atividades 1 a 3 apresentam unidades de início, conclusões e teóricas, as quais os alunos puderam apresentar de maneira esquemática suas conclusões e concepções sobre os experimentos propostos. Já a atividade número 4 ainda foi realizada de maneira prática, em que os comprimidos efervescentes foram expostos às condições indicadas de cada procedimento e foram obedecidas as etapas para conclusão mais eficaz do experimento.

A atividade 1 apresenta uma tabela com quatro procedimentos dados como já realizados, exigindo do aluno que expresse esquematicamente os resultados apresentados pela tabela. A atividade 2 apresenta os conceitos de reação exotérmica, energia e energia de ativação, ao aluno foi pedido que esquematizasse os componentes principais para combustão, ou seja, o combustível (gás de cozinha) e a energia de ativação (fósforo). A atividade 3 apresentou um conceito gráfico, a qual dados foram demonstrados através de uma reação mecânica para produção, neste sentido, foi pedido que os alunos representassem por meio de desenho uma indústria. A atividade 4 foi desenvolvida utilizando como materiais beakers, comprimidos efervescentes de vitamina C, água em diferentes temperaturas. As etapas para cada procedimento obedeceram a ordem de posicionamento dos beakers na mesa, colocação da água a 5° graus em dois e a 25° graus em outros dois. Nos primeiros beakers, 5° e 25°, foram colocados comprimidos inteiros, nos outros dois comprimidos macerados, condicionando quatro procedimentos diferentes.

Somando-se ao método prático, foi realizada um levantamento bibliográfico inerente à importância de ações práticas para a educação inclusiva de alunos com deficiência auditiva, bem como, o ensino de Química trabalhado para inclusão, enfatizando sua relevância no processo educacional, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, explica Pádua (2019) que a pesquisa qualitativa importa às questões sociais à medida que essas questões devem possuir metodologia própria devido sua especificidade, não importando as crenças, cultura e preconceitos do autor, pois não deve haver julgamentos.

A metodologia do resumo expandido deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades avaliativas direcionaram a uma discussão sobre os aspectos convergentes daquilo que se tornou resposta pela aluna com deficiência auditiva. Nas atividades teóricas e esquemáticas, a maioria demonstrou compreender e realizaram as atividades com satisfatória noção assertiva da intenção e objetivo do exercício.

Dos 40 alunos do 2º do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima, nenhum apresentou desvio considerável ao padrão das respostas, a aluna com deficiência auditiva apresentou respostas consideradas corretas e criativas para as questões esquemáticas, de 1 a 3, direcionando os resultados a um bom aprendizado dos conceitos e habilidades da Química trabalhados nas atividades propostas aos alunos.

A atividade 4 foi aplicada de forma prática e esquemática, considerando a atuação dos alunos quanto ao seu desempenho em experiências trabalhadas com as próprias mãos e construção do relatório dessa aula em forma de esquema. Todos os alunos alcançaram a nuance de respostas esperadas pelo professor, especialmente a aluna com deficiência auditiva. A presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não incitou os alunos a tumultos ou desviou atenção, mas trouxe os alunos com deficiência auditiva à participação na aula. Alguns momentos foram utilizados gestos autoexplicativos que ajudaram na aproximação professor/aluno.

Considerando os resultados obtidos, a proposta de atividade avaliativa de Química para alunos surdos revelou que os alunos participantes da aula e com deficiência auditiva possuem potencial de desenvolvimento ascendente, concordando com os princípios que regem a educação inclusiva, especialmente ao que se direciona à questão “todo sujeito aprende”.

A aula ministrada através de atividade avaliativa em Química, revelou não somente o ensino e a aprendizagem dos conceitos químicos, mas criou uma atmosfera de ajuda e cooperação entre os alunos, principalmente na relação da aluna com deficiência auditiva e aqueles que não apresentavam essa deficiência. O uso de Libras foi ponto importante para a comunicação com todos e despertou interesses de alunos em aprender a língua, os gestos informais foram utilizados como forma de aproximação e relação proximal de professor e aluno.

Conclusivamente, o estudo proposto seguiu a linha de investigação e fundamentação de ações que permearam a educação inclusiva, auxiliando na inserção sem traumas e de forma mais natural dos indivíduos com deficiência auditiva no meio social, partindo das noções da Ciência Química como instrumento de socialização e construção de inter-relações. Os resultados observados nas respostas das atividades e desenvoltura nos experimentos, demonstram que a aplicação da atividade com ações direcionadas aos alunos com deficiência auditiva apresentou progressividade no desenvolvimento desses alunos quanto ao conhecimento de Química e compreensão desse componente, associando-o a outras naturezas científicas e da vida.

Considerações finais

A Química, portanto, não foi importante apenas ao aprendizado formal, mas auxiliou no processo de inserção e construção de relações sociais, bem como, ajudou no trabalho contra o preconceito, além de melhorar a capacidade e desenvoltura da aluna com deficiência auditiva em sala e com experiências práticas, trabalhando também as noções do educador e escola, transformando parte daquilo que existia em algo mais satisfatório para educação inclusiva.

Fica aqui nesta seção o registro de intenção para novas pesquisas, atuando junto a outros alunos com deficiência auditiva na prática de atividades e laboratório, realizando experiências, em que os próprios alunos possam atuar como professores, demonstrando a execução da atividade diante da sala.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.
- CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193- 208, 2010.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. 9, n. 1, p. 92-99, 2010.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas – SP: Papirus, 2019.

Participação familiar na inclusão escolar de crianças com paralisia, em Aparecida de Goiânia - GO

Juliana Candido Queroz¹

Patrícia C. Campos Ramos²

-
1. Professora da rede municipal de Aparecida de Goiânia – Goiás; Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar (UAB-UnB) e Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás; e-mail: jullyana-cq@hotmail.com.
 2. Psicóloga Clínica, Professora online e orientadora da Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (2009-2011; 2014-2015; 2018-2019) UAB-UnB (Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília); São Paulo - SP; e-mail: pccamposramos@gmail.com.

RESUMO: Este estudo qualitativo de caráter transversal envolve a inclusão escolar de duas crianças com paralisia cerebral, uma do primeiro e outra do quinto ano do Ensino Fundamental (EF), com objetivo de identificar e compreender possíveis contribuições da participação das famílias nesse processo, a partir de uma relação de parceria ou não com a escola, ao longo do primeiro ciclo do EF. O estudo empírico foi realizado em uma escola da rede municipal de Aparecida de Goiânia – Goiás, foram feitas entrevistas semiestruturadas a familiares das crianças. A análise das informações empíricas, feita à luz dos pressupostos teóricos adotados, resultou em três principais categorias: (a) concepções e funcionamento familiar; (b) contexto de conhecimento da deficiência e mudanças na família; (c) redes de apoio, inclusão escolar e a relação família-escola. Ao finalizar o estudo, entendemos que a família tem papel importantíssimo de contribuir positivamente para o processo de inclusão escolar, ao ser estabelecida uma relação de parceria com a escola, especialmente nesta etapa da escolarização, favorecendo o desenvolvimento e o aprendizado, de maneira mais colaborativa e dialógica.

Palavras-chave: Família, Escola, Inclusão, Paralisia Cerebral.

Introdução

A ideia inicial deste estudo, envolvendo a temática “família e inclusão”, deu-se a partir de observações e inquietações em torno da questão da educação inclusiva, vivenciadas com a escolarização de crianças com deficiência em escolas da rede municipal de Aparecida de Goiânia, e percebendo a importância da presença efetiva da família, não só na vida escolar, mas na educação e no desenvolvimento global dessas crianças. Em diversos momentos, tendo a oportunidade de conversar com mães e pais de alunos com deficiência, e observando, muitas vezes, a preocupação de alguns em contribuir com o desenvolvimento de seus filhos e, de outros, uma relativa omissão em participar da vida escolar desses, surgiu o interesse em entender um pouco mais acerca do envolvimento das famílias com a escola, sendo seus filhos, crianças com deficiência.

O objetivo geral proposto na pesquisa foi identificar e compreender possíveis contribuições da família no processo de inclusão da criança com deficiência, a partir de uma relação de parceria ou não com a escola. Propomos-nos,

ainda, a identificar percepções dos familiares sobre suas possíveis contribuições para o processo de inclusão de seus filhos com deficiência (no caso, a paralisia); compreender suas percepções e angústias quanto ao desenvolvimento e ao processo de inclusão escolar da criança e de como encontram respaldo em sua rede de apoio, incluindo a escola.

Metodologia

O trabalho se constituiu enquanto pesquisa qualitativa de caráter transversal, incluindo entrevistas semiestruturadas com familiares de duas crianças com paralisia cerebral, uma do primeiro ano (6 anos), uma menina, e outra do quinto e último ano do Ensino Fundamental I (11 anos), um menino, ambas da mesma escola. Utilizamos a abordagem qualitativa de estudo, entendendo que ela melhor se adéqua à proposta do estudo, na qual analisamos particularidades e experiências dos participantes dentro do contexto proposto, proporcionando uma relação dialógica entre práxis e teoria, favorecendo uma melhor análise no processo de investigação do material (QUEROZ, 2019).

Em relação ao contexto de pesquisa, foi realizada em uma escola pública da rede municipal localizada em um bairro da periferia de Aparecida de Goiânia – GO, que oferece o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, atendendo por volta de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos em dois turnos (matutino e vespertino).

Os participantes da pesquisa foram: duas mães e um pai de alunos com paralisia cerebral, sendo a família 1 (FI): uma mãe (W), um pai (A) e a criança de 11 anos (M) e a família 2 (FII): uma mãe (S) e a criança de 6 anos (E).

No presente estudo, faremos um recorte da participação dos genitores, que responderam a um roteiro de entrevista semidirigida, elaborado a partir dos modelos da tese de doutorado de Cerqueira-Silva (2011), que estudou o envolvimento de famílias de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais. O roteiro continha questões relacionadas ao processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento até o momento do estudo, em relação ao contexto familiar e ao escolar.

Para a análise e discussão dos resultados, foram construídas as seguintes categorias de análise: (a) *Concepções e funcionamento familiar*, abordando um

pouco da visão dos entrevistados diante da concepção e organização de suas famílias; (b) *Contexto de conhecimento da deficiência e mudanças na família*, trazendo breves diálogos a respeito de como essas famílias encararam a deficiência e como se organizaram após essa descoberta; (c) *Redes de apoio, inclusão escolar e a relação família-escola*, sobre os apoios que as famílias tiveram para lidar com a situação imposta pela deficiência; como entendem a inclusão escolar de suas crianças e a escola.

As informações construídas por meio das entrevistas foram originalmente apresentadas em um quadro de análise (QUEROZ, 2019) com discussão das citações de falas dos participantes com o referencial teórico estudado.

Resultados e discussão

A partir da análise das verbalizações das entrevistas, pudemos compreender um pouco mais o processo de desenvolvimento dessas crianças, em retrospectiva desde o seu nascimento, passando pelo momento do estudo e avançando para perspectivas futuras, além de podermos identificar continuidades e mudanças do início para o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, entre as duas crianças.

A participação da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência faz toda a diferença em seu processo de desenvolvimento e existem, de fato, grandes contribuições nesse processo quando realmente há parceria, diálogo e envolvimento da família com a instituição escolar (CAMPOS-RAMOS, 2016).

E, ao exemplificarmos, temos nas falas dos genitores das crianças um grande empenho e dedicação em verem seus filhos se desenvolvendo, o que buscamos sintetizar no quadro de análise (quadro 1).

Quadro 1 – Resultados e Discussão

Participantes	Resultados		Discussão
Categorias de Análise	Família I - Criança [M] Mãe [W], Pai [A]	Família II - Criança [E] Mãe [S]	
Concepções e funcionamento familiar	[W]: Eu não tenho outro filho assim para comparar né, então não sei te dizer, olha, para mim é normal.	[S]: Eu tive que aprender para eu ensinar e hoje eu entendo que eu tenho que tratar ela como uma criança “normal”, mas deficiente. A deficiência traz uma certa limitação, então tudo para ela é um pouquinho diferente.	Ambas as famílias buscam proporcionar condições de educação e tratamentos adequados às crianças.
Contexto de conhecimento da deficiência e mudanças na família	[A]: Eles falaram pra mim assim: reza por ele pai, seu filho, ele nunca vai andar, foram logo grosso falando, [W] Pelo jeito que eles falaram era tipo que o M poderia vegetar entendeu. Eu, sabe, assim... quando você não acredita, eu falei vou correr atrás e vou tentar e com três meses ele entrou no CRER (CENTRO DE REABILITAÇÃO E DR. HENRIQUE SANTILLO), está lá desde os três meses.	[S]: Na verdade não existe preparação para receber uma criança especial, porque é muito difícil de aceitar, embora eu estaria fazendo psicólogo para entender isso, quando o fisioterapeuta falou: eu vou mandar fazer a cadeira de rodas, eu tornei a desabar, foi o pior momento da minha vida.	O nascimento de uma criança com deficiência implica transformações profundas na dinâmica das duas famílias.
Redes de apoio, inclusão escolar e a relação família-escola	[W]: Na realidade o M ele nasceu sem sustentação de tronco, então o M aprendeu a andar, o M aprendeu a rolar, a falar, tudo dentro do CRER, se não fosse o CRER eu nem sei se hoje ele estaria, não sei o jeito que ele estaria, então tudo foi ali dentro.	[S] A escola é o primeiro ano né e eu só tenho que agradecer, pessoal daqui acolheu ela com muito carinho, então é na escola eu fiquei muito feliz, assim ela foi bem recebida, recebeu muito carinho. [S]: ser mãe de uma criança com deficiência é uma experiência extremamente espetacular, porque você vê o outro lado da vida.	Percebe-se por parte de ambas as famílias uma busca por tratamentos à criança e um empenho ao que se trata o relacionamento com a escola.

Fonte: Adaptado de Queroz (2019, p. 36-47).

Levando em conta alguns documentos que garantem uma educação escolar inclusiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001), podemos constatar que o processo inclusivo das crianças em pesquisas vem se estabelecendo de forma efetiva, sob o aspecto do envolvimento da família com a escola. Na literatura, encontramos que a família vem sendo chamada a participar mais ativamente da vida escolar, sendo importante considerarmos que família e escola são contextos de desenvolvimento inter-relacionados, porém, com papéis, funções e tarefas difusas e complementares, diferentes expectativas e atuação (CAMPOS-RAMOS, 2016).

Notamos, nas falas dos familiares participantes, grande vontade e dedicação em poderem contribuir com o processo inclusivo de seus filhos, e o ponto de partida é a família, neste caso destacamos positivamente as ações dos familiares em buscar meios e possibilidades que possam garantir uma melhor socialização, comunicação e interação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia de suas crianças, um ponto destacado pelos participantes do estudo, que evidenciaram uma grande preocupação com relação à sua independência futura, se conseguirão desenvolver autonomia suficiente até chegar à fase adulta, realizar sonhos e vontades, como no caso da criança M, que pelo relato de seus pais se destaca como uma criança que já faz muitos planos para o futuro: [A]: *Ele fala que vai casar, ter filhos, ter um carro, a casa dele.*

Destacamos que a Família I, da criança que está no 5º ano, demonstra uma segurança maior com relação ao seu futuro e independência, provavelmente, por já ter uma trajetória escolar e apoio extraescolar mais amplo do que a criança da Família II, do 1º ano, que percebemos certa insegurança da mãe com relação a autonomia e os projetos de vida da filha, uma criança mais comprometida em sua deficiência.

Frente aos desafios que precisam ser enfrentados por sistemas como o poder público, as famílias, as instituições de ensino, os professores, toda comunidade escolar e, principalmente, as pessoas com deficiência, precisam de mais discussões, ações e políticas públicas que possam garantir a inclusão, de fato, a partir das leis e documentos que as amparam. Assim como verificamos na tese de Cerqueira-Silva (2011), que apresenta a importância do trabalho com as famílias para que se possa chegar a um fim maior, que é a inclusão social da pessoa com deficiência, de fato.

Considerações finais

Os objetivos deste estudo foram alcançados de maneira satisfatória, de modo que com os pais das crianças participantes, através de entrevista e posterior análise, nos fizeram compreender o papel importantíssimo da família não só na vida escolar e no processo de inclusão, mas na vida da criança com deficiência, no geral. A partir do momento que os pais encaram a responsabilidade da participação escolar, do efetivo envolvimento com a vida escolar do seu filho, sendo ele uma criança com deficiência, as contribuições no desenvolvimento dessa criança vão sendo comprovadas.

O estudo nos proporciona entender, ainda, que a relação família-escola é fundamental para a construção da identidade e autonomia do aluno, sendo que os responsáveis, em ambos os contextos, devem ter plena consciência do seu papel no processo de desenvolvimento da criança, pois quando esse papel é assumido com compromisso e responsabilidade pelas partes em parceria, esse processo só trará benefícios.

Referências

- 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 Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CAMPOS-RAMOS, P. C. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria (Cap. 4). Em Barbato, S.; Cavaton, M. F. F. (Orgs.), **Desenvolvimento Humano e Educação: Contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental**. EDUNIT, Aracaju, 2016.
- CERQUEIRA-SILVA, Simone. **Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares**. Brasília: UNB, 2011.
- QUEROZ, J. C. **A família na Inclusão de crianças com paralisia cerebral em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia**. Brasília: UNB-UAB, 2019.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Estudo exploratório do desenvolvimento cognitivo de crianças com e sem deficiência

Carlos Alberto da Costa Cares¹

Patrícia C. Campos Ramos²

-
1. Psicólogo pela Universidade Anhembi Morumbi; São Paulo, SP; carloscares@live.com.
 2. Psicóloga Clínica Esp. em Psicopedagogia, professora pesquisadora. São Paulo, SP, pccamposramos@gmail.com (*estudo oriundo do trabalho de conclusão de curso do primeiro autor, orientado pela segunda autora, em 2018, à época professora na Universidade Anhembi-Morumbi, SP).

RESUMO: Este estudo trata do desenvolvimento cognitivo de crianças com e sem deficiência, sob a ótica dos teóricos do desenvolvimento humano Piaget e Vygotsky. Os métodos utilizados foram: Pesquisa Exploratória, com a aplicação de provas operatórias piagetianas, com três crianças de 5 a 7 anos, uma delas com Síndrome de Down (SD). O objetivo do estudo foi observar se o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças participantes corresponde ao que é esperado para a faixa etária, de acordo com Piaget. Como resultado, apenas uma criança, com SD, de 7 anos, não teve desempenho “esperado”. Foi observado que a adequação da linguagem utilizada na aplicação das provas com a participante pode contribuir para o resultado, demonstrando que as interações precisam ser realizadas de forma individualizada, visando trabalhar as potencialidades de cada criança, nos remetendo ao diálogo com estudos de Vygotsky e a perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Crianças com Deficiência, Vygotsky, Piaget, Síndrome de Down.

Introdução

O processo educacional está relacionado a diversos aspectos do desenvolvimento humano, em todo o curso de vida; com importância ao cognitivo e fatores que incluem características individuais e interações (ARANHA, 2002). Consideramos importantes as contribuições de Vygotsky e Piaget, entre outros teóricos, responsáveis pelo fornecimento de concepções pioneiras no contexto pedagógico e psicológico que, embora nascidos na mesma época, tiveram origens geográficas e trajetórias diferentes. Resumidamente, Piaget (1896-1980) foi um pesquisador suíço, para quem o desenvolvimento cognitivo se daria em estágios sequenciais e a aprendizagem estaria condicionada ao desenvolvimento cognitivo e seus estágios; enquanto sujeito do conhecimento, o aluno teria acesso direto aos objetos e eventos, cabendo ao professor desenvolver situações de aprendizagem compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno. Já para Vygotsky (1896-1934), um estudioso russo, o processo de desenvolvimento se daria na apropriação da experiência histórica e cultural; desenvolvimento e aprendizagem seriam processos concomitantes, interdependentes e recíprocos; o acesso humano aos objetos e eventos seria mediado pela linguagem; o professor, mediador do processo de ensino aprendizagem e sua ação se pautaria em conhecer saberes prévios, planejar o processo de aprendizagem com o objetivo de atingir o potencial do aluno.

Até 2015, no Brasil, 97,7% de alunos entre 6 e 14 anos, na qual se encontra a faixa etária estudada, estavam matriculadas no Ensino Fundamental (PORTAL NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2018). Por meio de dados sobre inclusão do Censo Escolar, já em 1998 se registravam 179.364 (53,2%) na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente, em instituições especializadas filantrópicas, as “escolas especiais”. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva, evidenciou-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 664.466 (79%) estudantes em 2013; 614.390 estudantes com deficiência estariam matriculados no Ensino Fundamental (MEC/SECADI, 2015).

Tivemos como objetivo geral deste estudo identificar aspectos do desenvolvimento cognitivo de crianças entre 5 e 7 anos, com ou sem deficiência, tendo como parâmetro o que é esperado para a faixa etária nas provas operatórias piagetianas de conservação da matéria, peso e volume. Como objetivos específicos, buscamos: observar diferenças e semelhanças entre os resultados obtidos por crianças com e sem deficiência; levantar as possíveis razões para existência ou não de discrepância dos resultados obtidos; e propor um projeto de estudo mais amplo, com crianças com e sem deficiências, em escolas de ensino regular com inclusão e especiais.

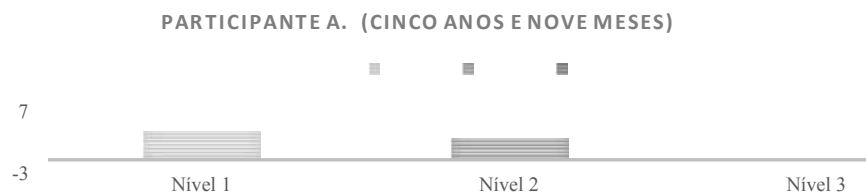
Metodologia

Tendo em vista os cuidados éticos e o curto período de tempo para o desenvolvimento do estudo, foi necessário optarmos pelo método de Pesquisa Exploratória, partindo dos preceitos das leis do desenvolvimento da inteligência de Piaget, a fim de compreendermos se o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças participantes correspondia ao esperado para a idade. Foram executadas as provas operatórias piagetianas com três crianças entre cinco e sete anos de idade, de escolas particulares de Santo André/SP que, por razões de sigilo, apresentadas pelas iniciais: A., 05 anos e B., 06 anos, ambas do último ano da Educação Infantil; C., 07 anos, segundo ano do Ensino Fundamental, com Síndrome de Down, em processo de inclusão.

Resultados e discussão

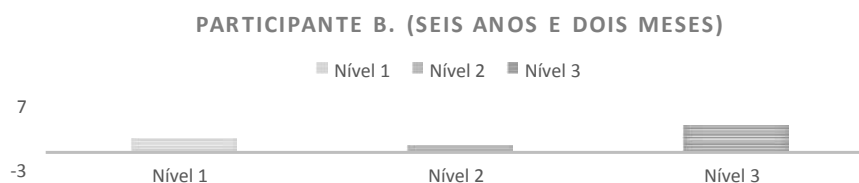
As figuras 1, 2 e 3, ambas retiradas de Araujo *et al.* (2018), representam os resultados da aplicação das provas operatórias. Os níveis “1, 2 e 3” se referem à “aquisição” das capacidades de conservação e seriação esperadas para faixa etária (dois a sete anos: estágio pré-operacional), enquanto os níveis significam: não apresenta capacidade de conservação/seriação; apresenta parcialmente; apresenta aquisição completa.

Figura 1 – Estudante do último ano do Ensino Infantil em regime regular



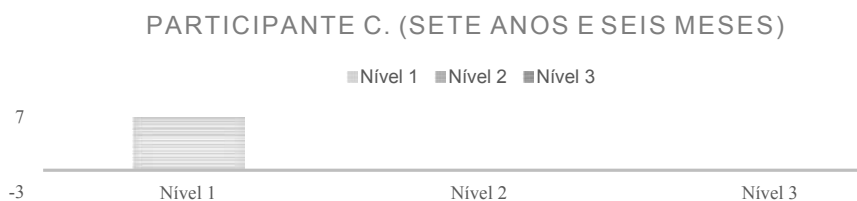
Fonte: Araujo *et al.* (2018).

Figura 2 – Estudante do último ano do Ensino Infantil em regime regular



Fonte: Araujo *et al.* (2018).

Figura 3 – Estudante do segundo ano do Ensino Fundamental em regime inclusivo



Fonte: Araujo *et al.* (2018).

A apresentou resultado superior em nível 1¹, com pequena diferença para nível 2². É possível supor que A. esteja transitando nos processos de conservação e seriação para aquisição completa do estágio pré-operacional. Durante a prova de seriação através da organização de palitos, em tamanhos diferentes e entregues aleatoriamente, foi observado que A. os organizava corretamente, mesmo quando proposta a atividade de outras formas.

B aparentou estar em processo de “fechamento” do estágio pré-operacional, com a maioria de suas respostas nos níveis 2 e, principalmente, 3. Observou-se que o fator “atratividade” também pode ser importante para os resultados alcançados, pois na aplicação da prova para agrupamento dos blocos (com formas e cores variadas), a participante demonstrou cansaço, realizando apenas uma forma de agrupamento passando, na segunda e terceira tentativas, a interagir com o material de forma lúdica livre, alheia às instruções do pesquisador. Vygostky (SANTROCK, 2010) forneceria possível compreensão do fenômeno: partindo da importância do ambiente social para o desenvolvimento do indivíduo, as estratégias do pesquisador (disposição e manuseio dos objetos, interação com a participante, sequência sem interrupção) poderiam ter colaborado com este resultado.

C obteve resultados, prioritariamente, em nível 1, o que não assegura a interpretação de que não esteja: (a) tanto em desenvolvimento no estágio pré-operacional, uma vez que já completou o estágio sensório-motor; (b) quanto na demonstração de disposição das habilidades necessárias para aquisição de algumas das capacidades. C. sabe contar, o que se observou quando conseguiu executar uma prova após “intervenção” da irmã (B.), que foi apontando e

dizendo: “1, 2, 3”... sendo seguida por C. até o oito. A Síndrome de Down tem como uma de suas características as diferenças, tanto na maneira como o indivíduo se desenvolve/é desenvolvido, quanto no “ritmo” em que ocorre (ANJOS; COTRIM *et al*, 2019). Através da comunicação da irmã, que entendeu a instrução e a necessidade de decodificá-la de forma mais eficaz, sugerimos que a mesma técnica poderia ter sido utilizada pelo pesquisador.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender aspectos do desenvolvimento cognitivo de crianças de cinco a sete anos, com e sem deficiência, tendo sido possível perceber que cada uma das três crianças participantes desenvolveu atividades de forma singular, demonstrando que as interações devem ser realizadas visando suas potencialidades. No momento, as provas estão sendo reaplicadas (longitudinalmente) para verificar possíveis continuidades e mudanças no desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Em um futuro breve, a presente pesquisa servirá como base para uma etapa de maior aprofundamento, que proporcione maior número de participantes, em diferentes contextos, como escolas de ensino regular e especial, com crianças com e sem deficiência, promovendo, para além de maior consistência nos resultados, a possibilidade de melhor conhecimento sobre o desenvolvimento de estudantes com deficiência em sistemas públicos de ensino regular de inclusão e especial. Faz-se necessária a utilização de estratégias individualizadas, que se atenham para o fator de uma comunicação mais adequada e um menor tempo de execução das tarefas, o que deve ser considerado no preparo de profissionais que lidam com inclusão em suas rotinas de trabalho, no contexto clínico ou escolar, para uma inclusão efetiva, iniciada desde o início da escolarização, não mais apenas como um ambiente para socialização e, sim, para o “desenvolvimento cognitivo, socioemocional, físico-motor e a linguagem [...], de modo a formar o cidadão crítico e participativo, o que nessa etapa envolve, dentre outros, o trabalho com as áreas do conhecimento” (VEIGA, 2008, p. 177).

Referências

- ANJOS, COTRIM *et al.* Fatores ambientais das crianças com Síndrome de Down conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 9-24, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072019000200002&lng=pt&nrm=iso.
- ARANHA, Maria Lúcia A. R. **Desenvolvimento da criança na creche**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARAUJO F., CARES C., MEDEIROS D., VEIGA L. **Estudo Exploratório do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças Com e Sem Deficiência e o Processo de Inclusão na Educação Regular e Escola Especial**. São Paulo: UAM, 2018.
- MEC/SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2018.
- PORTAL NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Metas do PNE / 2 - Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/4.pdf?291302463 Acesso em: 10 abr. 2018.
- SANTROCK, John W. **Psicologia Educacional**. [S.I]: Artmed, 2009.
- VIOOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso.

Desafio de uma autista adulta: um autorrelato

Nataly Souza da Silva¹

Patrícia C. Campos Ramos²

Carlos Alberto da Costa Cares³

-
1. Influenciadora digital, escritora, designer e palestrante; Belém, PA, natysouza.contato@gmail.com.
 2. Psicóloga Clínica, Esp. Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB); São Paulo, SP, pccamposramos@gmail.com.
 3. Psicólogo pela Universidade Anhembi Morumbi; São Paulo, SP; carloscares@live.com.

RESUMO: Apresentamos a experiência de uma autista adulta, diagnosticada tardiamente, expondo dificuldades e desafios que uma mulher neurodiversa enfrenta desde o diagnóstico até a autoafirmação. Destacamos a importância da participação ativa do(a) autista para o empoderamento neurodiverso, bem como de chamar atenção de profissionais em suas práticas. Utilizamos como instrumento deste estudo qualitativo, ainda em construção, o autorrelato na modalidade escrita, de uma mulher autista de 33 anos, influenciadora digital e palestrante, com diagnóstico tardio de Autismo, que vem transformando sua habilidade em ferramentas de comunicação sobre TEA. No momento, a narrativa se refere à idade adulta, passando por vários estágios, desde o difícil diagnóstico, tratamento, superação de desafios, busca por autossustento, ativismo e luta para conscientização de que a Síndrome de Asperger está incluída no espectro do autismo. Desafios são encontrados em relação ao autismo feminino e ativismo, mostrando parte da realidade que autistas adulto(a)s enfrentam em todas as áreas que apresentam deficiência como suporte, tratamento, inclusão e conhecimento sobre nível leve de autismo em adultos.

Palavras-chave: Autismo, Síndrome de Asperger, Inclusão, Empoderamento Feminino Neurodiverso.

Introdução

Toda uma geração atual de autistas, que cresceu sem diagnóstico, foi diagnosticada tardiamente, começa a escrever sua história e lutar por seus direitos, inclusão social e conscientização. Essa geração trava lutas para sobreviver, validar a existência, superar limitações e conviver com suas características, podendo se valer do diagnóstico para sua autoconstrução e autoconhecimento, fechamento de ciclos, pertencimento a grupos de suporte. O diagnóstico da Síndrome de Asperger tende a ser descoberto mais tarde do que outros níveis do espectro do autismo, podendo passar despercebido até a idade adulta (PADOVANI, 2010). Este estudo se justifica pela necessidade de conhecermos as experiências de uma mulher autista adulta diagnosticada tardiamente, dificuldades e desafios até sua autoafirmação, e chamar atenção na atuação de profissionais para a importância de sua participação ativa.

Metodologia

O autorrelato é um método de pesquisa utilizado em estudos experimentais ou clínicos de áreas como a Psicologia, tendo em vista a manutenção e promoção da saúde, prevenção e tratamento, identificação de fatores etiológicos e diagnósticos. Partindo das percepções de si mesmo e contextos de desenvolvimento de forma mais ativa, a pessoa elabora um relato, com ou sem ajuda de profissional (KOHLSDORF; COSTA JÚNIOR, 2009).

Apresentamos o autorrelato escrito de Nataly, 33 anos (primeira autora), do Pará, com diagnóstico tardio de Autismo, que contou com o auxílio de uma pesquisadora do desenvolvimento humano e um psicólogo (segunda e terceiro autores) do estado de São Paulo, em forma de diálogos *online*, devido à distância geográfica, para colaborar teórica e metodologicamente com o texto.

Escolhemos três aspectos-chave para a apresentação das informações: (a) a mulher autista leve, dificuldades no diagnóstico e luta por aceitação; (b) comorbidades e dificuldades para conseguir diagnóstico e tratamentos; (c) busca por autonomia e autossustento: empoderamento neurodiverso na sociedade capacitista.

- a) A mulher autista leve, dificuldades no diagnóstico e luta por aceitação.** A cor azul, símbolo do autismo, entre outros significados, representa uma suposta maior incidência entre as pessoas do sexo masculino, pois muitas características passam despercebidas na avaliação das mulheres. O estudo de Klin (2006), envolvendo amostras clínicas e epidemiológicas, indica proporções médias de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina autista, assim como observa Nataly:

A capacidade de entender o que as pessoas esperam que sejamos e imitar as outras meninas e mulheres me ajudaram a passar como uma pessoa neurotípica por anos. Embora enfatizasse algumas características marcantes para os profissionais, o que eles viam em mim era uma mulher com grandes habilidades, afirmavam que eu era uma pessoa com grande potencial e habilidades e uma paciente diferente dos outros [...] e ignoravam minhas queixas sobre limitações; muitas foram ouvidas como incapacidade de admitir o

amadurecimento e a responsabilidade da vida adulta. Somente aos 31 anos consegui reavaliação e o diagnóstico de Síndrome de Asperger, o que me trouxe a possibilidade de me autoconhecer e o sentimento de pertencimento ao mundo. Poucos na sociedade e entre profissionais de saúde e educação conhecem o autismo de nível leve. Preciso o tempo todo me autoafirmar como autista, eu não deveria lutar para provar meu autismo, mas para que todos percebessem que tenho mil desafios e preciso de suporte e apoio. Passei a vida inteira sem me conhecer e sem saber nada sobre mim, fiquei anos no escuro, mais 10 anos com diagnósticos que não mostravam uma direção e o que deveria ser questionado não deveria ser meu autismo, mas o que eu preciso para recuperar o tempo negado de tratamento e suporte, mais barreiras...

O diagnóstico pode ser uma chance de resgatar a autoestima, aprender a lidar com limitações e diferenças; um mapa cuja trilha é um grande desafio a ser percorrido. No atual manual de doenças, o DSM V, a Síndrome de Asperger entrou no espectro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma categoria, como nível 1 (leve), uma abordagem mais orientada ao desenvolvimento no curso de vida, partindo de diferentes áreas de estudos e culturas (MACHADO; CAYE; FRICK; ROHDE, 2015).

- b) Comorbidades e dificuldades para conseguir diagnóstico e tratamentos.** Os transtornos do espectro do autismo (TEA) não tem sido tão estudados no adulto, com reflexos nas dificuldades para o diagnóstico e tratamento nesta faixa etária, principalmente na presença de comorbidades que podem acompanhar todo o curso de vida, como transtornos depressivos, bipolaridade, ansiedade, déficit de atenção com ou sem hiperatividade, ou até mesmo esquizofrenia (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012). Essas informações podem ser constatadas no trecho a seguir:

Eu nunca recebi tratamento voltado para minhas reais dificuldades em relação ao autismo. Todos os diagnósticos e tratamentos estavam voltados às comorbidades: depressão, bipolaridade, compulsão

alimentar, ansiedade, entre outros, que não compreendiam as dificuldades próprias do autismo. Desde os 21 anos passei pelo CAPs, centros e núcleos de atendimentos para tratamentos e acompanhamentos com psiquiatras e psicólogos, entre clínicas particulares e profissionais de clínicas-escolas, que não identificaram características do autismo. Eu recebi o diagnóstico aos 31 anos de idade e apenas uma médica psiquiatra do Hospital das Clínicas Gaspar Viana (Belém/PA) diagnosticou a Síndrome de Asperger, por já ter atendido um paciente em condições semelhantes, e ao ouvir meu relato sobre minhas dificuldades, logo conduziu à hipótese de que eu poderia estar, também, no espectro do autismo, tendo fechado o diagnóstico apenas em consulta posterior. Desde sua saída daquele hospital, evidenciou-se a precariedade anterior do entendimento dos profissionais sobre o autista leve. Não tenho um tratamento direcionado ao Asperger/Autismo, mas tento tratar condições co-existent (comorbidades) e trabalhar dificuldades do autismo em grupos de apoio nas redes sociais e ajuda de amigos. Vejo a necessidade de focar, além do diagnóstico precoce, nos tardios e para autistas nível 1. Em busca por centros de apoio encontrei apenas profissionais especialistas em crianças, bem como textos e livros que só representavam crianças e isso me assustou. É como se adultos e idosos autistas tivessem sido riscados da história, ou ainda nem entrado nela. Concluí que não havia tratamento, pois fomos excluídos completamente de estudos, especialmente nacionais (há alguns em inglês, por exemplo), e da hipótese de uma autista chegar à vida adulta carregando toda sua complexidade. Com o passar do tempo, muitos autistas acabam desesperados, sem ajuda, sem emprego e sem autonomia. As cobranças sociais e da própria família podem abrir brechas para o suicídio. É como estar fadado ao fracasso total em todas as áreas da vida. Lutamos não apenas por diagnóstico, pertencimento, inclusão e tratamento, mas por um futuro onde crianças de hoje sejam adultos com suporte e inclusão social, no trabalho, na faculdade, na escola, como pessoas neurodiversas e com suas particularidades.

- c) **Busca por autonomia e autossustento: empoderamento neurodiverso na sociedade capacitista.** A realidade do autista, muitas vezes em situação de desemprego ou subemprego, traz desafios que podem colaborar com o desenvolvimento da depressão (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012). Notamos essa ênfase a seguir:

Embora eu tenha concluído o Ensino Médio, estudar não era fácil; dificuldades de aprendizagem criavam barreiras a cada mergulho que eu dava para avançar nos estudos. Tentei faculdade, mas a pressão e as dedicadas horas sem pausas para o cérebro relaxar me tiraram a pouca estabilidade emocional e psicológica que eu tinha. As crises ficaram mais intensas e vi que não conseguiria concluir a faculdade naquele momento. Parei de estudar até tentar um curso técnico de design de interiores, tendo que abandoná-lo por falta de adequação das provas. Por várias vezes, tive que parar os estudos para começar tratamentos [...]. Mas a independência financeira e custear o tratamento se tornou desafio, perceber que não conseguia ter uma rotina comum no mundo corporativo me deixava desanimada e em desespero em relação ao futuro. Tentei fazer inúmeras coisas, mas as barreiras do autismo - lidar com pessoas, fazer cobranças, estar muito tempo fora de casa, longe da rotina - me levavam a crises, a ter medo do futuro, pois me sentia incapaz em coisas simples como anotar pedidos e dar trocos. Como ser autossustentável se não conseguia ser autossuficiente?

O mundo exige adultos responsáveis pelo seu auto sustento, mas o autismo leve é uma deficiência “invisível” e, sem suporte, não vamos conseguir concluir cada etapa. Hoje, tento construir-me profissionalmente como escritora, designer e palestrante, gerenciar através das minhas habilidades e capacidades, através da minha arte, uma oportunidade de subsistência, autonomia e incentivo a mulheres e autistas construindo meu próprio negócio com estampas. Embora não tenha concluído o curso de desing de interiores, mantive as habilidades com criação e arte, tentando transformar isso ao meu favor, agregar valores e vendê-los nos eventos nos quais palestro. É doloroso ser mulher neurodiversa,

lutar diariamente para superar a falta de tratamento, empregabilidade, acessibilidade, por inclusão e contra o capacitismo e o preconceito das pessoas que acham que eu não posso falar de autismo com propriedade; escrever textos coerentes para pais e profissionais e nem orientar pessoas porque não tenho um diploma; por achar que não tenho capacidade; meu autismo é questionado, como se ter uma deficiência nos transformasse em seres incapazes e inválidos. É doloroso ver nossa inteligência e capacidade subestimadas e nossas limitações e dificuldades ignoradas. Sou escritora e palestrante, mas para algumas pessoas eu não posso estar em um evento, pois não tenho formação acadêmica e por vezes fui silenciada por profissionais e familiares de autistas que sugerem livros e textos de profissionais. Em alguns eventos, meu tempo de fala foi diminuído, porque um profissional tinha algo mais importante a dizer sobre autismo, no caso sobre mim, do que eu mesma. Eu me orgulho de quem sou, tenho dentro de mim tudo que não está em livros e capacidade de escrever em nível de qualquer colega palestrante com nível acadêmico. Eu sou ativista e mulher neurodiversa com orgulho e luto contra capacitismo, preconceito e falta de informação sobre autismo leve e empoderamento do autista e da mulher neurodiversa.

Considerações finais

Este relato nos traz à conclusão de que áreas como saúde e educação precisam de reforma e que, ainda na vida acadêmica, futuros profissionais sejam apresentados ao espectro do autismo em toda sua amplitude. Isso é um débito que a sociedade tem com os autistas que, por anos, foram esquecidos e deixados à própria sorte, lutando para se adaptar e se moldar, com prejuízos à sua saúde mental e emocional.

Referências

- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006.
- KOHLSDORF, M.; COSTA JUNIOR, A. L. Autorrelato na pesquisa em Psicologia da Saúde: desafios metodológicos. **Psicol. Argum.**, 27(57), p. 131-139, abr/jun 2009.
- MACHADO, J. D.; CAYE, A.; FRICK, P. J.; ROHDE, L. A. DSM-V: Principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes. **Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP**, Cap. A.9, 2015.
- PADOVANI, Carolina Rabello; ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. Habilidades sociais na síndrome de Asperger. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 155-167, jun. 2010.
- RAMOS, J.; XAVIER, S.; MORINS, M. Perturbações do Espectro do Autismo no adulto e suas comorbidades psíquicas. **Logos, Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca**, EPE, v. 10, n. 2, p. 09-23, dez 2012.

O empoderamento de estudantes autistas do curso técnico integrado de informática do IFSC/GASPAR

Hagar de Lara Tibúrcio de Oliveira¹

1. Professor de AEE - EBT.T. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Campus Gaspar - SC; hagar.lara@ifsc.edu.br.

RESUMO: O presente resumo expandido é um relato de experiência das ações realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), durante o ano de 2019, com estudantes autistas da educação profissional e tecnológica (EPT), mais especificamente do Curso Técnico Integrado de Informática. Durante os atendimentos foi elencado como objetivo principal promover o empoderamento desses estudantes por meio da valorização de capacidades e habilidades cognitivas bem como a promoção de interações sociais desses discentes com outros do campus. As ações foram pautadas pelos pressupostos vygotskyanos de mediação, interação social e valorização das habilidades de estudantes com autismo. Assim, o relato de experiência aborda as atividades e ações realizadas que possibilitaram o empoderamento e desenvolvimento das capacidades cognitivas e das interações sociais. Como procedimentos metodológicos, foram trabalhados com jogos de raciocínio lógico no computador, produção de textos, foi admitido um estudante com autismo para bolsista de projeto de extensão e oferecido uma oficina de cubos mágicos para estudantes participantes do AEE, ministrado por outro estudante com autismo. Como resultados, foram percebidos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, senso de responsabilidade e maior capacidade de interação social, promovendo assim o empoderamento desses estudantes.

Palavras-chave: Empoderamento, Atendimento Educacional Especializado, estudantes autistas.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma patologia que, segundo o DSM-5, é caracterizado principalmente por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, além de padrões estereotipados e repetitivos de comportamentos (DSM-5, 2013).

Assim sendo, uma ação educativa inclusiva busca minimizar esses padrões de comportamentos na comunicação social promovendo o investimento nas habilidades e nas áreas de interesse do estudante autista. Essa valorização auxilia o estudante a desenvolver seus talentos e interesses, estimulando a autoestima e favorecendo o empoderamento desse sujeito.

Ademais, enaltecer as habilidades destes estudantes com autismo no âmbito de sua formação profissional contribui para o desenvolvimento de talentos e interesses em carreiras bem-sucedidas, além de ser direito das pessoas com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante disposto na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Diante disso, as ações pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado² do *campus* Gaspar, mais propriamente com estudantes autistas do 1º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio do Curso Técnico Integrado em Informática durante o ano de 2019, proporcionaram além de possibilidades diversas de atividades, jogos em que os estudantes desenvolviam o raciocínio lógico ao mesmo tempo em que se divertiam.

Assim, na perspectiva de inclusão de estudantes com TEA no ensino profissional e tecnológico o objetivo central do AEE no *campus* Gaspar no ano de 2019 foi o de promover o empoderamento desses estudantes por meio da valorização de capacidades e habilidades cognitivas bem como a promoção de interações sociais.

Metodologia

Visando a inclusão de estudantes autistas na educação profissional e tecnológica do *campus* Gaspar bem como a redução de comportamentos anti sociais, dificuldades na rotina escolar, promoção da empatia em relação à outros colegas e valorização da autoestima, foram adotados como procedimentos metodológicos o trabalho com jogos de raciocínio lógico tendo principal ferramenta o site do Racha Cuca, na aba problemas de raciocínio lógico. Ao término do jogo o estudante era parabenizado pelo desempenho e salvava a tela como gabarito para outros estudantes frequentantes do AEE.

Tendo em vista a autoestima de estudantes com autismo foram trabalhados produção de textos dissertativos com temáticas atuais, já que foi observado

2. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

durante os atendimentos que alguns desses estudantes possuíam uma certa limitação para escrita de textos. Assim, foi adotado como procedimento metodológico mediação para a escrita em forma de roteiro otimizando o desenvolvimento do texto, que segundo Hudson (2019) esse planejamento de redação norteia a escrita dos estudantes com autismo contribuindo para sua autoconfiança.

Ainda visando a autoestima de estudantes autistas foi oferecido para três deles a possibilidade de trabalhar como bolsista remunerado no projeto de extensão denominado Ações de Inclusão e Acessibilidade em eventos e projetos do IFSC Gaspar 2019. O estudante com autismo que assumiu a bolsa tinha como incumbência auxiliar na organização dos eventos promovidos pelo projeto dentro do *campus* e pesquisar materiais para compras.

Já para promover a interação social entre os estudantes foi proporcionado uma oficina de cubos mágicos com *coffee break*, a qual o estudante que ministrou trabalhou os algoritmos que envolvem a montagem do cubo mágico, fazendo pesquisas prévias afim de ter mais segurança ao passar para os colegas aprendizes. Além disso, foi disponibilizado um cubo mágico 3X3 para cada participante, exceto à estudante cega que manipulou um cubo 2X2 adaptado com texturas. Além disso, a base para as ações realizadas no AEE durante o ano de 2019 foram os pressupostos vygostkianos de mediação, interação social e valorização das habilidades que formam a base para o desenvolvimento integral de cada discente (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988 apud OLIVEIRA, 2019). Abaixo são apresentados os resultados obtidos durante os atendimentos e as ações realizadas.

Resultados e discussão

Como resultados das ações realizadas no AEE com estudantes autistas durante o ano de 2019, o objetivo macro, que foi promover o empoderamento destes estudantes por meio da valorização de capacidades e habilidades cognitivas, bem como a promoção de interações sociais, foi atingido, pois as ações realizadas favoreceram o desenvolvimento da autonomia e aumento da autoestima desses sujeitos.

Assim, evidencia-se que as atividades de raciocínio lógico ofertadas favoreceram a compreensão de problemas de programação nas UCs do curso de

informática, pois tanto os estudantes relataram a importância dessas atividades como os professores das disciplinas técnicas se utilizam muito de problemas de raciocínio lógico durante as aulas, o que facilitou o êxito desses estudantes nessas disciplinas.

Em relação à bolsa do projeto de extensão cedida ao estudante com autismo M.A da 3ª fase do curso de informática, esta proporcionou mais senso de responsabilidade desse sujeito favorecendo também sua autoestima promovendo seu empoderamento, pois era perceptível o entusiasmo e a autoconfiança do estudante ao final de cada tarefa proposta do projeto. Além disso, alegou que gostaria de participar de mais projetos de extensão. Vale ressaltar que é um estudante que teve várias reprovações ao longo das fases cursadas e teve o diagnóstico de TEA tardiamente, apenas no ano de 2019.

Quanto à oficina de cubos mágicos ministrada pelo estudante R.F da quarta fase do curso de informática, propiciou além do envolvimento para organizar o evento pesquisando e procurando cubos mágicos que pudessem ser adaptados para a estudante cega que participou.

Figura 1- Oficina de cubos mágicos



Fonte: Registros do AEE.

Nas palavras do estudante R.F.: “Foi diferente porque nunca tinha feito algo assim, mas depois fiquei pensando o que deu certo e o que deu errado para fazer melhor. Gostei e aproveitei para visualizar como seria ensinar

alguém”. Na avaliação da estudante cega que participou da oficina, R. F. foi muito paciente e didático com ela, pegando nas mãos e auxiliando a estudante a concluir a montagem do cubo adaptado com texturas.

Figura 2 – Cubo adaptado



Fonte: Registros do AEE.

Dessa forma, os resultados obtidos além do protagonismo e empoderamento já mencionados dos estudantes com autismo, foi também o êxito destes nas U.Cs que estavam cursando. Diante do sucesso dos resultados obtidos, vê-se a necessidade de oportunizar ainda mais atividades e ações que possibilitem o protagonismo de estudantes com autismo.

Considerações finais

Diante do exposto, é necessário dar continuidade ao trabalho já realizado no AEE e também em ações do NAE (Núcleo de Acessibilidade) no intuito de minimizar as barreiras que estudantes com autismo e com outras deficiências possam encontrar durante a formação profissional.

Tais barreiras só podem ser minimizadas diante de um trabalho sistemático de toda a comunidade escolar por meio de ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no geral. Ações estas que vão desde a promoção de eventos, palestras que tratem da temática dentro do campus, como orientação aos professores que atendem esses estudantes.

Esse movimento de ações inclusivas é constante no *campus*, porém há sempre a necessidade de replicá-las conforme a mudança de semestre e ingresso de novos discentes, já que a cada semestre há novas demandas.

Referências

- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012:** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012.
- DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HUDSON, Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, síndrome de Asperger, TOC. Petrópolis: Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, Hagar de Lara Tibúrcio de. **Abordagem de ensino e aprendizagem para aluno surdo na educação profissional e tecnológica:** um estudo de caso no campus Gaspar. Dissertação de mestrado. Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CERFEAD). Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT).

13

A utilização dos laudos na educação em um contexto neoliberal como solução para as queixas escolares

Andréia Alves de Castro¹

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Jataí; Jataí, Goiás; psi.andreiaalves@gmail.com.

RESUMO: Este trabalho versa sobre uma pesquisa em andamento, que tem como tema o uso de laudos para crianças com deficiência e/ou transtorno mental como solução para queixas escolares. Visa analisar a relação entre os laudos psicológicos e/ou psiquiátricos produzidos para crianças e as queixas de dificuldade de aprendizagem que surgem nas escolas, buscando compreender como este processo interfere na educação inclusiva de crianças dentro do contexto neoliberal. Para tanto, tem sido desenvolvido um estudo exploratório, em que a análise dos dados está amparada na abordagem qualitativa de pesquisa. Como resultado, espera-se com este estudo compreender melhor as repercussões da política neoliberal no campo da educação inclusiva por meio do uso de laudos e ressaltar os objetivos econômicos dessa forma de política.

Palavras-chave: Laudo, dificuldades de aprendizagem, educação inclusiva, neoliberalismo.

Introdução

As políticas de educação inclusiva marcam, a partir da década de 1990, um avanço na educação de crianças e adolescentes com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) se constitui como marco para introdução destas políticas, sustentando que todas as crianças devem ter acesso ao ensino regular, cabendo à escola adotar uma pedagogia que satisfaça as necessidades de cada criança. Afirma, ainda, a inclusão como instrumento eficaz no combate à discriminação e capaz de promover uma educação para todos (BRASIL, 1994). Além disso, a Educação Inclusiva não se restringe à inserção de alunos com deficiência, mas pressupõe um conceito de educação democrática e de qualidade que não se apoie em princípios de diferenciação e exclusão (MARINHO; OMOTE, 2017).

Sendo assim, essa temática foi pensada considerando a relação entre a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas do ensino regular e as políticas de educação inclusiva. As propostas de universalização do ensino acarretaram um aumento da participação de crianças com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento nas classes regulares. O censo escolar registrou um aumento de 1377% nas matrículas em classes do ensino regular entre os anos de 1998 a 2013 (BRASIL, 2014). Apesar disso, verifica-se a continuidade de um processo de exclusão das crianças que não apresentam as características de aprendizagem esperadas.

Estudos apontam também para uma frequente produção de laudos psicológicos e/ou psiquiátricos para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, os quais vem sendo utilizados no campo da educação como resposta aos problemas educacionais, sem, no entanto, considerar os aspectos mais amplos como os socioeconômicos, pedagógicos e processos de escolarização na produção do fracasso escolar (BAUTHENEY, 2011; SILVA; MOLEIRO; ROMAN, 2016; BENEDETTI *et al.*, 2018; RAMOS, 2014).

Dessa forma, este trabalho pretende analisar a relação entre a utilização de laudos psicológicos e/ou psiquiátricos em crianças e as queixas escolares apresentadas por professores como dificuldade de aprendizagem, buscando compreender como esse processo interfere na educação inclusiva de crianças dentro do contexto neoliberal.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório amparado na abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 2017). O objetivo do estudo exploratório é possibilitar maiores informações sobre o assunto investigado, orientando a formulação dos objetivos e das hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à abordagem qualitativa, essa leva em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, visando analisar fenômenos e seus significados (SILVA; MENEZES, 2005). Nessa abordagem a preocupação maior está no processo de análise e interpretação dos dados que são obtidos de forma descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Resultados e discussão

Partindo de uma perspectiva crítica quanto a utilização de laudos psicológicos e/ou psiquiátricos como solução para queixas escolares, é fundamental considerar o contexto maior em que a Educação Inclusiva se encontra de modo que se possa compreender os determinantes mais amplos desses acontecimentos. Tal contexto consiste no neoliberalismo, e, conseqüentemente, no capitalismo como modo de produção vigente na atualidade.

Para Frigotto (2010), no sistema capitalista entende-se o homem como o “homo oeconomicus” (p. 70) um ser-máquina, cujas características valorizadas

são aquelas úteis à produção, valorizando-se o mercado e não as relações humanas. Nesse sentido, sob a ótica burguesa, o sujeito ocupa o lugar cujo esforço e mérito consegue atingir, atribuindo à responsabilidade individual a desigualdade. Assim, o desenvolvimento da teoria do capital humano busca dar conta do conjunto de investimentos que o indivíduo faz em sua formação para aprimoramento de sua capacidade de trabalho, a qual passa a ser considerada também como capital, qual seja, o capital humano (FRIGOTTO, 2010).

A teoria do capital humano altera a concepção de educação, reduzindo-a aos aspectos econômicos, sendo direcionada pelos anseios mercadológicos considerando as contribuições dela para a produção econômica. Dessa forma, separa a educação de seu objetivo “[...] político, social, filosófico e ético” (FRIGOTTO, 2010, p. 79), assim como também sustenta a ideia da meritocracia baseada na concepção de homem livre, cuja ascensão social depende apenas de sua capacidade individual e de seus investimentos para formação de seu capital humano (FRIGOTTO, 2010). Dessa forma, o fracasso escolar e, consequentemente, o fracasso no mundo do trabalho, são explicados por um déficit nas capacidades individuais.

Nesse contexto, a aproximação entre psicologia e pedagogia mostra-se profícua. É por meio de uma psicologia com uma concepção liberal de homem, que precursores do movimento Escola Nova no Brasil irão reforçar suas ideias a partir da década de 1930 (MOTTA; URT, 2006). Seguindo uma concepção funcionalista, a psicologia preocupa-se em ser prática, moldando o comportamento do homem de forma útil à vida, adaptando-o.

Apropriando-se dessa tendência pragmática, o lema escolanovista proposto por John Dewey é: aprender fazendo. A psicologia é convocada para instrumentalizar a pedagogia reforçando a concepção das diferenças individuais, de avaliação e seleção dos indivíduos mais capazes, busca por comportamentos mais adaptativos, por meio do uso de instrumentos psicométricos. Nota-se, nessas práticas, uma estreita vinculação aos anseios do mundo do trabalho, nos moldes do capitalismo (LEMONS, 2015; ANTUNES, 2005). No campo da educação inclusiva, essa aproximação é feita a partir da produção de laudos psicológicos.

Dentro da escola, o uso destes instrumentos psicométricos visa identificar/diagnosticar qual o “problema” apresentado pela criança que seria a causa de sua não aprendizagem. Durante o movimento escolanovista, este conhecimento torna-se um meio para buscar melhor adaptação da criança

ao processo de ensino, pois assim poderia compreender como a criança aprende, ou melhor, como ela não aprende.

Em sua análise, Duarte (2001) demonstra que a concepção das pedagogias do “aprender a aprender” (assim o autor denominou as pedagogias decorrentes do movimento escolanovista) possui um caráter adaptativo que visa preparar os indivíduos para um mercado competitivo e para desenvolvimento de ações voltadas para atender as demandas da sociedade capitalista.

Nesse sentido, é preciso ampliar as discussões sobre a utilização dos laudos psicológicos no texto escolar, uma vez que o objetivo deles seria auxiliar a criança com dificuldades de aprendizagem, porém, até o momento, observa-se um uso puramente médico, com fins corretivos. Essa discussão ainda será ampliada com o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações finais

A discussão apresentada neste trabalho ainda é inicial, mas já é possível perceber que o neoliberalismo consegue infiltrar suas ideias associando-as ao bom senso e às práticas cotidianas, de uma forma sutil, de tal maneira que suas propostas pareçam a solução para todas as questões políticas, econômicas e educacionais. Com isto, as subjetividades vão se transformando por meio de um processo lento, que caminha para o “triunfo do imaginário neoliberal” (SOUDIEN; SLAUGHTER; APPLE, 2013, p. 454, tradução nossa).

Portanto, considerando a entrada da ideologia neoliberal na educação e seus objetivos econômicos, espera-se, com esta pesquisa, ressaltar as repercussões dessa forma de política no campo da educação inclusiva por meio da distribuição de laudos psicológicos e/ou psiquiátricos como solução para queixas escolares.

Referências

- ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: Educ, 2014. E-book.
- BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- BENEDETTI, M. D. *et al.* Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 73-81, jan/abr. 2018.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35- 40, set – dez 2001.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010a. FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- LEMOES, A. G. S. **A psicologia nas reformas educacionais da década de 1920**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3769.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-641, set/dez. 2017.
- MOTTA, M. A. A.; URT, S. C. **Psicologia e educação no movimento da escola nova: um estudo sobre as concepções de sujeito**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/PSICOLOGIA%20E%20EDUCA%C7%C3O%20NO%20MOVIMENTO%20DA%20ESCOLA%20NOVA.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book.
- RAMOS, C. L. **O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia da governamentalidade biopolítica**. X ANPED, Florianópolis, out. 2014.
- SILVA, C. C. B.; MOLERO, E. S. S.; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, volume 20, número 1, jan/abr. 2016, p. 109-115.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOUDIEN, C.; SLAUGHTER, S.; APPLE, M. W. Global Education Inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary. **British Journal of Sociology of Education**, v. 34, n. 3, p. 453-466, maio. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.773734>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2017.

Atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil

Cristiane de Azevedo Guimarães¹

Carolina S. Lopes da Costa²

-
1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs (Bolsista CAPES-PROEX); Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas; São Carlos - SP, Brasil. crisaguimaraes@gmail.com.
 2. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; São Carlos - SP, Brasil. carollina_costa@yahoo.com.br.

RESUMO: A educação infantil evidencia a necessidade de ações contínuas, diretas e articuladas do professor para promover o enriquecimento integral do indivíduo. A pesquisa apresenta uma breve discussão a respeito de atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil a partir da análise de teses e dissertações. Para tanto, procedeu-se a revisão da literatura nas bases de dados, Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A busca resultou em 5 publicações primárias, foram eliminados 2 trabalhos e, dentre os demais selecionados, 3 foram escolhidos para compor a discussão. Desse modo, o levantamento demonstra que referencial e discussão a respeito de atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil ainda são pouco representativa. No que se refere à formação docente para atitudes sociais voltadas para a inclusão de forma geral, a revisão aponta que é importante que o professor compreenda e acredite no potencial de aprendizagem de todos os alunos, visto que suas atitudes sociais não devem ser influenciadas por diferenças qualitativas de desempenho e ou dificuldades das crianças.

Palavras-chave: Atitudes Sociais, Práticas Inclusivas, Educação Infantil.

Introdução

O cenário educativo na educação infantil evidencia a necessidade de ações contínuas, diretas e articuladas do professor, que promova o enriquecimento integral do indivíduo, respeitando, inclusive, a diversidade cultural e desenvolvimental dos envolvidos. Omote (2018) destaca que um dos fatores que tem maior impacto na materialização de uma cultura inclusiva são as atitudes sociais da sociedade como um todo.

Desse modo, a sala de aula do jardim de infância constitui-se um espaço referência, para a criança, de desenvolvimento. Na escola o professor exerce uma influência decisiva, tanto na aprendizagem de conteúdo quanto de valores socioculturais (Sousa, 2013). Logo, o conhecimento social, emocional, intelectual advém de diversas aprendizagens, em um ambiente que tem como articulador, o adulto.

Sekkel e Matos (2014) indicam que a educação infantil inclusiva tem forte influência Básica no fortalecimento das experiências infantis e manutenção de comportamentos favoráveis, ao novo e diferente, com probabilidade de se

prolongar por toda a vida. Dessa forma, um ambiente inclusivo, é entendido como: “aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um” (SEKKEL, 2003, p. 162). Neste propósito, um ambiente inclusivo envolve as trocas interativas entre os pares, a mediação que o professor faz, tanto na distribuição e organização da sala quanto ao notar e utilizar situações interativas para o ensino de comportamentos adequados aos alunos.

No entanto, a formação do professor, de forma geral, carece de uma melhor articulação entre teoria-prática, com a organização curricular e as vivências da sala de aula (SILVA, 2008). Haja vista, que cada vez mais são necessários, desse profissional, conhecimento e domínio dos fundamentos da educação, recursos e procedimentos de ensino que atenda as especificidades de todos os alunos, inclusive os com desenvolvimento atípico (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Atender as especificidades dos alunos são questões que permeiam todo trabalho docente, independentemente de o aluno ter ou não necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o estudo apresenta uma breve discussão a respeito de atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil a partir da análise de teses e dissertações.

Metodologia

A fim de verificar as produções e discussões existentes sobre atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil, foi realizado um levantamento prévio, na perspectiva dos estudos de revisão, das dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) esse tipo de estudos permitem a organização e mapeamento sobre um determinado assunto, colaborando na compreensão histórica do que está sendo produzido e discutido nas pesquisas e apontando possíveis lacunas para as novas pesquisas. Dessa forma, os estudos de revisão analisam a

[...] problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa

lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173).

A coleta foi realizada no mês de janeiro de 2020, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os seguintes descritores: “educação inclusiva” AND “atitudes sociais” AND “educação infantil” apresentou um resultado inicial, sendo uma Dissertação. A busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “educação inclusiva” AND “atitudes sociais” AND “educação infantil” apresentou dois resultados, sendo uma Dissertação e uma Tese.

Resultados e discussão

A partir do levantamento realizado, notou-se que o referencial e a discussão a respeito de atitudes sociais e práticas inclusivas na educação infantil ainda são pouco representativas. A partir da leitura dos resumos das dissertações elencamos os principais pontos de cada estudo.

Fonseca-Janes (2010) aborda que atitudes sociais podem influenciar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade e, principalmente, direcionar a ação para a sua aceitação ou não. Seu estudo avaliou (n= 404) estudantes de Pedagogia e (n= 6) Coordenadores do Conselho de Curso dos seis *campi* da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foram utilizados, roteiro de entrevista que avaliava o processo de adequação conforme Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, questionário sobre concepção do que seria a educação inclusiva e educação especial e Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Os dados qualitativos foram analisados em categorias, e os dados quantitativos demonstraram que houve diferenças estatisticamente significativas em relação às atitudes sociais dos participantes, fator esse, que foi direcionado à estrutura curricular do curso, que possuía duas disciplinas que abordava a temática da educação especial.

Desse modo, seriam desejáveis que não somente conteúdos isolados de disciplinas sobre a inclusão e/ou a educação especial se fizesse inseridos na formação dos professores de educação infantil, mas que houvesse uma cultura de atitudes sociais favoráveis ao acolhimento das diferenças. Conclui-se que as atitudes sociais voltadas para ações inclusivas derivam da sensibilidade do

indivíduo, comportamentos, crenças, concepções e atitudes para a efetivação da aprendizagem do aluno com deficiência.

O estudo de Pereira (2019), por sua vez, investigou as concepções de (n=9) professores da educação infantil sobre o brincar de crianças com síndrome de Down e suas atitudes sociais em relação à inclusão. Por intermédio de um roteiro de entrevistas, ficha de caracterização do participante e a Escala de avaliação de Atitudes Sociais. Na concepção dos professores o brincar teve, por função, auxiliar no processo de desenvolvimento da criança com base nos conteúdos escolares atribuídos à educação infantil. A pesquisa não encontrou relação entre atitudes sociais em relação à inclusão e às concepções dos professores. No entanto, possibilitou inferir que as informações que o professor apresenta sobre o brincar e suas atitudes sociais, refletem aspectos importantes na relação professor-aluno e ensino e aprendizagem, aspectos estes, necessários de maior atenção no contexto inclusivo.

Por fim, Ricomini (2012) avaliou, por meio da aplicação da escala de atitudes sociais em relação à inclusão de um grupo de professoras regentes na educação infantil, que em enunciados específicos relacionados à idade e tempo de magistério foi possível aferir maior significância de respostas favoráveis à inclusão na avaliação das professoras da educação básica.

Os estudos indicam que atitudes sociais abrangem a postura do profissional, e seus propósitos enquanto educador que planeja, articula e executa ações educativas para promover a aprendizagem considerando desde aspectos minoritários do seu aluno até na reflexão de sua conduta enquanto docente. As pesquisas demonstram que o termo tem sido avaliado no campo da educação e está presente em diversas investigações que analisam a postura profissional docente com o público-alvo da educação especial, nas etapas seguintes à educação infantil, como por exemplo, com professores do ensino fundamental e médio.

No que se refere à formação docente para atitudes sociais voltadas para a inclusão de forma geral, a revisão aponta que é importante que o professor compreenda e acredite no potencial de aprendizagem de todos os alunos, visto que suas atitudes sociais não devem ser influenciadas por diferenças qualitativas de desempenho do aluno e ou dificuldades das crianças.

Considerações finais

Os dados indicam que, no que se refere a atitudes sociais voltadas para a inclusão na etapa da educação infantil, que ainda são necessários investimentos de pesquisa nessa área aqui em nosso país, uma vez que a pesquisa no banco de teses e dissertações identificou apenas três estudos entre os anos de 2010 e 2019 nessa temática específica. Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica que recebe o aluno do público-alvo da educação especial seria de grande importância, também, rever a formação inicial e continuada de tais professores no sentido de sensibilizá-los com relação às atitudes sociais voltadas para a inclusão não só desse público, mas de todas as diferenças. E isso engloba oferecer aos professores que atuam e/ou irão atuar na educação infantil acesso a informações e práticas que possam sensibilizá-los com atitudes sociais favoráveis à inclusão em sua sala de aula. Novas pesquisas poderiam investigar a temática em outras fontes de dados como artigos, capítulos de livros, dentre outros.

Referências

- FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. 228 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.
- OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018.
- OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S.; Braga, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Eds.), **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**, Alcalá de Henares, Espana: Servicio de Publicaciones de UAH, pp. 149-178, 2014.
- PEREIRA, A. A. **Atitudes sociais de professores da Educação Infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2019.
- RICOMINI, I. da S. **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão - Perspectivas e Reflexões a partir das Opiniões de Professores da Rede Municipal de Guarulhos** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Unifesp, 2012.
- SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. (Tese de Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 87-96, 2014.

SOUSA, S. M. O. de. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar** (Tese de Doutorado Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância) Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 121 f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165189, jan./abr. 2014.

Atividades aquáticas e a música: um relato de experiência

Maria Clara Moreira dos Santos¹

Thalis Guilherme de Oliveira²

Cláudia Barsand de Leucas³

-
1. Graduanda do curso de Fisioterapia; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: maria-clara901@hotmail.com.
 2. Graduando do curso de Educação Física; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: thalisguilherme2@hotmail.com.
 3. Professora do curso de Educação Física; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: cbarsand@gmail.com.

RESUMO: Trata-se do relato de experiência de uma prática extensionista multidisciplinar, desenvolvida por graduandos dos cursos de Educação Física e Fisioterapia no Projeto Qualidade de Vida para Todos (PQVT) que é promovido pela Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O PQVT propõe-se a promover melhoria da qualidade de vida para Pessoas com Deficiência (PCD) por meio de Atividades Aquáticas. Neste relato, descrevemos a utilização da música como um recurso na intervenção para PCD, e relatamos os benefícios apresentados nas relações interpessoais e nas práticas realizadas no projeto. Para esse estudo, foram utilizados o banco de dados do PQVT onde constam registros específicos de cada beneficiário. Apresentamos a utilização da música como recurso pedagógico que passou a ser utilizada durante as aulas em diferentes momentos do projeto de acordo com a demanda de cada deficiência (física, intelectual, visual e múltipla). Assim relatamos os objetivos alcançados por meio da utilização da música e destacamos a importância que a atividade de extensão universitária proporciona na formação de futuros profissionais.

Palavras-chave: Atividades aquáticas, Pessoas com deficiência, Extensão Universitária.

Introdução

Este estudo apresenta o relato de experiência multidisciplinar de graduandos dos cursos de Educação Física e Fisioterapia, extensionistas que atuam no Projeto de extensão universitária Qualidade de Vida Para Todos (PQVT), o qual promove a qualidade de vida para Pessoas com Deficiência (PCD) por meio da atividade aquática, com isso, oferece diferentes possibilidades tanto para os beneficiários e seus acompanhantes.

As ações do projeto são realizadas desde 2014 na piscina do complexo esportivo da Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), implantado pelo Departamento de Educação Física e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), contando também com a participação de membros do Grupo de Estudos em Práticas Corporais para Pessoa com Deficiência e Inclusão (GEPCI).

O projeto tem caráter lúdico e para alcançar os objetivos propostos são utilizados vários recursos didáticos pedagógicos. Com isso, foram constituídas novas alternativas com intuito de fomentar ainda mais nossa prática, sendo eles: O Túnel lúdico, dispositivo de tecnologia assistida para realização de transferência

em ambiente aquático, o Gol lúdico, e como objeto principal do estudo a música como uma ação multidisciplinar. A música, por exemplo, oferece infinitas possibilidades e desempenha papel primordial na intervenção com os beneficiários, além de ser utilizada de forma motivadora também apresenta importante papel no desafio da comunicação.

Portanto, a partir das vivências no projeto de extensão universitária PQVT, o objetivo deste estudo foi descrever e compartilhar experiências multidisciplinares por meio de relatos sobre a utilização da música e seus benefícios para PCD em ambiente aquático.

Metodologia

Por meio de um banco de dados, onde todas as informações referentes ao PQVT são registradas, temos anotações específicas de cada beneficiário, que tem como objetivo auxiliar no nosso cotidiano e dos futuros extensionistas/estagiários do projeto. A partir desses registros, analisamos a utilização da música como recurso pedagógico e sua presença durante as aulas.

No segundo semestre de 2019, o projeto possuía o total de 23 extensionistas, incluindo voluntários e bolsistas pela PROEX. O PQVT atendia 48 alunos beneficiários regulares, sendo que 14 (29,1%) deles fazem a prática de atividades aquáticas com o auxílio da música. Este grupo apresentava diversos tipos de deficiências, podendo o mesmo beneficiário ter mais de uma deficiência, sendo: deficiência intelectual (50,0%), física (28,5%), múltipla (7,14%) e Transtorno do Espectro Autismo (14,28%).

Resultados e discussão

A comunicação pode partir de uma linguagem verbal ou não verbal onde haja locutor e interlocutor, com intenções expressivas e receptivas. Alguns autores classificam como linguagem não verbal qualquer atividade gestual, expressões faciais e expressões corporais emitidas pela pessoa (SANTOS; ANDRADA E SILVA, 2016). A partir dos desafios com um aluno específico vivenciado durante as aulas do projeto, depois de várias tentativas, uma das soluções foi experimentar a utilização da música. O canto em conjunto foi

introduzido na rotina do aluno como forma de organizar, relaxar e sustentar a atenção do mesmo no ambiente aquático.

Devido à prática ter sido aplicada primariamente com o aluno em específico, levamos algumas considerações para o grupo em geral e para a coordenação do PQVT. Após essa reunião, optamos por aprofundar mais no assunto, conseguindo aprimoramos os conhecimentos referentes a ele e levamos evidências para serem apresentadas a todos. Por estar referindo a uma prática que despertava interesse em mais de um aluno, apreendemos todas as informações e discutimos com auxílio direto do GEPCI.

A partir das experiências e conhecimento adquiridos naquela conversa, consolidou a relevância de realizarmos este estudo, descrever e principalmente compartilhar as vivências musicais como um recurso possível dentro do projeto, além de descobrir seus benefícios e sua importância para o desenvolvimento e elaboração da comunicação da PCD.

Compreendemos que as conexões para uma comunicação são estabelecidas a partir do momento que conseguimos encontrar um canal de diálogo simples e que tenha eficácia nas demandas. Sendo assim, os processos estabelecem uma relação entre uma pessoa e outra, o que permite o desenvolvimento de vínculos significativos que levam à construção de canais de comunicação, redes de convivência e das possibilidades de ação (CUNHA; ARRUDA; MARIS, 2010).

Dessa forma, o olhar atento do professor para a expressividade do aluno é um recurso valioso que favorece maior conexão e facilita na interpretação dos sentimentos em cada momento trabalhado (SANTOS; ANDRADA E SILVA, 2016). A ausência da oralidade em alguns alunos do projeto exige que, todos os extensionistas presentes na raia estejam atentos a qualquer tipo de expressão que possa representar algum reflexo de dificuldade, estresse ou interesse.

As relações e emoções estabelecidas por meio de palavras faladas, palavras cantadas e tons de instrumentos musicais, atuam de diversas formas no cérebro do receptor. Quando cantadas, as palavras favorecem melhor desempenho neurológico e melhor retenção das palavras independente dos níveis de funcionalidade e linguagem presentes em indivíduos dentro do espectro autista (SHARDA *et al.*, 2015).

A particularidade de cada aluno não impede que a música atue de forma benéfica. As atividades lúdicas musicais atuam positivamente na saúde mental, despertam o sentimento de acolhida e escuta atenciosa. Tais parâmetros estimulam diretamente os mecanismos da comunicação e interação social (ZANETTINI *et al.*, 2015). Com isso, ao pensar na gama de conhecimentos que são encontrados através dessa experiência, os seus impactos, suas relações e benefícios. Também, para solucionar grande parte dos nossos questionamentos com relação à música, a partir dos dados coletados nos registros, apresentamos alguns relatos que exemplificam a utilização desse recurso.

G. H. 8 anos, Deficiência múltipla, nanismo. O aluno apresentava algumas dispersões durante as aulas, como forma de encontro e também para criar um canal de comunicação optamos pela música, de forma lúdica e mais próxima da realidade em que o mesmo vive. Diante disso, o comportamento do aluno foi se modificando e abrindo portas para uma comunicação. Através da música *Upa cavalinho* notamos o ganho em que ela podia trazer consigo, e com ela foi se criando analogias impares no processo de aprendizado. As relações professor/aluno foram se lapidando a partir do momento em que conseguimos através das suas estereotipias criar um jogo de perguntas e respostas como por exemplo: Todo mundo está feliz? Está feliz! Todo mundo quer brincar? Todo mundo quer brincar... Com o auxílio da música todo o trabalho realizado na piscina se tornou mais fácil, ela foi norteadora no processo do aluno e significativa.

J. 9 anos, aluno com Síndrome de Down, hipótese do Transtorno do Espectro Autista. Percebemos que o aluno conhece algumas músicas infantis e gosta bastante (pintinho amarelinho, estátua). Com isso, foi possível perceber que o mesmo fica mais tranquilo e alegre quando cantamos, o que torna toda sua aula cantada. Devido às dificuldades apresentadas para entrar e sair da piscina, criamos uma rotina com a música para tornar esse processo mais tranquilo e menos traumático, todo processo acontece a partir da música *Estátua*. Percebemos que a música é muito importante para o seu desenvolvimento e auxilia no andamento da aula. Dessa forma, utilizamo-la para acalmá-lo e também para que o mesmo ficasse mais tranquilo.

L. 56 anos, Deficiência visual e Intelectual. Além disso, sem diagnóstico fechado é perceptível que ele demonstra algumas características bem específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Devido a sua deficiência visual percebe-se que seu sistema auditivo é um pouco mais apurado que os demais, demonstrando mais afinidade com a música ou até mesmo uma simples estereotípia musical, que ocorre no momento em que o mesmo escuta palavras ou músicas ‘novas’ e as repete por várias vezes. Ao demonstrar um repertório musical bem vasto durante algumas das aulas, foi perguntada a uma de suas responsáveis (irmãs) sobre as músicas que ele geralmente cantava, e para nossa surpresa ela nos informou que ele já havia participado de um coral.

Portanto, a música ainda é o que ilustra a cultura de um povo. A literatura ressalta a importância da música não apenas para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para as exigências culturais e comportamentais da comunidade onde nos encontramos inseridos, transformando, assim, qualquer ambiente, seja ele educacional, aquático ou terapêutico, em um “transporte cultural” de diferentes gerações e culturas (TÉLIZ, 2012).

Considerações finais

O presente estudo relatou as experiências com a utilização do recurso música e seus benefícios e efeitos nas práticas do PQVT. A música também tem se mostrado como um excelente canal de comunicação, gerando um impacto direto nas relações aluno/professor/família. É importante ressaltar que a extensão universitária traz consigo um olhar que vai para além das universidades e que essas atividades só têm fomento devido às oportunidades oferecidas. Assim, conseguimos com esse relato apresentar e descrever as experiências vivenciadas, os benefícios e resultados positivos alcançados com utilização da música durante os atendimentos no projeto de extensão universitária, além de apresentar várias possibilidades de contribuição para professores, extensionistas e beneficiários, promovendo qualidade de vida para todos.

Referências

- CUNHA, R.; ARRUDA, M.; MARIS, S. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v. 1, p. 1-141, 2010. p. 9-141, 2010.
- SANTOS, T. D. dos; ANDRADA E SILVA, M. A. de. Comunicação não verbal com profissionais da voz: o que se pesquisa na fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 6, p. 1447-1455, 2016.
- SHARDA, M. *et al.* Fronto-Temporal connectivity is preserved during sung but not spoken word listening, across the autism spectrum. **Autism Research**, v. 8, n. 2, p. 174-186, 2015.
- TÉLIZ, M. A. M. **Educação musical e promoção da saúde: uma proposta de leitura interdisciplinar**. 2012.
- ZANETTINI, A. *et al.* Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 1060-1064, 2015.

Matemática e Ciências em Libras – produção docente do curso de pedagogia bilíngue do IFG

Flávia de Almeida Pinheiro¹

Joana Cristina Neves de Menezes de Faria²

-
1. Docente Licenciada e Mestre em Matemática; Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia; Aparecida de Goiânia – Goiás; e-mail: flavia.pinheiro@ifg.edu.br.
 2. Docente Licenciada e Mestre em Biologia; Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia; Aparecida de Goiânia – Goiás; e-mail: joana.faria@ifg.edu.br.

RESUMO: Este relato procura mostrar a experiência das autoras ao se depararem com a responsabilidade de trabalhar conteúdos de Matemática e Ciências com e para a comunidade surda, ou seja, em Língua de Sinais Brasileira – Libras, como docentes do Curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia. Primeiramente o texto traz para o leitor as disciplinas envolvidas a fim de contextualizar a demanda que motivou o início de pesquisas, participação em eventos e produções sobre Matemática, Ciências e a Educação de Surdos em sua primeira língua – L1 e qual metodologia adotada em cada um deles. Ao longo do texto são citados eventos locais, nacionais e internacionais nos quais parte destas produções e experiências foram apresentados. Por fim, as conclusões e resultados então em forma de questionamentos e fundamentados em alguns teóricos da área de Educação Matemática, Ensino de Ciências e Educação Bilíngue de surdos.

Palavras-chave: Educação Matemática, Ensino de Ciências, Educação Bilíngue, Surdo.

Introdução

A apresentação deste relato de experiência tem como motivação a atuação docente das autoras no curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Aparecida de Goiânia a partir da sua criação em 2015 em disciplinas como: Fundamentos e Metodologia de Ensino (FME) da Matemática, (FME) de Ciências, Matemática e Surdez, Tópicos Especiais em Ciências da Natureza, Material Didático, Didática na Educação de Surdos e Educação Bilíngue. Além da participação, desde o momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso em comissão de 2014 e até o presente como membros do Núcleo Docente Estruturante - NDE.

Assim, o objetivo deste relato é mostrar como estas demandas, que surgiram ao longo destes anos de atuação no Curso de Pedagogia Bilíngue, desencadearam vários projetos que foram desenvolvidos envolvendo Matemática, Ciências e a Educação de Surdos em sua primeira língua – L1, qual metodologia adotada em cada um deles, conclusões, resultados e questionamentos.

Metodologia

Durante estes anos de experiência docente, as autoras buscaram iniciar o aprendizado da Libras a fim de poderem comunicar-se diretamente com os alunos surdos, de modo que os projetos citados a seguir fossem executados sem intérpretes. Tal estudo não se restringe a usar a língua de sinais, mas também conhecer a fundo sua estrutura gramatical estudando clássicos como Quadros e Karnopp (2004) pois, uma das grandes carências detectadas foi na falta de sinais específicos tanto para os conceitos matemáticos como de ciências, dificultando assim, a comunicação e aquisição do conhecimento pelo surdo, mesmo quando se usa a própria Libras no ensino da mesma.

Um passo importante foi a realização do I Encontro de Matemática e Ciências para as séries iniciais do Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia – Uma perspectiva bilíngue em junho de 2018. A programação incluiu palestras, mostra de Pôsteres, Oficinas e Minicursos. Sobre as palestras vale destacar duas: “A construção de Sinais-termo de Língua de Sinais Brasileira: Ciências”, pelo professor Ms. Messias Ramos Costas, LIP-UnB e “Matemática em Libras – sinais específicos”, pela professora Esp. Zanubia Dada, CAS/SED/MS, ambos surdos e pesquisadores da área que enriqueceram as discussões entre alunos e professores do *campus* sobre o tema. Seguindo este movimento, a disciplina (FME) de Matemática propiciou a experiência de produção de vídeos de conteúdos Matemáticos em Libras através de Projeto Integrador – Matemática Bilíngue - que além dela própria, envolve as disciplinas: Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação Bilíngue e Artefatos Culturais, Libras III, Educação Bilíngue II e Educação, Mídias e Tecnologias Digitais. Neste processo percebeu-se a dificuldade dos acadêmicos, tanto surdos como ouvintes, em lidar com a Matemática em Libras em função das dificuldades próprias que possuem com a matemática e a Libras.

Tal experiência desencadeou um Projeto de Ensino, “Matemática em Libras – Uma abordagem usando geometria”, o qual alguns destes grupos de alunos que participaram do Projeto Integrador citado no parágrafo anterior deram continuidade ao trabalho, refazendo seus vídeos para poderem ser disponibilizados na Internet e assim atingir seu principal objetivo que é o de levar a matemática de forma contextualizada e na sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, aos estudantes surdos. Este projeto foi apresentado na forma de comunicação oral no I Congresso Internacional

de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Língua de Sinais - CILLTTLS, em agosto de 2018. Hoje, uma segunda edição do projeto, agora contemplado com recurso por meio de edital da Pró-Reitoria de Ensino na forma de bolsas para alguns alunos surdos envolvidos, está em andamento. Neste projeto, os temas tratados são de Geometria, esta escolha fundamenta-se nas pesquisas de Nogueira (2013) ao observar que a construção dos conceitos de distância, comprimento, área e volume, são difíceis para a criança surda por exigirem uma percepção visual, auditiva, motora e tátil do meio no qual estão inseridas, de modo que estas dependem quase que exclusivamente das atividades escolares, uma vez que sua interação com o meio social é prejudicada.

Para as temáticas voltadas mais precisamente aos conceitos de Ciências da Natureza as disciplinas de FME de Ciências e Tópicos Especiais em Ciências da Natureza (optativa), são protagonistas de produtos bastante significativos: dentre eles, a parceria institucional entre Universidade Federal de Goiás e IFG (Campus Aparecida de Goiânia) desde 2017, na execução do Projeto intitulado: Dicionário de Sinalização Tática de Mãos para Códigos e Terminologia Médica, cujo objetivo visa desenvolver um banco de sinais táteis para os códigos e termos anatômicos, para facilitar o ensino de anatomia para surdos.

Já a disciplina indicada como optativa é ofertada com objetivo de acrescentar terminologias no âmbito científico, bem como uso de recursos visuais para maior entendimento do discente surdo. Dessa maneira, construímos modelos didáticos alternativos (MDA) na perspectiva de modelos 3D, segundo Menezes-Faria *et al.* (2017), para representação de alguns sistemas do corpo humano, denominados Aventais Interativos.

Por fim, as disciplinas Material Didático I e II tratam da pesquisa para a produção de materiais didáticos adaptados ou adequados ao estudante surdo e é ministrada em conjunto pelas autoras deste relato. O material produzido nesta disciplina fica disponível para o curso de Pedagogia Bilíngue no Laboratório de Práticas de Ensino e foi utilizado em especial em um projeto de extensão desenvolvido, também pelas autoras, na Associação de Surdos de Goiânia - ASG, inserção esta que começa a trazer os professores da associação para conhecer e participar das atividades e produções nas áreas de Matemática, Ciências e Linguagens, do curso de Pedagogia Bilíngue.

O projeto de extensão citado no parágrafo anterior, Matemática e Ciências em Libras, também foi contemplado com recursos, por meio de edital, da Pró-Reitoria de Extensão em duas edições, na forma de bolsa, para duas alunas surdas que ministraram oficinas de Matemática e Ciências para os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Especial Elysio Campos, todos surdos, sob orientação das autoras deste relato. A metodologia adotada para sua realização passou pela formação de um grupo de estudo composto pelos professores autores e os alunos Surdos do curso. Os encontros eram realizados em dois dias durante a semana, um para discussões dos conteúdos, estratégias e metodologias a serem utilizadas, e o outro nossa ida a campo para aplicar o que acreditava-se que seria um facilitador para o processo de aprendizagem dessas disciplinas. Ao final da primeira edição, o projeto foi apresentado no formato de Roda de Conversa, em Junho de 2019, no I EXTENSIONA: Significado, Papel e Interfaces da Extensão no âmbito do IFG. Enquanto a segunda edição do Projeto foi apresentada como comunicação oral no I SINESU – I Simpósio Nacional de Educação de Surdos, promovido pela UFTM e pelo IGTm, nos dias 05 e 06 de dezembro de 2019, em Uberaba – MG. Destacam-se a seguir uma discussão rápida sobre os frutos destes trabalhos.

Resultados e discussão

A Linguagem Científica tem o poder de inserir os sujeitos no mundo das ideias. Quanto mais esse sujeito compreender que seu espaço é regido pelos conceitos de Matemática e das Ciências Naturais mais estará incluso na sociedade. Estão as pessoas surdas sendo privadas desse direito?

Ora, se professores ouvintes, ao trabalharem temas referentes à Matemática ou Ciências com alunos ouvintes, precisam fazer a transposição didática dos conceitos para uma linguagem apropriada aos alunos, tal tarefa apresenta uma complexidade maior ao adequar esta linguagem à Libras para a compreensão dos alunos surdos, uma vez que as barreiras passam desde a falta de sinais específicos para os diversos conceitos à falta de estudos sobre como estes indivíduos constroem estes conhecimentos.

De acordo com Oliveira e Benite (2015), a maior limitação no ensino de Ciências para surdos ainda é o obstáculo linguístico. Dessa maneira, as estratégias didáticas ganham espaço importante na tentativa de promover por

meio do aspecto visual congregada à contextualização de conteúdos que são essenciais para ascensão do aprendizado das ciências por esses sujeitos.

Assim, a produção de modelos didáticos alternativos (MDA), conforme Menezes-Faria (2017), bem como o estudo, reflexão e proposição de aulas com metodologias apropriadas aos sujeitos surdos, possibilita melhor entendimento de pré-conceitos não aprendidos. Esses MDA elaborados nas disciplinas anteriormente apresentadas, exemplo: os aventais interativos fazem a transposição do plano de observação, uma vez que o sujeito surdo necessita de maior exploração do campo visual no seu processo de ensino aprendizagem. Em destaque, os aventais interativos utilizados pelos alunos surdos da ASG tiveram maior visualização, identificação e até mesmo contato, uma vez que a proposta era conhecer os órgãos específicos de cada sistema do organismo humano e saber onde eles estão localizados.

Considerações finais

Então, toda esta imersão na cultura surda buscando levar ensino de Matemática e Ciências de qualidade e específico para este público gerou alguns questionamentos: Como se dá a construção dos conceitos científicos, sejam eles específicos da matemática, com toda abstração inerente a ela, ou da própria ciência como um todo, pelo sujeito surdo? Como estes se apropriam da linguagem matemática ou científica? A terminologia específica dessas áreas do conhecimento é atualmente suficiente e sistematizada na Libras?

Em resumo, os resultados reforçam a necessidade de se criar condições efetivas para desenvolvimento e aprendizado de conceitos matemáticos e científicos, a fim de que o aluno surdo tenha oportunidade de ampliar sua capacidade de leitura, interpretação e, posteriormente, compreensão.

Referências

- MENEZES-FARIA, Joana Cristina N. de; ROCHA, Luiz Fernando; PEREIRA, Marlei de Fátima; SANTOS, Rodrigo da Silva. **Modelos Didáticos Alternativos para a socialização no ensino de Biologia**. 1. ed. Goiânia: IFG, 2017, v. 1, p. 205-222.
- NOGUEIRA, C. M. I.; SILVA, M. C. A. A escrita numérica de crianças surdas fluentes em Libras. *In*: NOGUEIRA, Clélia M. I. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

A elaboração de materiais didáticos no ensino de Química inclusivo

Ana Luiza Fernandes da Costa Ferreira¹

1. Estudante de Especialização em Linguística da Língua de Sinais, Mestre Profissional em Educação para Ciências e Matemática; Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia; Goiânia, Goiás; aninha_fcosta@yahoo.com.br.

RESUMO: No viés da educação inclusiva e a união de duas culturas, surdas e ouvintes, identificaram-se necessidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem referente ao ensino de Química. Nesse contexto, teve-se como problema da pesquisa: como elaborar material didático no ensino de Química que possa auxiliar alunos surdos e ouvintes? Assim, objetivou-se elaborar e utilizar materiais didáticos em aulas para explicar os conceitos químicos. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa participante com o intuito de desenvolver as aulas correspondentes aos sujeitos envolvidos na tentativa de usar materiais didáticos e recursos visuais que auxiliassem o ensino inclusivo. Ministrou-se quatro aulas constituintes do minicurso com alunos de escolas inclusivas de ensino médio da cidade de Inhumas, Goiás. Desenvolveu-se um material didático intitulado Tabela Periódica Interativa (TPI) com informações periódicas dos elementos químicos reunidas em quatro faces. Os dados registrados em relação aos elementos foram: configuração de mão do alfabeto em Libras, em Português, imagens de objetos ou alimentos que podem conter os elementos químicos em questão e as propriedades periódicas. Nas aulas, utilizou-se também recursos didáticos visuais e outras formas de abordagem do conteúdo de Química, como o uso de projeção. Ministraram-se as aulas com questionamentos, explicações conceituais referentes às espécies químicas e uso da TPI, relacionando as temáticas sais minerais presentes na alimentação e objetos que podem ser formados com os elementos químicos dispostos no material didático.

Palavras-chave: ensino, inclusão, surdos, ouvintes, TPI.

Introdução

Devido à participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante a graduação, pude vivenciar e conhecer a realidade da educação inclusiva na rede regular de ensino em uma escola pública. A turma acompanhada no projeto tinha alunos surdos, ouvintes, um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e um professor de Química. Esse contexto inclusivo escolar motivou-me inicialmente em pensar nas práticas de ensino que deveria usar com futuros alunos surdos que, porventura, estivessem presentes na sala de aula de Química.

Para tanto, iniciou-se os estudos da literatura sobre o ensino de surdos, a inclusão e o ensino de Química. Autores como Pereira, Benite, Benite (2011)

retratam sobre as técnicas de ensino usadas nas salas de aula inclusivas. Esses pareceres demonstravam que a explicação dos conceitos ocorria principalmente baseada numa cultura ouvinte, sem atenção para os recursos visuais e materiais didáticos que poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, na explicação e compreensão dos conceitos químicos.

De acordo com a lei vigente (LDB nº 9.394/96) durante o desenvolvimento da pesquisa, todos os alunos com necessidades especiais têm que estudar na rede regular de ensino. A legislação pontua que o atendimento educacional deve considerar as características dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996). Nesse espaço inclusivo estão também os alunos surdos, que passam a frequentar salas de aula de maioria ouvinte e que, muitas vezes, não estão preparadas para atender as práticas de ensino que melhor se adequam aos discentes surdos e ouvintes. A política de integração/inclusão (expressão utilizada pela autora), compromete a educação das pessoas surdas na rede regular, no que se refere à comunicação desse público tendo em vista que as salas de aula inclusivas priorizam como principal forma de interação pedagógica, a oralista (MACHADO, 2006).

A Libras é uma língua gestual-visual, sendo, muitas vezes, o principal meio linguístico na comunicação das pessoas surdas. Por isso, ao se referir ao ensino dessa comunidade é preciso considerar as especificidades linguísticas, sendo algumas delas a Libras e o fato da comunicação se resumir na visão (SANTANA, 2007). Contudo, sobre a metodologia e a elaboração de materiais didáticos no ensino de surdos é importante considerar o uso de recursos visuais, como imagens, na tentativa de facilitar a representação dos conceitos químicos durante as explicações (ALVES *et al.*, 2011). Dentro desse viés investigativo, a pesquisa teve como objetivo elaborar e utilizar materiais didáticos com público pesquisado durante as aulas priorizando também o uso de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes.

Metodologia

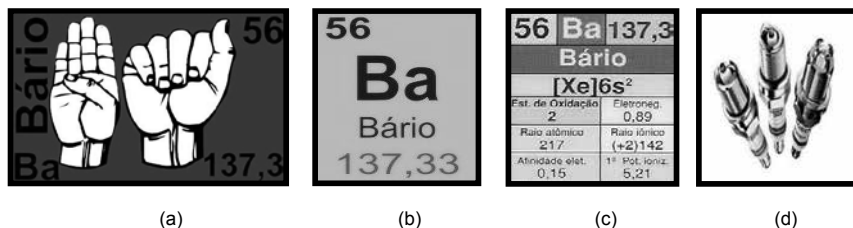
Essa pesquisa é participante, pois para desenvolvê-la foram observadas as características dos sujeitos envolvidos (GIL, 2010). Para desenvolver a pesquisa considerando os materiais didáticos e os recursos visuais desenvolveu-se um minicurso temático para alunos surdos e ouvintes do ensino médio de seis

escolas da cidade de Inhumas, Goiás, duas inclusivas e as outras não. As quatro aulas do minicurso contaram com o apoio de um intérprete de Libras devido à presença dos discentes surdos e foram ministradas no Instituto Federal de Goiás da mesma cidade. Os conteúdos foram ministrados com o auxílio de projeção por meio de slides explicativos e recursos visuais (vídeos e imagens) que poderiam auxiliar na representação conceitual (COSTA, 2013).

As aulas temáticas foram desenvolvidas a partir do tema Sais Minerais na Alimentação, sendo o título do minicurso: Explorando a Tabela Periódica Interativa (TPI). Com o auxílio desse material didático, as aulas foram ministradas e foram explicados conceitos como elemento químico, substância simples e composta, mistura, informações dos elementos químicos presentes na TPI, níveis de energia, períodos, grupos e propriedades periódicas, sendo todos os conceitos abordados a partir do tema sais minerais. Ao ser necessário consultar informações sobre como e onde os elementos químicos podem ser encontrados na alimentação ou características deles em relação às espécies químicas e as características, consultava-se a TPI.

Desenvolveu-se a TPI com 115 cubos feitos manualmente com a reutilização de caixas de leite cortadas nesse formato, os quais foram encaixados e organizados em linhas e colunas de acordo com o formato de tabela periódica mais conhecida, sendo fixados em uma grande caixa de papelão reforçada com madeira, dando acabamentos necessários. Os cubos do material didático possuem quatro fases com informações dos elementos químicos sendo essas: informações com o alfabeto em Libras e variações de cor conforme as classificações (metais, não metais, metais de transição hidrogênio e gases nobres); informações com o alfabeto da Língua Portuguesa; propriedades periódicas; imagens de onde podem ser encontrados no cotidiano (alimentação ou objetos), conforme a representação das faces especificadas na figura 1.

Figura 1 – Representação das informações do elemento químico Bário usadas na TPI



Fonte: Registros da pesquisa Costa (2013). (a) Informações registradas com o alfabeto em Libras. (b) Informações com o alfabeto em Língua Portuguesa. (c) Propriedades periódicas. (d) Onde pode ser encontrado no cotidiano.

Resultados e discussão

As aulas do minicurso foram ministradas com a explicação de conceitos químicos e questionamentos que orientavam as discussões, usando a TPI durante as explanações. Inicialmente, houve a seguinte indagação: para que serve a Tabela Periódica? Assim, os alunos iniciaram reflexões diante do material didático apresentado para conhecerem, num primeiro momento, a importância da tabela periódica. Os discentes puderam conhecer a TPI, consultando as faces da mesma e como ela pode ser utilizada. No decorrer das aulas temáticas, o material serviu de apoio para as explicações dos conceitos químicos e consultas referentes aos elementos químicos.

Com isso, continuaram-se as aulas com outro questionamento quanto aos sais minerais presentes na alimentação. Alguns dos alunos consultaram a TPI (figura 2), com o auxílio e explicações sobre o uso da mesma e dos conceitos químicos e contextualizados com o tema sais minerais na alimentação. Essa investigação se fez necessária durante os estudos sobre os elementos químicos que podem ser encontrados nas substâncias existentes nos alimentos. A TPI possibilitou obter informações periódicas dos elementos e imagens alimentares que estão presentes as espécies químicas em forma de sais minerais, direcionando as abordagens conceituais em todas as aulas.

Figura 2 - Aluno consultando a Tabela Periódica Interativa



Fonte: Registros da pesquisa Costa (2013).

Após a realização das aulas, foram feitas entrevistas com os discentes envolvidos objetivando o parecer dos pesquisados. Alguns dos relatos dos estudantes mostraram que eles tiveram dificuldades diante dos conceitos químicos mesmo com o uso da TPI, mas que ainda assim o uso e a interação com o material didático facilitaram a compreensão. O processo de ensino-aprendizagem é uma construção tanto para alunos quanto para professores. A dificuldade dos alunos pode ser resolvida num processo constante dos docentes utilizando recursos visuais associados com a explicação de conceitos químicos, isso deve ser mútuo. O mesmo deve ser considerado com os alunos surdos, o material pode facilitar a compreensão das explicações, mas os professores precisam relacionar os recursos visuais e materiais com os conceitos químicos (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011).

Considerações finais

A evolução e as melhorias no ensino-aprendizagem com o uso de materiais didáticos na educação inclusiva devem ser feitas constantemente. É importante que esse momento possibilite os docentes e alunos adaptarem diante da realidade educacional que antes não tinham alunos surdos e ouvintes na sala de

aula. Com a pesquisa, observou-se que os discentes não estão adaptados para o uso de materiais didáticos durante as aulas que normalmente são praticadas apenas com o quadro e giz, projeção, oralização, dentre outras.

A Elaboração da TPI foi satisfatória, pois se utilizou no material didático recursos visuais (imagens) e destaques gráficos na representação dos elementos químicos. Recursos e materiais didáticos a literatura apresenta como necessários para o ensino de alunos surdos e ouvintes diante da inclusão escolar e que pode auxiliar na capacitação dos professores e desenvolvimento das aulas de Química. A partir dos materiais didáticos e práticas de ensino utilizadas, entendeu-se a importância da interação constante entre professor de Química, aluno surdo e intérprete de Libras, principalmente quando o primeiro não sabe Libras. O relacionamento entre os materiais e a explicação dos conceitos químicos, pode facilitar a compreensão durante as aulas se os docentes de Química, que dominam os conceitos, e o intérprete de Libras, que conhece as especificidades linguísticas da pessoa surda, atuarem juntos.

Referências

- ALVES, K. G. *et al.* O Ensino de Química para os Surdos: A Relevância dos Aspectos Visuais. *In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE)*, 2011. p. 1-8.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 175º da Independência e 108º da República, 20 dez. 1996.
- COSTA, A. L. F. da. **A Educação Inclusiva no Ensino de Química:** A Elaboração de Materiais Didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Surdos e Ouvintes. 2013. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Licenciatura em Química). Instituto Federal de Goiás. Inhumas.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 184.
- MACHADO, P. C. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. *In: (Org.) QUADROS, R. M. de. Estudos Surdos I.* Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.
- PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de Química e Surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, fev. 2011. p. 47-56.
- SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2007. p. 268.

O professor de Biologia diante dos impasses do processo de inclusão

Aline Peixoto Vilaça Dias¹

Cristiana Barcelos da Silva²

Carlos Henrique Medeiros de Souza³

-
1. Mestranda em Cognição e Linguagem (Bolsista Faperj/UENF); Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro; alinepeixoto12@hotmail.com.
 2. Pós-doutora em Cognição e Linguagem; Instituto de Educação Superior Professor Aldo Muylaert – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro; cristianabarcelos@hotmail.com.
 3. Professor Doutor Pesquisador; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro; chmsouza@gmail.com.

RESUMO: O processo de inclusão escolar requer preparo do educador, constantes estudos já que a cada momento ele está sujeito a receber em sua sala alunos com características distintas. Porém, muitas vezes, esse profissional não está devidamente capacitado. O objetivo do presente estudo foi discutir sobre os desafios enfrentados pelo professor de Biologia no processo de inclusão. A metodologia da pesquisa consistiu em análise bibliográfica de estudos que versam sobre inclusão e a relação com o Ensino de Biologia. Os resultados do estudo indicaram que o ensino de Biologia por si só já requer maior atenção devido à presença de conceitos, muitas vezes, de difícil entendimento para o educando. Em se tratando da inclusão nessa área, verificou-se que muitos professores não se sentem devidamente aptos para atender alunos com alguma limitação de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino de Biologia, Inclusão Escolar.

Introdução

A pessoa com deficiência foi encarada de diferentes formas com o passar dos tempos, cada sociedade encarava a deficiência de uma forma. Conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino escolar deve promover condições de igualdade acesso e permanência dos educandos. E, isso torna-se, muitas vezes, um desafio para o educador, já que com essa mesma legislação os alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou aprendizagem devem estar matriculados preferencialmente nas classes comuns. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, aponta a educação como direito da pessoa com deficiência que deve ser assegurado pelos sistemas de ensino por toda a vida do estudante de forma que o mesmo possa ter seu máximo desenvolvimento. É a partir desse contexto que surge a questão problema da presente pesquisa. Os educadores que ensinam Biologia estão preparados para diversidade existente em sua sala de aula? O objetivo do presente estudo foi discutir sobre os desafios enfrentados pelo professor de Biologia no processo de Inclusão. O trabalho está dividido em duas partes: inclusão escolar e o professor de Biologia e os desafios do processo de inclusão.

Inclusão escolar

O processo de inclusão de pessoas com deficiência não é recente. Por muito tempo, os indivíduos tidos como diferentes foram excluídos da sociedade (WALBER; SILVA, 2006). A discriminação, o preconceito e até mesmo o massacre dessas pessoas foram comuns por muito tempo (CORRÊA, 2010). Na Grécia antiga, os deficientes eram sacrificados. Pereira (2018, p. 84) descreve que a “eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada”. Em seus estudos, Corrêa (2010) relata que em Atenas era costume a celebração de festa assim que nascia uma criança, para mostrá-la aos parentes e amigos. Porém, quando a festa não acontecia era porque o recém-nascido apresentava alguma anomalia e que seria exterminada. Em Roma também era comum o extermínio dos deficientes. Com o passar dos anos e com a influência da religião cristã, a eliminação das crianças passou a ser condenada (WALBER; SILVA, 2006; CORRÊA, 2010). Segundo Silva (2009, p. 137), no decorrer do “século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista”. Segundo Pereira (2018), só por volta dos meados do século XX é que a pessoa com deficiência passou a ser vista como cidadã, com os mesmos direitos que as demais.

Para Brandão e Joselli (2015), o processo de inclusão envolve o respeito das diferenças, mas valorizando o lugar do outro e seu processo de aprender, almejando o processo de inclusão o Plano Nacional de Educação (PNE), como um dos seus princípios à superação das desigualdades educacionais. Além disso, uma das suas vinte metas é universalizar o acesso à Educação Básica para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que esteja na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2014).

De acordo com Macena *et al.* (2018), para que aconteça a inclusão escolar é necessário além da legislação, é preciso condições para que ele interaja com o meio social e, para isso, os autores ressaltam a importância do professor capacitado auxiliando nesse processo.

O professor de Biologia e os desafios do processo de inclusão

Ao longo de sua profissão, o educador está sujeito a diversos desafios, por exemplo, aplicar conceitos abstratos de forma que os educandos compreendam

e não apenas decorem. É indispensável que o professor esteja sempre refletindo sobre sua prática e buscando alternativas inovadoras para implementar em suas aulas (MELO, 2017). Somente a formação inicial recebida pelo professor de Biologia não é suficiente para que ele atenda o educando que apresente alguma limitação no aprendizado (PEREIRA, 2006). De acordo com o censo escolar de 2018, disponível no Resumo técnico censo da Educação Básica 2018 a “maior proporção de alunos incluídos é observada no Ensino Médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição” (BRASIL, 2019, p. 34). De acordo com Sofstov *et al.* (2017, p. 1), educação inclusiva é “educar em um mesmo contexto escolar, onde as diferenças são vistas como diversidade”. Para Silva (2013), o maior desafio do educador de Biologia está relacionada à sua capacitação profissional seguida da falta ou precariedade de infraestruturas da escola. A formação inicial defasada do professor de Biologia repercute em sua prática.

Metodologia

Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa caracteriza-se por qualitativa, isto é, trata-se de uma pesquisa descritiva, nesse sentido os pesquisadores “tendem a analisar seus dados indutivamente” (KAUARK *et al.*, 2010). O presente artigo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica que, conforme define Gil (2002), envolve o estudo em uma gama de instrumentos como livros, artigos revistas.

Para realizar a pesquisa bibliográfica, pesquisou-se em artigos científicos em bases de dados como *Scielo* e *Google Acadêmico*. Durante as buscas adotou-se as seguintes palavras “Ensino Médio”, “Ensino de Biologia”, “Educação Básica”, “Inclusão escolar” e “Educação inclusiva”. Além de artigos, também se utilizou de legislações vigentes que versam sobre a temática inclusão.

Resultados e discussão

Sobre a quantidade de textos lidos foram em torno de 20, alguns eram artigos e outros legislações que versam sobre a temática abordada na pesquisa. Porém, dessa leitura foi selecionada apenas os que estavam diretamente ligados ao objetivo proposto pela pesquisa.

Evidenciou-se que por muito anos, em diversas culturas os deficientes foram excluídos até mesmo condenados à morte. Depois em virtude da religiosidade os cuidados que recebiam eram apenas assistencialistas. Apenas lá para os meados século XX que começou a ser visto como um cidadão como os demais que precisa ser incluído. No contexto educacional as legislações implantadas vêm permitindo o processo de inclusão escolar. No âmbito do Ensino de Biologia enfatiza-se que muitos educadores sentem-se despreparados para atender os educandos que necessitam de atendimento especializado. Os estudos apontaram que essa situação deve-se, muitas vezes, à formação inicial defasada que esse professor recebeu.

Considerações finais

Observou-se que a aceitação do deficiente na sociedade foi tardia. No âmbito educacional verificou-se que sua inclusão se deu por meio de legislações. No entanto, ainda verifica que a eficácia da inclusão não depende apenas de leis e sim da prática. E, nesse sentido, foi notável algumas falhas, pois constatou-se que alguns educadores não se sentem capacitados para atenderem esses alunos.

Ressalta-se a necessidade dos cursos de Licenciatura em Biologia abordarem e incentivarem a prática de inclusão para esses futuros professores, pois, dessa forma, espera-se que esses educandos sintam-se mais confiantes a atenderem alunos que necessitam de um atendimento diferenciado.

Referências

- BRANDÃO, André Luiz; JOSELLI, Mark. Jecripe. estimulação da memória, atenção e sensibilização fonológica em crianças com Síndrome de Down. **SBC – Proceedings of SBGames**, p. 518-525, 2015.
- AMARAL, Marciliana Baptista *et al.* Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY**, n. 16, p. 1-24, 2014.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, 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: 05 jan. 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho 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: 02 mar. 2019.
- BRASIL. **Resumo técnico censo da Educação Básica 2018.** MEC, 2019.
- CORRÊA, Maria Monteiro. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. IGNÁCIO, Tiago. **Os desafios da inclusão no ambiente escolar.** Monografia. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB, Brasília, 2015.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHAÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. El Plan Nacional de Educación 2014-2024 y los desafíos para la Educación Especial en la perspectiva de una Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, 2018.
- MELLO, Bruna Moreira. Lúdico como metodologia no ensino de ciências: uma proposta para a educação especial. In: **Anais XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação.** Curitiba, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27315_13482.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.
- PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, v. 8, n. 5, 2018.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores:** pesquisa, representações e poder. 2. ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.
- SILVA, Maria Odete Emygdio. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, p. 135-153, 2009.
- SILVA, Francisca Ariella Bezerra. **O professor de BIOLOGIA diante da inclusão de alunos com deficiência: desafios, limites e possibilidades.** Monografia. Universidade Estadual do Ceará, BEBERIBE, 2013.
- SOFTOV, Maria Aparecida; GOMES, Marinalva; RINALDI, Carlos. Estratégias para ensinar e aprender através do lúdico: conceitos de ciências naturais à alunos especiais. Congresso de Pesquisa em Educação – CONPEDUC 2017. **Política e Educação:** desafios contemporâneos. Rondonópolis - MT, 2017. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P_DfjVAGOLQJ:eventosacademicos.ufmt.br/index.php/conpeduc/conpeduc2017/paper/download/3215/1438+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 01 mar. 2020.
- WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? Care practices and the disability issue: integration or inclusion? **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 1, p. 29-37, 2006.

Atendimento Educacional Especializado: a importância da mediação para a inclusão no ensino de Química

Bruna Bonomo Graciano¹

Ana Nery Furlan Mendes²

-
1. Mestranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus – ES. E-mail: bonomoef@yahoo.com.br.
 2. Professora Associada I do Departamento de Ciências Naturais, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (DCN/CEUNES/UFES). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFES. Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Química e Química Industrial pela UFRGS. E-mail: ana.n.mendes@ufes.br.

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e outras deficiências permeia várias discussões ao longo da história da educação, como também vêm sendo acompanhadas as diversas formas de exclusão às quais são submetidos no dia a dia. O presente estudo objetiva refletir sobre a importância da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do professor como mediador na inclusão de um estudante com Deficiência Intelectual (DI) no ensino de Química no nível Médio em uma escola da rede estadual em São Mateus – ES. O trabalho teve caráter qualitativo e utilizou o estudo de caso como abordagem metodológica de investigação. Foi enriquecido por uma pesquisa bibliográfica, analisando-se diretrizes, livros e artigos científicos voltados à educação inclusiva. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos. O estudo possui referência na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborado por Vygotsky e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse sentido, o trabalho colaborativo mostra-se fundamental para potencializar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e é um importante caminho para as discussões em torno da formação de professores que atuam com os estudantes público-alvo da educação especial, pois viabiliza processos que colaboram com a escolha de recursos alternativos para o ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Abordagem Histórico-Cultural, Deficiência Intelectual, Professor Mediador.

Introdução

O professor de AEE constitui-se como uma referência em potencial para que o estudante de acordo com sua deficiência desenvolva autonomia para atuar em espaços e atividades dentro e fora da escola. As atribuições do Atendimento Educacional Especializado voltadas para a deficiência intelectual são dinâmicas e trabalhadas a partir de mecanismos de aprendizagem. Aliadas ao desenvolvimento cognitivo, o AEE desenvolve atividades que favoreçam a aprendizagem de conceitos que venham possibilitar ao educando a organização do pensar, para soluções de problemas que exijam o raciocínio, na qual se possa propor ao aluno diferentes maneiras de lidar com o conhecimento que lhe é apresentado e como consegue compreendê-lo (ESPÍRITO SANTO, 2016).

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2010) assim define a deficiência intelectual: “É a deficiência caracterizada por limitações

no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.”

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre o professor da disciplina de Química e o professor de AEE, que atua na sala de recursos multifuncionais, possui como essência oportunizar ao estudante com deficiência intelectual práticas pedagógicas, por meio de recursos alternativos, que contribuam de forma significativa para a construção de sua autonomia tanto nas questões relacionadas a sua trajetória escolar quanto nas questões da sua vida como um todo.

Nesse contexto, este texto refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES-CEUNES), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE: 13316719.2.0000.5063, na tentativa de compreender quais práticas pedagógicas favorecem a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino de Química.

Metodologia

Para se compreender a importância da influência do trabalho colaborativo entre o professor da disciplina de Química e o professor de AEE que atua na sala de recursos multifuncionais, assim como perceber o processo de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual na disciplina de Química a partir da mediação do professor, esse estudo irá se apoiar nos princípios da abordagem Histórico-Cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1995, 2011).

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados são a observação participante, a entrevista semiestruturada com a professora de AEE e análise das avaliações de Química realizadas pelo estudante com deficiência intelectual, identificado neste estudo com o nome fictício de Levi. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o diário de campo contendo as anotações das práticas educativas, os registros das observações de aulas dos dias de avaliação da disciplina de Química e análise destas avaliações ao longo de um semestre, totalizando seis avaliações. Quanto à entrevista realizada com a professora de

AEE, esta foi previamente agendada, gravada em áudio e transcrita. Por questões éticas, a entrevistada será identificada como Professora A ao longo da discussão.

Nesse contexto, reconhece-se a importância de trazer um breve relato sobre a história de vida do sujeito da pesquisa: Levi é um jovem de 22 anos, CID 10. F.70, código que define um retardo mental leve. Foi abandonado pela mãe biológica ainda bebê e adotado aos 8 (oito) meses de idade por outra família. Ao completar dois anos foi deixado por esta família em um abrigo quando sua deficiência foi diagnosticada, onde lá permaneceu até alcançar a maioridade. Aos 18 anos, foi morar em uma república. Atualmente vive com uma irmã adotiva. Cursa a 3ª série do ensino médio e frequenta a sala de recursos multifuncionais desde o ano de 2018. Relaciona-se muito bem com todos da escola. Apresenta coerência na organização das ideias, sua linguagem não é bem articulada, mas é possível compreendê-la. Ainda se encontra em processo de alfabetização. É muito prestativo e fica feliz ao colaborar com as pessoas. Nas aulas de práticas experimentais de Química sente-se muito feliz em colaborar com o professor e os colegas nas experiências. Seu Sonho é ser pintor.

Resultados e discussão

A deficiência intelectual e o processo avaliativo

Constatou-se, através deste estudo, que o estudante Levi participa juntamente com sua turma de todos os processos avaliativos desenvolvidos pelo professor na disciplina de Química. Sente-se motivado ao receber sua avaliação para realizá-la, mesmo não sendo ainda alfabetizado, aguarda o professor explicar as questões e esboça contentamento ao cumprí-las. Durante todo o processo avaliativo, chama o professor para que o auxilie a todo momento. O professor é sempre muito atencioso e procura explicar para Levi as questões de modo que o mesmo demonstre o que aprendeu sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas.

Góes (2002, p. 99) pontua com relação ao ser humano e o vínculo com relação a deficiência e afirma que:

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser enriquecidas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

A avaliação no ensino de Química e o Atendimento Educacional Especializado

A partir da análise de cada avaliação proposta no semestre na disciplina de Química notou-se que elas foram elaboradas de forma adaptada para o estudante com deficiência intelectual, contemplando os conteúdos curriculares previstos para sua série. A elaboração foi realizada conjuntamente com o professor de Química e a professora de AEE. O estudante Levi possui um plano de ensino adaptado que é trabalhado pelo professor ao longo de cada trimestre. O plano aponta além dos conteúdos, os objetivos a metodologia utilizada e a avaliação desenvolvida pelo professor da disciplina. Além das avaliações escritas analisadas neste estudo, o professor também utilizou outras estratégias de avaliar o estudante, como a participação em grupo nas aulas práticas experimentais e avaliação oral. A estrutura de todas as seis avaliações analisadas se organiza entre questões que priorizam o uso de caça palavras, imagens de produtos de limpeza comuns a rotina doméstica e rótulos conhecidos de outros produtos, cruzadas com imagens, associação de imagens a conceitos, questões de enumerar, dentre outras. Esta aproximação de temas que compõem o dia a dia do estudante fora da escola contribui para que os conceitos se tornem mais concretos e favoreçam a associação e, por consequência, contribuam para sua aprendizagem. Carneiro (2009) entende que possibilitar ao aluno com DI mais estímulos, desafios e acesso aos signos mediadores que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é abrir um leque de possibilidades, não sendo possível prever limites.

O professor mediador no processo de inclusão no ensino de Química

Dando continuidade à apresentação e reflexão da entrevista realizada com a professora de AEE, no que se refere ao trabalho colaborativo com o professor de Química, ela descreve que:

Professora A: Eu apoio o professor tanto na elaboração das atividades de sala de sala, quanto na elaboração das avaliações. O adaptado não é só a prova. Eu falo com o professor que a aprendizagem acontece naquela troca de informação da própria explicação. Está explicando o conteúdo, já pode estar avaliando o estudante e pensando de que forma pode elaborar a avaliação para ele.

Nesse contexto, a avaliação pode favorecer a inclusão escolar, pois ela oferece informações que apontam variáveis que impactam no processo ensino e aprendizagem, contribuindo para que a escola realize as adaptações que assegurem que o estudante com deficiência intelectual se aproprie do conhecimento químico, compensando por caminhos indiretos conforme suas necessidades.

Berni (2006) define mediação como um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. A mediação é vista como eixo central no processo de desenvolvimento, pois é nesta relação com outro que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

O estudante Levi, nos momentos em que o professor de Química devolvia a todos da turma a avaliação para a correção, ficava ansioso até escutar seu nome e ir buscá-la. A professora de AEE participa de todas as devolutivas de resultados das avaliações nas aulas de Química, que tem sido o foco deste estudo. Sentada ao lado do estudante, faz a releitura das questões promovendo a oportunidade de Levi repensar sobre as respostas que não estavam corretas. Levi sempre muito risonho, sente-se acolhido pela professora, demonstrando interesse em participar da correção e se propõe a consertar sua avaliação, quando necessário.

Vygotsky (1997) defende que se oferecidas condições favorecedoras de desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar subjugados aos fatores sociais, ou seja, embora não possa ser desconsiderado o substrato biológico, cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício de seu papel social, apesar de suas particularidades.

Considerações finais

É no desenvolvimento histórico-cultural que o estudante da inclusão escolar compensa sua deficiência. A escola, para muitos, constitui-se como o único espaço de acesso e construção de conhecimentos. O trabalho educativo precisa valorizar as relações sociais de modo que o professor de AEE e o professor da disciplina de Química trabalhem de forma colaborativa, buscando caminhos alternativos e recursos especiais que favoreçam seus objetivos educacionais. O professor de AEE assume o grande papel de mediador neste processo de adaptações curriculares e metodológicas para a inclusão, pois auxilia os estudantes nas atividades de sala de aula, assim como oferece apoio ao professor da disciplina de Química na reflexão e adaptações das suas práticas pedagógicas. É importante que o professor se perceba como um sujeito com necessidade de estar permanentemente em formação e sempre aberto a repensar a escola que ocupa e as singularidades dos seus estudantes.

Referências

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. Disponível em: <https://aaid.org/intellectualdisability/definition#.V18LLvkrKUK>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. LAEL/PUC – São Paulo. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.
- CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.
- ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Vitória: 2016. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural*. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Tratado de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Pueblo Y Educación, Tomo V. 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. v. 5.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Ensino de Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes na perspectiva bakhtiniana

Kelly Francisca da Silva Brito¹

-
1. Professora intérprete na Rede Municipal de Educação de Goiânia e Coordenadora Pedagógica no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/Goiânia da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Mestra em Educação pela PUC-Goiás, e-mail: kellyletrasLibras@gmail.com.

RESUMO: Este trabalho está baseado em um projeto de pesquisa em execução, o qual trabalha o ensino de Libras como segunda língua para crianças surdas e adolescentes ouvintes que frequentam o curso de Libras Kids. Esse curso é realizado no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/GO. O relato irá mostrar como ocorre o processo de aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes por meio dos constituintes da língua em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Tem como objetivo analisar como o ensino enunciativo-discursivo possibilita uma aprendizagem significativa para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes por meio de uma abordagem dialógica e de interação. Tem como base teórica a teoria enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin. Faz parte de uma pesquisa qualitativa que traz a metodologia estudo de caso coletivo. Traz como resultados parciais o desenvolvimento significativo da aprendizagem da Libras como segunda língua, alunos que realizam produções e conseguem perceber os constituintes da língua, além do desenvolvimento de crianças que sabem o que é o verdadeiro significado de inclusão.

Palavras-chave: Libras, Ouvinte, Aprendizagem, Enunciativo-discursivo.

Introdução

O projeto intitulado “Libras Kids: ensino de Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes” pesquisa como ocorre aprendizagem da Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes. Tem como objeto de estudo as crianças e adolescentes ouvintes que frequentam o curso de Libras Kids no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/Goiânia. A pesquisa surgiu da necessidade de se ter estudos científicos que comprovem como a aprendizagem da Libras por meio de uma perspectiva bakhtiniana. A pesquisa está sendo realizada com a turma que frequenta o curso de Libras Kids, na segunda-feira, no turno vespertino, e conta com 23 alunos, que têm entre cinco a quinze anos de idade. O curso terá a duração de um ano, será feita uma pesquisa qualitativa, com metodologia de estudo de caso em grupo.

O que poderá ser encontrado são possibilidades de novas propostas de ensino efetivo de Libras como segunda língua para ouvintes. A relevância desse projeto é de trazer novas perspectivas acadêmicas para o processo de ensino

aprendizagem da Libras para ouvintes quanto o desenvolvimento das habilidades comunicacionais dos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436 de 2002, no ano de 2005 foi regulamentado o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei de Libras e dá outras providências. O surdo, que durante muito tempo foi proibido de utilizar sinais para se comunicar, passa agora a ter o direito de utilizar a Libras em todos os lugares e, também, a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras nos diferentes espaços. Com a prática da inclusão escolar muitas instituições também ensinam Libras para os demais alunos da escola como forma de garantir o básico de comunicação entre os alunos. Além da língua, faz-se necessário que os ouvintes entendam sobre as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos surdos.

A problemática da pesquisa é: como ensinar a Libras para crianças e adolescentes ouvintes de forma que eles possam internalizar a língua com os seus constituintes? A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o ensino enunciativo-discursivo possibilita uma aprendizagem significativa para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes por meio de uma abordagem dialógica e de interação.

Referencial teórico

A teoria enunciativo-discursiva baseia-se na interação verbal e pelo uso real nas situações de comunicação. Bakhtin (2003) destaca que as atividades humanas só acontecem por meio do uso da língua, ou seja, é preciso haver enunciados reais e únicos que se dão nas relações de interação. Aprender a língua, sua estrutura e constituintes em situações comunicativas é a proposta do Libras Kids.

A língua para Bakhtin (1992) não é abstrata ou um sistema de regras, mas sim uma atividade social que tem como premissa as reais necessidades de comunicação e de uma natureza dialógica. A língua é social, pois para ele todas as atividades humanas têm relação com o uso da língua. De acordo com Bakhtin (1992), a língua é viva e seu processo de evolução se dá historicamente na comunicação verbal concreta. Para ele a verdadeira essência da língua acontece na interação verbal que é realizada nas enunciações de seus falantes.

Em outras palavras, para Bakhtin não existe língua sem as relações sociais. Na interação existe sempre um locutor que recebe a mensagem, um interlocutor que a exprime. Assim, conforme argumenta Bakhtin,

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1992, p. 108).

Portanto, é na dialogia que a língua se desenvolve e esse processo é contínuo, dinâmico e social. É na comunicação verbal e na imersão da língua que os sujeitos desenvolvem a interação em Libras. Nesse sentido,

A verdadeira substância da língua não é constituída por sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123).

É com os pares linguísticos que os alunos se desenvolvem. Isso não se difere no processo ensino-aprendizagem de segunda língua. Esse processo também se dá em produções em Libras.

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções (ANTUNES, 2003, p. 26).

A interação não se dá somente no ensino de primeira língua, mas também no ensino de segunda língua, independente se é para crianças ou adultos.

Metodologia

Na busca de uma metodologia que contemple as necessidades e os anseios apresentados no projeto de pesquisa, foi escolhida pesquisa qualitativa, com a metodologia estudo de caso coletivo. A investigação de fenômenos e o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa irão colaborar para uma pesquisa mais satisfatória. A problemática tem origem na prática profissional das pesquisadoras que atuam como o ensino de primeira língua para surdos e segunda língua para ouvintes adultos e vem de encontro aos anseios das profissionais que acreditam que esses sujeitos tem que sair fluentes do curso de Libras.

A proposta é trabalhar com os alunos que frequentam o curso de Libras Kids no CAS na turma de segunda-feira no turno vespertino, alunos oriundos de diferentes instituições escolares das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia e que estão estudando na educação infantil e ensino fundamental primeira e segunda fase, atualmente participam das aulas 23 alunos que tem faixa etária de 05 até 15 anos.

A pesquisa conta com três pesquisadoras que são as professoras e está sendo realizada por meio de aulas utilizando situações de conversação e interação com alunos surdos que também frequentam o CAS para aprenderem Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita. As aulas do Libras Kids são elaboradas com o mesmo conteúdo do curso de Libras e Língua Portuguesa para surdos que acontece no mesmo dia do Libras Kids e têm cinco alunos surdos. As aulas são divididas em dois momentos, o primeiro momento será cada turma na sua sala e o segundo momento os alunos surdos e ouvintes têm aulas juntos com práticas de conversação e interação. São feitos registros das produções dos alunos.

A pesquisa terá a duração de um ano, para coleta de dados todas as aulas são filmadas e fotografadas para melhor acompanhamento e aplicação da pesquisa. São feitas entrevistas com os alunos sobre as aulas onde eles falam e dão *feedbacks* sobre as aulas e a metodologia de aplicação da pesquisa. Ao final da pesquisa serão apresentadas as contribuições da pesquisa para

a comunidade acadêmica que trabalha com ensino de Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes e um portfólio com as produções iniciais e as produções finais dos alunos ouvintes.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa são parciais, pois a pesquisa ainda está em andamento. Os alunos ouvintes já conseguem entender quem é o sujeito surdo, sua escrita, refletem quem é esse sujeito dentro do contexto escolar quanto da sociedade. Os alunos conseguem inferir suas opiniões sobre o que é a inclusão, fato importante dentro de uma sociedade que ainda não consegue incluir todos.

Outro dado importante são as produções dos alunos, todos já fazem produções significativas espontâneas em Libras. Como muitos alunos só tem contato com a Libras uma vez por semana, as aulas têm que suprir as necessidades e instigar os alunos a desenvolverem e utilizarem a língua de sinais em outros lugares, além de torná-los multiplicadores da Libras.

Quanto ao aprendizado dos constituintes da língua, para compreender como se dá a produção pelos surdos, são ensinados os constituintes da Libras e é pedido para que se observem as produções surdas. Os alunos já conseguem perceber e tentam utilizar a língua em sua estrutura desde as primeiras aulas, muitos já conseguem fazer produções dentro dessa estrutura.

Em relação a aprender a língua em situações de uso, como tem um momento que se interagem com os surdos, os alunos ouvintes, querem comunicar com os surdos, não criam barreiras e os alunos surdos estão motivados a comunicar mais, pois estão em um ambiente de protagonismo e isso está proporcionando que tanto os surdos quanto os ouvintes estejam com autoestima elevada.

Considerações finais

O ensino de Libras como segunda língua para crianças e adolescentes ouvintes mostra que é possível ensinar de forma significativa por meio das práticas de letramento e que se faz necessário trabalhar em situações da língua

em uso real por meio de situações em que as crianças e adolescentes estão em contato direto com a os falantes da língua, nesse caso, os surdos.

A pesquisa trabalha com a verdadeira ideia de inclusão, pois os alunos já conseguem entender quem é o surdo, se relacionam e respeitam as suas especificidades linguísticas e com isso serão adultos que irão se relacionar com surdos de forma natural.

Como as pesquisadoras trabalham com adultos no ensino de Libras como segunda língua, sabem da dificuldade dos adultos em desenvolver produções autônomas na língua de sinais, a pesquisa traz a ideia de que para internalizar a língua faz-se necessário entender e conhecer seus constituintes e como ela é produzida pelos surdos. As aulas são pensadas nessa perspectiva e isso trouxe resultados significativos para as aulas, pois já conseguem além de perceber a língua em uso, utilizar os constituintes dentro da estrutura da Libras que é diferente da estrutura da língua portuguesa, uma vez que, a Libras é de modalidade visual-espacial e a Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva.

A pesquisa continua em andamento e tem como propósito contribuir com pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de Libras como primeira e segunda língua, além de ensino de surdos e ouvintes.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 ago. 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/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido direcionado às crianças autistas: construção e aplicação

Aline Ribeiro Barros¹

André de Mattos Salles²

Izabel Cristina Rodrigues da Silva³

-
1. Farmacêutica, Mestranda do PPGCTS/UnB (Bolsista CAPES); Brasília, Distrito Federal. E-mail: alineribeior@hotmail.com.
 2. Médico/Pesquisador, Hospital Universitário de Brasília; Brasília, Distrito Federal.
 3. Professora Adjunta, Universidade de Brasília/FCE; Brasília, Distrito Federal. E-mail: belbiomedica@gmail.com.

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na interação social e comunicação. Estima-se que o transtorno acometa 1 a cada 59 crianças nos Estados Unidos segundo dados do Centro de Controle de Doenças (CDC). Nas últimas décadas, foi observado um crescimento na prevalência do TEA, o que impulsionou o aumento das pesquisas biomédicas na área. Segundo a Resolução CNS nº 466/12, pessoas em vulnerabilidade devem passar pela etapa do esclarecimento e consentimento através dos seus representantes legais, no entanto precisam explicitar sua anuência em participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência da construção e aplicação do TALE em crianças autistas. Para elaboração do TALE foram utilizados relatos de experiências disponíveis na literatura, resoluções e modelos disponibilizados nos sites dos Comitês de Éticas (CEP), após aprovação ética o TALE foi aplicado em 10 crianças no período de dezembro 2019. Todas as 10 crianças conseguiram utilizar o TALE elaborado para explicitar sua anuência. Há no Brasil a inexistência de documentos que norteiam com critérios objetivos a elaboração do TALE, este fato também prejudica a adaptação do mesmo para a comunidade com deficiência. Alguns relatos de experiências exitosas não contemplam a população TEA, fazendo necessário adaptações que contemplem as especificidades do TEA. Concluímos que houve uma boa aceitação do TALE, no entanto cabe ressaltar que a inexistência de critérios objetivos para construção do TALE torna a avaliação subjetiva, o que contribui para tornar o processo de aprovação de projetos de pesquisa moroso.

Palavras-chave: Assentimento, Consentimento de crianças, Autismo, Resolução CNS nº 466/12.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por importantes déficits na comunicação e interação social (FURTADO; BRAYNER; SILVA, 2014). Não há dados estatísticos oficiais a respeito da prevalência e incidência do TEA na população brasileira, no entanto dados do CDC estimam que o transtorno afete de 1 a cada 59 crianças até 8 anos (BAIO *et al.*, 2018). Essa prevalência aumentou substancialmente no decorrer das décadas (ROSSI *et al.*, 2018), o que impulsionou o surgimento de novos estudos envolvendo participantes com TEA.

Um dos aspectos éticos imprescindíveis de toda e qualquer pesquisa clínica que envolve seres humanos é a tomada do consentimento livre e esclarecido dos participantes convidados (BRASIL, 2013). As pesquisas clínicas que envolvem participantes em situação de vulnerabilidade como crianças e pessoas com deficiência, demandam cuidados e reflexões éticas extras (MIRANDA *et al.*, 2017). Alguns cuidados éticos específicos são regulamentados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A mesma resolução indica que participantes convidados em situação de vulnerabilidade (crianças, adolescentes ou pessoas com transtorno ou doença mental, por exemplo) devem passar pela etapa de esclarecimento e consentimento por meio de seus representantes legais, resguardando o direito de acesso a informações respeitando a capacidade de entendimento.

Embora nos casos de pesquisas clínicas com crianças com TEA o consentimento e esclarecimento sejam feitos por meio dos representantes legais. A criança deve assentir sua participação na pesquisa (BRASIL, 2013). Segundo a resolução supracitada o ato de assentir trata-se da anuência das participantes da pesquisa livre de vícios, subordinação, dependência ou intimidação (BRASIL, 2013). A explicitação do assentimento é feita no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento que deve ser elaborado em linguagem acessível.

Não há na legislação vigente um modelo de TALE, tão pouco um modelo de TALE direcionado às crianças com transtornos mentais. Considerando o número crescente de pesquisas clínicas envolvendo populações vulneráveis como crianças com TEA, e levando em conta as especificidades inerentes a adaptação do documento TALE, nosso estudo propõe relatar a experiência na construção e aplicação deste termo em uma pequena população de crianças com TEA.

Metodologia

Para elaboração do TALE adaptado para crianças com TEA foi realizada um levantamento bibliográfico prévio nas bases de dados Scielo e Google Scholar utilizando os seguintes descritores: Assentimento e Consentimento para Menores no período de janeiro a junho de 2019. Foram selecionados relatos de experiência na construção e aplicação do TALE em menores.

Também foram levados em consideração os modelos de TALE disponíveis do site do Comitê de Ética Pesquisa da FEPECS e do Comitê de Ética e Pesquisa da FCE/UnB.

Após aprovação ética do projeto (CAAE: 16695419.1.0000.8093; parecer nº 3.825.230), o TALE foi aplicado a um grupo de 10 crianças diagnosticadas com TEA que faziam acompanhamento no ambulatório de saúde mental do Hospital Universitário de Brasília no período de dezembro de 2019.

Resultados e discussão

Após análise da literatura e legislação pertinente foram elaboradas duas versões do TALE, uma direcionada a crianças de 6 a 12 anos e outra direcionada a crianças de 13 a 18 anos. Ambos os documentos foram elaborados com linguagem acessível e adaptados com figuras que faziam alusão aos procedimentos a serem realizados na pesquisa (Figura 1). Para explicitação da anuência optou-se por usar “caixinhas” em frente aos dizeres “sim” e “não” acompanhadas de figuras comumente utilizadas na metodologia *PECS* (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), tal metodologia é frequentemente usada por autistas não verbais (Figura 2). Foi facultada ao participante assinar o nome completo ou a impressão digital em campo próprio indicado (Figura 2). Até a aprovação final dos termos pelo sistema CEP/CONEP foram elaboradas 4 versões.

Figura 1 – Detalhe do TALE versão para crianças de 6 a 12 anos

Para participar você terá que cuspir (saliva/baba) em um copo limpo, como nas imagens abaixo.



Nós já falamos com seus pais/responsáveis, e eles já deixaram você participar, mas você não precisa cuspir no copo se não quiser.

Fonte: Aline Ribeiro Barros (2019).

Figura 2 – Detalhe das duas versões do TALE aprovado pelo CEP/ CONEP

 UnB HUB  Marque um X no círculo de acordo com o que você decidiu, ☐ SIM, QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA. ☐ NÃO QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA. Meu nome é: _____ Minha assinatura, ou digital (polegar direito): _____ Assinatura do pesquisador: _____ Data: / / Brasília -DF	 EU QUERO  NÃO QUERO Marque um X no círculo de acordo com o que você decidiu, se lembre que mesmo que você marque SIM, você poderá desistir e dizer NÃO a qualquer momento, sem que ninguém ficar chateado ou bravo com isso. ☐ SIM, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA. ☐ NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA. _____ Minha Assinatura _____ Assinatura do pesquisador Data: / / Brasília -DF
--	---

Fonte: Aline Ribeiro Barros (2019).

Das 10 crianças que explicitaram sua anuência em participar da pesquisa nove eram do sexo masculino e um do sexo feminino, todas tinham idade entre 6 e 16 anos. Apenas duas crianças tinham idade superior a 13 anos, no entanto apenas uma delas optou por preencher o TALE direcionado a essa faixa etária. Embora alguns tenham apresentado mais dificuldade que outros, todos optaram pela assinatura do TALE (6 utilizaram apenas o primeiro nome e 4 escreveram o nome completo) em detrimento do depósito da digital do polegar direito.

A principal dificuldade na aplicação do documento foi atrair a atenção compartilhada por tempo necessário para explicar os procedimentos, tal tarefa necessitou frequentemente do auxílio do representante legal. Outras questões a respeito da construção do documento também foram levantadas pelas crianças, como exemplo, a escolha da fonte (*Comic Sans*) utilizada na elaboração dos termos, diferentes cores para diferentes parágrafos (TALE direcionado a crianças de 6 a 12 anos). No entanto, de uma forma geral nós avaliamos que os TALEs elaborados tiveram boa aceitação.

O TALE, além de ter como objetivo explicitar a anuência da criança na participação na pesquisa clínica, é um importante instrumento que respeita o desenvolvimento da criança a partir do momento que leva em consideração a perspectiva emocional nos processos de decisão (SUNAGA, 2015). Apesar da importância desse documento, a Resolução CNS nº 466/12 que o institui não traz critérios claros e objetivos para sua elaboração, ficando a cargo dos Comitês de Ética a disponibilização de modelos, contudo tais modelos divergem entre si conforme comitê, além disso, frequentemente os modelos disponibilizados possuem informações que não são pertinentes ao entendimento da criança, como informações a respeito de indenizações. A ausência de um documento norteador para elaboração, foi um dos aspectos de maior relevância na dificuldade de elaboração do TALE. Observamos que a inexistência desse documento torna a avaliação do TALE pelos pareceristas do sistema CEP/ CONEP totalmente subjetiva, o que torna o processo de aprovação do projeto lento e moroso.

Miranda *et al.* (2017), em seu relato de experiência, expuseram o êxito na elaboração e aplicação de um TALE no formato de cartilha, embora essa alternativa seja interessante e tenha alcançado resultados exitosos, este modelo de TALE não contemplaria as necessidades pertinentes ao grupo de crianças TEA, uma vez que frequentemente crianças com esse transtorno possuem

tempo de atenção e atenção compartilhada diminuída. Dado isso, optamos por elaborar um documento de até 2 páginas, entretanto alguns elementos utilizados, no trabalho de Miranda *et al.* (2017) foram utilizados como o uso de cores, figuras e espaços específicos a serem assinalados indicando "sim" ou "não", o que contribui para o aumento da aceitabilidade.

Considerações finais

Embora possuam um transtorno mental grave, a maioria das crianças com TEA possuem certa capacidade de discernimento, portanto devem ter seus desejos respeitados. De modo geral, podemos observar que o TALE aplicado teve boa aceitabilidade dos participantes, e foi ferramenta útil para elucidar os procedimentos a serem realizados na pesquisa. A ausência de critérios objetivos para elaboração do TALE e para sua adaptação ao público TEA foi um dos principais fatores que dificultou a sua elaboração.

Referências

- BAIO, Jon *et al.* **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. 11 Sites, United States, 2014. *Mmwr. Surveillance Summaries*, [s.l.], v. 67, n. 6, p. 1-23, 27 abr. 2018. Centers for Disease Control MMWR Office.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- FURTADO, Luis Achilles; BRAYNER, José Clauber; SILVA, Lucas Silveira da. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Saúde Pública: Uma Revisão Integrativa. *Percorso Acadêmico***, Belo Horizonte, v. 8, n. 4, p. 283-297, dez. 2014.
- MIRANDA, Juliana de Oliveira Freitas *et al.* Construção e aplicação de um termo de assentimento: relato de experiência. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 26, n. 3, 21 set. 2017.
- ROSSI, Livia Peluso *et al.* Caminhos Virtuais e Autismo: acesso aos serviços de saúde na perspectiva da Análise de Redes Sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 23, n. 10, p. 3319-3326, out. 2018.
- SUNAGA, Francis Bozolan. **Sobre o uso e implicações do Termo de Assentimento para crianças em pesquisas biomédicas no Brasil**. 2015. 26 f. Tese (Mestrado) - Curso de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

Pensamento, linguagem e comunicação na aprendizagem de surdos

Kelly Francisca da Silva Brito¹

-
1. Professora intérprete na Rede Municipal de Educação de Goiânia e Coordenadora Pedagógica no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/Goiânia da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Mestra em Educação pela PUC-Goiás. E-mail: kellyletraslibras@gmail.com.

RESUMO: Esta pesquisa está vinculada à Linha de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, a qual objetivou entender quais fatores influenciam a aprendizagem dos surdos. Teve como problema de pesquisa porque os alunos surdos perpassam toda a escolarização e saem sem aprender a Língua Portuguesa, uma vez que eles aprendem como qualquer pessoa e seu cognitivo não é afetado pela surdez. Foi utilizado como aporte teórico autores da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, para entender o que influencia no processo de aprendizagem do surdo. Posteriormente, foi realizado um estudo teórico e, em seguida, uma pesquisa do tipo exploratória. O campo de aplicação da pesquisa foi o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), localizado em Goiânia-GO. A pesquisa foi realizada com sete sujeitos surdos de ambos os sexos. Na pesquisa foram aplicadas dez avaliações da aprendizagem que consistiram em dez etapas. Os resultados mostraram que falta a esse sujeito oportunidades; a primeira relação com o mundo que é a sua formação identitária não é formada e não é dado ao surdo a oportunidade tanto por parte da família quanto por parte da escola. Todos os alunos pesquisados têm raciocínio lógico, atenção e observação, e suas funções cognitivas superiores estão intactas - demonstrando inteligência, e utilizaram as suas próprias estratégias para apreender. Utilizaram um raciocínio sintético, buscaram os fatos de forma mais geral e global estando em sintonia com o mundo que os cerca.

Palavras-chave: Aprendizagem, Linguagem, Comunicação, Surdo.

Introdução

Para esta pesquisa foi realizado um estudo sobre as teorias que envolvem o objeto de estudo, tanto na área da Educação quanto na área da Linguística, Psicologia, Língua de Sinais e Educação de Surdos. Na área da Educação foram contempladas autoras que atuam em uma área da Teoria Histórico-cultural. Na Linguística, autores que trabalham com conceitos de aprendizagem de línguas a partir dos mesmos eixos anteriores. Na Psicologia, os autores que trabalham com aprendizagem. Na Língua de Sinais e Educação de Surdos, autores que se baseiam na teoria Histórico-cultural.

A pesquisa de mestrado teve como problema responder a seguinte questão: “Por que os alunos surdos perpassam toda a escolarização e saem sem aprender a Língua Portuguesa, uma vez que ele aprende como qualquer pessoa e seu

cognitivo não é afetado pela surdez?” E, como objetivo a pesquisa busca compreender quais fatores influenciam a aprendizagem dos surdos.

Referencial teórico

Essa teoria teve origem a partir dos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1924), e foi desenvolvida no século XX. Existem três ideias centrais que são tidas como os pilares básicos para o pensamento vygotskyano, que de acordo com Oliveira (1992) são:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1992, p. 23).

Até então, os estudos da Psicologia não tinham esse olhar que Vygotsky (1989) apresentou para com o sujeito, pois, de acordo com ele, as atividades psicológicas e biológicas são inerentes à atividade humana e o funcionamento psicológico desenvolve-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo através de um processo histórico e a relação homem e mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Por certo, Rego (1998) afirma que na teoria de Vygotsky o desenvolvimento está ligado ao contexto sócio-cultural de forma dinâmica e dialética, em que a pessoa se insere e se processa; acontecem rupturas e desequilíbrios e que são continuamente reorganizados por parte do indivíduo. O desenvolvimento do sujeito se dá a partir das interações com o social, uma vez que, as funções psicológicas superiores originam-se da imersão na vida social.

Assim, a Teoria Histórico-cultural tem seus princípios baseados no materialismo histórico-dialético. E, todo sujeito tem a sua história e cultura e seu desenvolvimento se dá pelas relações consigo e com o outro. Segundo Rego (1998), inspirado no materialismo dialético, Vygotsky entende que o desenvolvimento da complexidade humana se dá pelo homem em sua experiência histórica e cultural. Assim, organismo e meio se influenciam mutuamente

entre o biológico e o social são inseparáveis. Nesse sentido, o homem se constitui nas interações sociais, transforma-se e é transformado, produzindo assim cultura.

De acordo com Vygotsky (1989), a primeira função da linguagem é a comunicação, sendo que ela se dá entre as pessoas em seu ambiente, depois se converte em fala interior, organizando o pensamento da criança, ou seja, tornando-se função mental interna. O autor considera que a linguagem é um sistema de signos que propicia aos indivíduos um intercâmbio social para que desfrutem de um sistema de representação da realidade. É uma função subjetiva para se comunicarem.

Metodologia / percurso didático-pedagógico

A metodologia escolhida foi escolhida pesquisa quanti-qualitativa, com a metodologia pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória tem como objetivo apresentar conceitos e ideias, fazendo com que o pesquisador tenha maior intimidade com o seu problema, e assim, aprimorar as hipóteses. O pesquisador desenvolve tanto pesquisas bibliográficas quanto estudo de caso. O campo de aplicação da pesquisa foi o CAS em Goiânia. Foram escolhidos sete estudantes surdos de ambos os sexos, sendo que dois do sexo feminino e cinco do sexo masculino, que frequentam diferentes instituições educacionais e que são de diferentes cidades.

As avaliações de aprendizagem escolhidas para serem aplicadas com os estudantes surdos são frutos do modelo pedagógico da professora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (1998), dividido em 10 etapas, são elas: 1ª - ficha de encaminhamento do aluno, 2ª - ficha de avaliação do autoconhecimento da dificuldade de aprendizagem, 3ª - ficha de avaliação do raciocínio lógico, atenção e observação, 4ª - ficha de avaliação do raciocínio lógico, atenção e observação, 5ª - ficha de avaliação do raciocínio lógico, atenção e observação, 6ª - ficha de avaliação da oralidade, 7ª - ficha de avaliação do raciocínio lógico, atenção e observação, 8ª - ficha de avaliação da acuidade visual, 9ª - ficha de avaliação da acuidade auditiva, e 10ª - avaliação de conteúdos de todas as disciplinas de 1º ao 5º ano. A pesquisa que gerou o referido modelo pedagógico ainda não foi publicada.

Análise de resultados

Ao serem perguntados sobre questões básicas de sua identificação e identidade, as crianças surdas demonstraram que elas não têm essas informações que são básicas para o processo formativo de um sujeito que vive em sociedade, que se interage com outras pessoas. Isso nos preocupa com o nível de formação que a escola e a família estão pensando para essas crianças, já que a nossa identidade define o sujeito na vida social.

O tempo de atenção e execução da avaliação varia de sujeito para sujeito e que isso não demonstra algo negativo, mas como algo positivo, que ele tem as funções cognitivas superiores ali intactas e que estão atentos ao mundo ao seu redor. Não se pode generalizar os surdos e olhá-los no geral, mas sim cada um com subjetividade. Dentro do quesito tempo, a duração da atenção que foi curta, aqui é analisada como algo produtivo, pois os pesquisados mostraram que tem uma atenção atenta, ou seja, uma atenção que está conectada com o mundo e demonstram com isso inteligência e que conseguem apreender o que está ao seu redor.

Detectamos nas análises realizadas que os estudantes pesquisados conseguem comunicar utilizando a Libras ou sem ela, que arrumam uma forma e que não ficam sem comunicar. Um fato que não podemos deixar de lado é que a ampliação dessa comunicação seja ela qual for, torna mais fácil as suas relações, seu aprendizado e o seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito, pois amplia o escopo comunicativo na sua linguagem, palavra e língua.

As dificuldades apresentadas confirmam que a escola ainda não conseguiu fazer com que o aluno surdo aprenda, muitas vezes o passando de ano ou não cobrando que ele aprenda esse conteúdo que servirá de base para outros. Deixa claro que se ele passa pelo conteúdo sem aprendê-lo. Essas atividades nos levam a refletir sobre que educação está sendo proporcionada aos surdos e quais são as finalidades educativas da escola e da inclusão escolar.

Podemos perceber que existem lacunas no processo de ensino dos estudantes surdos, tanto no que se refere à zona de desenvolvimento proximal quanto nas relações que estes estabelecem com o saber. Pudemos constatar por meio das avaliações dos alunos, das falas deles e das próprias professoras que não há por parte deles a disposição para o uso da Teoria de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, embora muitos deles dizem conhecer a concepção de desenvolvimento e aprendizagem deste autor.

Considerações finais

Podemos compreender que os alunos pesquisados têm raciocínio lógico, atenção e observação, que as suas funções cognitivas superiores estão intactas, demonstraram inteligência, utilizaram as suas próprias estratégias para apreender. Utilizaram um raciocínio sintético, buscam os fatos de forma mais geral e global. Que estão em sintonia com o mundo que os cerca. Outro fato importante foi à busca pelo auxílio durante a aprendizagem, evidenciaram que quando querem aprender buscam ajuda, utilizam todas as formas de comunicação e que é imposto a eles um modelo que todos têm que se adaptar e seguir e que é desconsiderado esse sujeito surdo nesse processo. Quando se fala em surdo, fala-se sobre todos, esquece-se da sua subjetividade e da individualidade de cada.

Além disso, foi avaliada a oralidade, a acuidade visual e a auditiva, essa oralidade também engloba os sinais e todos demonstraram que tem essa capacidade. Na acuidade visual conseguiram descrever as cenas, mostraram que têm boa capacidade visual, que cognitivamente são desenvolvidos. Na acuidade auditiva, já sabíamos que eles não responderiam, mas mostraram outros dados valiosos, que está na capacidade de se desenvolver por sentidos e nos levou a desmistificar a questão do visual, o discurso se dá muito nos recursos visuais e vimos que os surdos como qualquer outra pessoa precisa se desenvolver de todas as formas, por meio dos quatro sentidos que ele tem: visão, olfato, tato e paladar e o próprio corpo.

Os dados também apresentaram que a Libras auxilia o surdo no seu desenvolvimento. E, nas avaliações dos conteúdos de todas as disciplinas demonstraram que existe uma dificuldade com os conteúdos ensinados, os de menor grau de complexidade conseguem fazer, também demonstraram certa dependência de alguém para realizar as atividades.

A entrevista com as professoras evidenciou que elas utilizam do discurso de não saber a língua para não ensinar os alunos, em sala de aula deixam por conta de intérpretes de Libras e em outros espaços passam a responsabilidade que são deles para outros, levam os surdos a uma situação de dependência, mas isso não são eles que criam, porém, o outro é que os tornam dependentes, mas tem que ser revisto esse modelo de profissional que trabalha com esse surdo, sua formação acadêmica, o discurso atual na teoria e a sua prática na sala de aula, as concepções que eles têm sobre os surdos.

As professoras relataram a dificuldade desses alunos e acabam passando para o outro a sua responsabilidade alegando a falta da língua, ou seja, a Libras, o atraso dos alunos em relação ao português. Um ponto importante foi o desenvolvimento da ZDP, e o discurso da Teoria Histórico-cultural que é muito presente no Brasil, mas percebemos que as pessoas envolvidas com a educação de surdos sabem a teoria e não conseguem aplicar isso na prática da sala de aula, na pesquisa foi evidenciado que isso muitas vezes não acontece.

Não é oportunizado ao surdo, meios para que ele desenvolva a linguagem e com isso a sua língua. Observando assim, um fracasso na sua aprendizagem, pois se ele não tem uma linguagem, uma comunicação e um pensamento que é resultado disso tudo, e é imposto a ele que tem que aprender de qualquer forma ou qualquer meio uma língua que ele conhece superficialmente, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, vamos continuar reproduzindo o fracasso escolar que já vem há muitos anos e que, mesmo com pesquisas na área, ainda vemos que não se conseguiu superar esse processo.

Referências

- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A sala de aula: percepções experimentadas no cotidiano escolar de uma criança com autismo

Daiana Alves de Jesus Dalvi¹

Rita de Cassia Cristofoleti²

-
1. Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; e-mail: dianaronerdalvi@gmail.com.
 2. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo; São Mateus, Espírito Santo; Brasil; e-mail: rita.cristofoleti@ufes.br.

RESUMO: Compreender a importância dos processos de aprendizagem da criança com autismo e as práticas pedagógicas que são significativas no contexto escolar é direcionar o olhar para as possibilidades que se instauram cotidianamente nas escolas. Nesse sentido, “o como fazer” provoca em algumas situações estranhamentos com relação às ações realizadas pelo docente no contexto da sala de aula do ensino comum. Dessa forma, fazer uso de outros caminhos que atendam a singularidade do tornar-se humano, possibilitando a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, é uma necessidade contínua no âmbito das práticas pedagógicas. O estudo trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, o qual propõe compartilhar percepções experimentadas no cotidiano da sala de aula, resultado da colaboração com a professora especialista no trabalho com um aluno com autismo. O enfoque será dado ao uso de recursos visuais e o despertar do interesse do aluno com autismo para a realização de atividades planejadas, no tempo e no espaço do ambiente escolar. O trabalho se referencia teórica e metodologicamente na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, elaborada por Vigotski (2009) e colaboradores, por entender que construímos novos significados a partir de novas experiências, e que as práticas pensadas com intencionalidade favorecem o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Ensino Estruturado, Autismo, Sala de aula, Educação Especial.

Introdução

Repensar a escola em tempos atuais nos faz dialogar com a própria prática, em quais reflexões podemos fazer e quais atitudes podemos ter. Para Silva, Gaiato e Reveles (2012), conhecer a pessoa com autismo em sua singularidade nos proporciona, através das trocas significativas, aprendizado especial para nossas vidas. Diferentemente da criança que aprende pela imitação, pela convivência e pelas experiências oportunizadas pela relação com o “outro” com espontaneidade, para a criança com autismo, faz-se necessário criar mecanismos direcionados de ensino e aprendizagem das relações.

A partir das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, podemos analisar que a criança público-alvo da Educação Especial precisa de caminhos alternativos e recursos diferenciados que a levem a aprendizagens significativas no contexto escolar. Dessa forma, é preciso repensar a prática docente, incluindo o repensar

das ações realizadas no trabalho colaborativo, os serviços de apoio e a parceria com as famílias. Portanto, faz-se necessário oportunizar experiências de estudos e trocas significativas de aprendizagem entre os profissionais da educação, propondo o entrelaçamento do saber e as práticas possíveis, transformando e potencializando as ações pedagógicas.

Nesse sentido, este trabalho apresentará percepções vivenciadas no desenvolvimento de uma pesquisa em andamento, o qual propõe uma proposta de intervenção baseada no ensino estruturado e em outros caminhos que se mostraram relevantes no processo de aprendizagem da criança com autismo. Essa proposta de intervenção foi construída juntamente com a professora especialista da sala de aula do ensino comum³ a partir das necessidades pedagógicas do aluno e surgidas no decorrer da pesquisa.

Metodologia

O estudo trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo e propõe direcionar o olhar às práticas pedagógicas e aos caminhos que são utilizados para se ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade aos alunos com autismo.

A atividade descrita neste trabalho foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental do Município de Nova Venécia, noroeste do Estado do Espírito Santo, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com intervenções a um aluno com autismo, o qual será nomeado por Davi⁴. O estudo refere-se a uma pesquisa-ação, por envolver a observação e as ações de intervenção da pesquisadora na realidade investigada.

3. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Nesse sentido, o termo “professor especialista” se refere, nesse contexto, ao professor (a) de apoio ao estudante com TEA na sala de aula do ensino comum, termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia/ES.

4. Nome fictício.

Resultados e discussão

Considerando que é possível desenvolver, no contexto escolar, atitudes que promovam a participação das crianças, sejam elas com ou sem deficiência, fomos impulsionadas a compartilhar a prática que envolveu o planejamento colaborativo em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na qual estavam inseridos 09 alunos e 03 profissionais (estagiária, professora regente do ensino comum e professora especialista que acompanhava o aluno autista na sala de aula do ensino comum⁵). Dentre os estudantes, 03 eram identificados como público-alvo da Educação Especial (01 com autismo e 02 com deficiência intelectual). Nessa perspectiva, os questionamentos da professora especialista, os dizeres nas entrevistas e as anotações do diário de campo nos revelaram algumas percepções sobre a aula, dentre elas, destacamos o primeiro dia:

Ao entrar na sala, a professora especialista estava auxiliando 04 crianças sentadas no fundo da sala. Sobre a mesa de Davi, estavam as letras e números móveis, ele andava para um lado e para o outro, por alguns momentos mordida o braço. A estagiária passava na lousa o conteúdo (pauta do dia) [...]. Ao terminar de auxiliar as crianças, a professora especialista sentou próximo a mim e relatou: “Ele é esperto demais, inteligente, só que às vezes ele se nega porque não fico só ao lado dele. Davi, faz como quer também... não consigo igual a você, que fez essa rotina para ele e quer que eu faça”. A professora silenciou um pouco, em seguida demonstrou preocupação sobre o que “eu” poderia pensar com relação ao que presenciava [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2019).

Em planejamento colaborativo realizado em 17 de outubro de 2019, a professora especialista fez novos questionamentos à pesquisadora, também professora da sala de recursos na qual o aluno investigado era matriculado. *Como você faz para Davi te responder, fazer as tarefas do início ao fim?* Outros questionamentos foram realizados com relação ao que se referia ao ensino estruturado, demonstrando que, na maioria das vezes, a professora não sabia

5. De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

o que fazer com o aluno em termos das atividades que deveriam ser planejadas e realizadas.

O uso de caminhos alternativos através do ensino estruturado foi pensado levando em consideração a negatividade de Davi em relação ao uso de material/recursos impressos, a seletividade, as preferências e seus hábitos específicos. De acordo com a professora especialista, a criança apresentava dificuldade para executar comandos verbais, nesse aspecto, como estabelecer comunicação, significar as relações e o pensamento verbalizado? Para Vigotski (2009, p. 11), “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Como Davi significa suas relações na escola?

Ao perguntar à professora sobre o que já teria planejado para a semana, a docente evidenciou não saber. Relatou que, para alguns momentos, planejava as atividades buscando, na internet, atividade relacionada com a temática da aula, atividade diferenciada das demais crianças. Ao adentrar no espaço da escola, perguntei sobre o uso do caderno, dos livros, na ocasião a professora relatou não fazer o uso, foi sugerido realizar adaptações aos enunciados e uso das imagens. Segundo Santos e Oliveira (2018), o descrédito para as possibilidades de aprendizagens, muitas vezes, é o mesmo para justificar a ausência de estratégias adequadas para determinada criança que apresenta o diagnóstico com pouca compreensão.

A partir desse contexto, nos arriscamos a planejar uma sequência didática estruturada, na qual a professora compartilhou como era a rotina de Davi. Selecionamos algumas imagens para estabelecer, através dos estímulos visuais, respostas com autonomia por parte do aluno. Focamos em uma sequência didática com atividades envolvendo leitura, escrita, sequência de imagens, sequência numérica, operações de adição, texto fatiado, calendário mensal e uso do pincel para quadros. Para início dos trabalhos, optamos por uma temática de seu interesse: “os animais”. Outra estratégia pensada foi a oferta do material sem intervenção direta, para observar o seu interesse pelo material no ambiente da sala de aula e possíveis investimentos futuros. O ensino estruturado diz respeito às aulas previamente planejadas, sendo assim,

A sala foi previamente organizada, sendo colocado três mesas enfileiradas uma ao lado da outra para melhor disposição dos objetos, fizemos o uso de vasilhas plásticas etiquetadas com as informações dos conteúdos, exemplos: número – calendário, rotina,

fichas com imagens e todos os materiais que fizeram parte dos recursos utilizados foram plastificados, fazendo uso do velcro para apresentação de fichas, resposta por seleção da criança [...]. A criança caminhava no entorno da mesa, não evidenciou gritos e choros. Após 40 minutos ele parou próximo à mesa e decidiu sentar na carteira. Aproximei dele e dei o primeiro comando verbal: hoje, dia da semana. Ao lado foi disponibilizada uma cartela estruturada com todos os dias da semana. A criança realizou a leitura e selecionou a ficha com o nome sexta-feira [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2019).

A professora especialista observou as práticas atentamente, externando suas percepções sobre a riqueza de se trabalhar com as imagens e a sequência didática planejada com a intencionalidade de atender as especificidades da criança com autismo, não sendo necessário o uso de comandos verbais.

Figura 1 – Criança preenchendo o calendário estruturado



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para a realização da segunda atividade, a criança observou primeiro, aproximando-se após 20 minutos. O texto selecionado para essa atividade foi a música infantil “A dona aranha”, da qual a criança gostava muito. Davi percebeu muito rápido, através da leitura das palavras, sobre qual texto se

tratava, iniciando a realização sem nenhum comando verbal, evidenciando conhecimentos relacionados à compreensão das palavras, sequenciação, atenção e percepção.

A terceira atividade foi relacionada à escrita independente da mesma canção, fazendo o uso do pincel em prancha plastificada. A professora especialista direcionou a atividade, com o objetivo de adquirir maior segurança com relação aos comandos, aproximação e afetividade. Dessa forma, o aluno realizou todas as atividades planejadas com sucesso. Embora ele tenha realizado no seu tempo, não evidenciou resistência. Nesse sentido, a professora especialista evidenciou ter ficado motivada, apresentando várias ideias possíveis de continuidade de trabalho pedagógico com o aluno.

Considerações finais

Compreendemos, por meio do trabalho vivenciado na sala de aula, a necessidade de colaboração e discussões teóricas contínuas, considerando que, para esse momento, a professora, mesmo sendo especializada em Educação Especial, evidenciou, a princípio, desacreditar na proposta envolvendo a participação da criança com autismo e suas possíveis aprendizagens. No entanto, a ideia do trabalho colaborativo é a troca de saberes, não podendo existir no cenário escolar o único detentor de conhecimento, embora, ainda no desenvolvimento do trabalho, os participantes em alguns momentos tenham demonstrado certo desconforto com a presença do pesquisador. Sendo assim, faz-se necessário continuar acreditando que, através das relações de qualidade, seja de professor com professor, professor com aluno, ainda é o que temos como recurso possível para, de fato, vivenciar uma educação inclusiva.

Referências

- SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, v. 36, p. 121-133, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/692/309>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. Não paginado. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Mundo-Singular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Alfabetização de jovens e adultos: uma experiência de inclusão social

Amanda Goulart¹

1. Estudante; Bolsista de extensão; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Brusque; Brusque, Santa Catarina; amandagoulart.eu@gmail.com.

RESUMO: O presente texto tem por objetivo apresentar os resultados do projeto de extensão intitulado “Luz do Saber: um caminho de inclusão e aprendizagem”. O projeto teve por objetivo a disponibilização de recursos que contribuíssem para a alfabetização de jovens e adultos do município de Brusque e região. O principal recurso didático foi o software livre “Luz do Saber”, construído a partir dos referenciais teóricos de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Também foram realizados debates e atividades complementares no ambiente de lápis e papel. A partir da intervenção realizada pelas monitoras nesse processo, buscou-se o desenvolvimento gradativo dos/as educandos/as. A maior parte do público participante foram os/as usuários/as da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque/SC. Foi necessário adaptar a metodologia do projeto para atender esses/as educandos/as. Além do grau da deficiência intelectual ser diferenciado, havia também uma diferença nos níveis de escrita. Pode ser observado que a maioria dos/as participantes reconhecia e escrevia seu nome. Nas atividades com as famílias silábicas, as dificuldades concentraram-se na identificação das vogais e das consoantes, na leitura de algumas palavras, na interpretação do enunciado das atividades do software, e em entender a lógica de construção das palavras por meio de sílabas. Contudo, os/as participantes construíram, com mediação, novas palavras, assim como elaboraram e redigiram pequenos textos.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos, Inclusão social, Deficiência intelectual.

Introdução

Os indicadores educacionais sobre a realidade brasileira apontam um significativo percentual de jovens e adultos não alfabetizados, a despeito de pesquisas que registram a diminuição da taxa de analfabetismo nos últimos anos (IBGE, 2015; INEP, 2003).

No contexto de enfrentamento do analfabetismo e da exclusão social, o Departamento de Beneficência da Casa da União iniciou, em 2003, o projeto “Luz das Letras”, atualmente “Luz do Saber”. A Casa da União é uma instituição de caráter filantrópico e assistencial, sem fins lucrativos, com atuação centrada na melhoria das condições de vida do ser humano.

Em parceria com a Associação Beneficente Casa da União Estrela da Manhã, localizada em Florianópolis/SC, e com a Secretaria de Assistência Social e

Habitação do município de Brusque/SC, o Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Brusque, implementou, no ano de 2019, o projeto “Luz do Saber: um caminho de inclusão e aprendizagem”.

O projeto teve por objetivo a disponibilização de recursos que contribuíssem para a alfabetização de jovens e adultos do município de Brusque e região. O principal recurso didático foi o software “Luz do Saber”, construído a partir dos referenciais teóricos de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O software é gratuito e constituiu-se uma ferramenta que auxiliou no processo de alfabetização.

Nesse sentido, o projeto propiciou, simultaneamente, o processo pedagógico de alfabetização e de inclusão digital para jovens e adultos. Para isso, foram desenvolvidas atividades específicas de escrita e leitura no ambiente virtual, além da estruturação de outras para utilização no ambiente de lápis e papel.

Metodologia

O projeto baseou-se nos referenciais teóricos de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Em tais propostas pedagógicas, a construção do processo de leitura e escrita é realizada pelo próprio sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1967, 1987). As autoras definem cinco níveis de escrita, sucessivos e ordenados, a saber: hipótese pré-silábica, nível intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e a escrita alfabética.

Conforme mencionado, o projeto de extensão teve como principal recurso didático o software “Luz do saber”. O software contém, aproximadamente, 60 atividades de escrita e leitura, que visam estimular os/as educandos/as, por meio de jogos, ao conhecimento das sílabas, dos fonemas e das palavras. Além disso, também foram desenvolvidas atividades no ambiente de papel e lápis, que reforçaram o conhecimento adquirido no momento de trabalho individual, realizado em frente ao computador.

Outro recurso refere-se à intervenção realizada pelas monitoras. Elas foram facilitadoras durante a aprendizagem da leitura e da escrita, pois os/as educandos/as são sujeitos ativos desse processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1987).

O projeto foi desenvolvido nas dependências do IFC - Campus Brusque. Os encontros, em formato de aulas, ocorreram semanalmente, no laboratório de informática e/ou em uma sala de aula. As aulas iniciaram em abril de 2019 e terminaram no mês novembro. O projeto finalizado com uma cerimônia de entrega de certificados aos/as participantes.

Participaram do projeto oito usuários da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Brusque e o familiar de um discente do IFC - Campus Brusque. A faixa etária desse público era entre 15 e 36 anos.

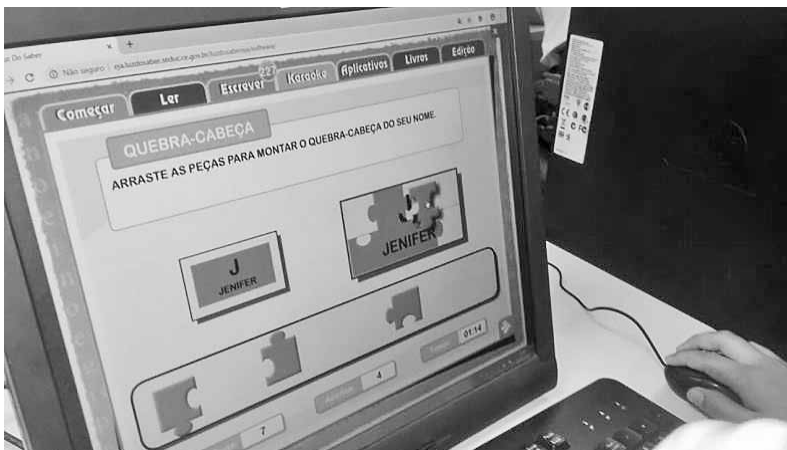
Resultados e discussão

A princípio, o público esperado para o projeto seria de idosos ou de pessoas acima dos 40 anos. Porém, próximo ao início das aulas, surgiu uma demanda de participação dos/as usuários/as da APAE. O projeto não tinha sido construído para atender esse público, mas aceitou-se o desafio.

Quando as aulas começaram, foi necessário adaptar a metodologia do projeto aos/as educandos/as com deficiência intelectual. Além do grau da deficiência nesses/as educandos/as ser diferenciado, havia também uma diferença nos níveis de escrita. Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), pode ser identificado, a partir da aplicação de uma avaliação da escrita, que alguns estavam no nível da hipótese silábico-alfabética e outros no nível da escrita alfabética, apresentando dificuldades específicas em detrimento da limitação cognitiva.

Apesar de estarem em um nível de escrita mais avançado, inicialmente, foram trabalhados os nomes dos/as educandos/as, em articulação com as letras do alfabeto. Posteriormente, iniciou-se a introdução de atividades com as famílias silábicas.

Figura 1 – Participante realizando uma atividade no software “Luz do Saber”, em que é necessário juntar as peças de um quebra-cabeça para formar o seu nome



Fonte: Acervo da autora.

Com base no menu “Começar” do software e em atividades do ambiente de papel e lápis, pode ser observado que a maioria dos/as participantes reconhecia e escrevia seu nome. Nas atividades com as famílias silábicas, as dificuldades concentraram-se na identificação das vogais e das consoantes, na leitura de algumas palavras, na interpretação do enunciado das atividades do software e em entender a lógica de construção das palavras por meio de sílabas. Contudo, os/as participantes construíram, com mediação, novas palavras, assim como elaboraram e redigiram pequenos textos.

Figura 2 – Participantes do nível da hipótese silábico-alfabética realizando uma atividade em que deveriam formar palavras com a família silábica da palavra “vida” e com as vogais



Fonte: Acervo da autora.

Desde os primeiros encontros, foram utilizados como recurso pedagógico os círculos de cultura (FREIRE, 1967), que consistem na formação de grupos de debates para discutir temas relevantes para os/as participantes. Com base nos temas discutidos, selecionam-se palavras que, a partir de seus elementos silábicos, serão trabalhadas com os/as educandos/as.

Na proposta de Paulo Freire, a programação dos debates deveria ser construída pelos/as participantes do grupo. Contudo, nos círculos de cultura realizados no projeto, foram abordados temas que a equipe avaliou que seriam relevantes para o grupo, como a formação da identidade pessoal e social, ao trabalharmos com documentos pessoais; que não há limite de idade para se começar a estudar; entre outros. Esse direcionamento da ação teve como fundamento o perfil dos/as educandos/as, pois era necessário que fossem bastante estimulados para que expusessem suas ideias e percepções. A participação nos debates, embora limitada, era contextualizada e estimulava a oralidade.

Em sua pesquisa sobre o letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual, Shimazaki (2006, p. 173) conclui que “as pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e a escrever, mas de utilizar tais

práticas em situações do dia- a-dia [] quando é oferecida uma interação de qualidade []”.

Nos momentos de atividade no software e no ambiente de lápis e papel, as monitoras realizavam o acompanhamento dos/as educandos/as.

Considerações finais

O projeto “Luz do Saber” buscou intervir em questões sociais da realidade brasileira: o analfabetismo, a exclusão digital e social. Sendo um projeto de apoio ao processo de alfabetização de jovens e adultos, trouxe em seu escopo elementos que possibilitavam envolver o/a educando/a, apoiar o/a educador/a e potencializar o processo de aprendizagem. Tal experiência foi desafiadora e exigiu esforço e dedicação. O conhecimento adquirido ampliou a compreensão sobre as questões sociais, assim como possibilitou um amadurecimento pessoal e profissional.

Referências

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
- TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.
- SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

Da leitura à inclusão: “Comunicar e integrar é preciso: Rádio IntegralF - Tarauacá/AC”

Jaime José de Magalhães Lima¹

Francisco Gilberto Mendes dos Santos²

João Ricardo Avelino Leão³

-
1. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC; Rio Branco - Acre; jaime.lima@ifac.edu.br.
 2. Aluno do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT; Rio Branco - Acre; francisco.gsantos@ifac.edu.br.
 3. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT; Rio Branco - Acre; joao.aleao@ifac.edu.br.

RESUMO: Entre os desafios enfrentados pela educação brasileira, nos últimos tempos, está a busca de uma escola inclusiva. A partir dessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo abordar a importância do emprego do rádio no ambiente escolar, como forma de dinamizar o processo ensino-aprendizagem, de promover a interatividade e favorecer a inclusão. Assim, o projeto de extensão intitulado “Comunicar e integrar é preciso: Rádio integralF” foi desenvolvido com a finalidade de atender às necessidades de informação, integração e entretenimento dos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre, Campus Tarauacá – AC. Com programações voltadas aos adolescentes, teve por saldo o melhoramento da leitura e expressão oral dos participantes, incentivo ao trabalho interdisciplinar e, ainda, a sensibilização da comunidade estudantil para a necessidade de uma participação crítica e atuante na sociedade.

Palavras-chave: Incentivo à leitura, Inclusão, Interdisciplinaridade, Interação social.

Introdução

Uma discussão frequente no cenário da educação diz respeito à necessidade de, cada vez mais, as escolas adotarem práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem, a formação crítica e, ao mesmo tempo, favoreçam o processo de inclusão. Assim, Mantoan (2003) ressalta que a escola precisa atentar-se no sentido de não ignorar ou marginalizar as diferenças presentes nos processos de aprendizagem.

A busca dessa formação crítica perpassa pelo domínio do processo da leitura. Ao tratar da temática inclusão escolar, Tunes (2003) destaca que, atualmente, são diversas as formas de exclusão que atingem a população brasileira, desde aquelas evidentes até as mais sutis. O ambiente escolar apenas reproduz comportamentos presentes na sociedade.

Madureira e Nunes (2015) enfatizam a necessidade de uma escola inclusiva que responda às expectativas dos alunos de forma que eles possam se sentir acolhidos e participem ativamente das atividades propostas pelas escolas.

Por décadas, foram adotadas, no país, políticas educacionais que, na prática, não priorizavam a formação de um aluno crítico, capaz de transformar o meio social. Consequentemente, surge uma sociedade de indivíduos letrados, mas incapazes de se posicionar criticamente. Nesse sentido, Frigotto (2012) defende que

a ausência de políticas educacionais voltadas à formação crítica, na prática, representa negar ao aluno do Ensino Médio a efetividade da cidadania.

Para Silva (2013), as instituições de ensino precisam criar mecanismos de trabalho que viabilizem a formação de alunos críticos, capazes de interpretar as diversidades de enunciados, e adeptos à interação social.

Diante do desafio de desenvolver, dentro da escola, metodologias que dinamizem o processo de ensino, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo apresentar o rádio no ambiente escolar como um instrumento metodológico capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, promover o pensamento crítico, incentivar a expressão oral, a interdisciplinaridade e, ainda, favorecer a inclusão e o entretenimento.

Metodologia

No período de 03 de maio de 2018 a novembro de 2019, no Instituto Federal de Educação do Acre, Campus Tarauacá - AC, foi executado o projeto de extensão intitulado “Comunicar e integrar é preciso: Rádio IntegralF”. Desenvolvido durante os quinze minutos de intervalo, nos turnos da manhã e da tarde, sua execução acompanhou o calendário de atividades comemorativas do *campus*. A cada semana, organizava-se uma pauta, com temáticas de interesse dos adolescentes, entre elas, inclusão, juventude, sexualidade, horóscopo, novas tecnologias, além de música, literatura e dicas para o Exame Nacional do Ensino Médio.

O projeto contou com a participação de docentes, técnicos da área da Informática, dois jornalistas e mais trinta e cinco alunos representantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A rádio foi instalada num espaço anexo ao auditório do *campus*. A princípio, foram disponibilizados um computador, dois microfones, caixas de som, amplificador, mesa de som estéreo, softwares de edição de áudio e programação.

Inicialmente, organizou-se uma reunião com participação de alunos representantes do 1º, 2º e 3º anos, para decidir as seguintes pautas: público-alvo do projeto; a forma como os programas seriam transmitidos, se apenas ao público interno, ou externo também, por meio dos *sites* e do *blog* da instituição; escolha do nome da rádio; critérios de seleção de forma que se pudesse contemplar todas as turmas.

Assim, ficou decidido que a programação seria voltada ao público adolescente e que seriam usadas outras mídias, de forma que as programações pudessem atingir a comunidade externa. O nome da rádio seria IntegraIF.

A seleção de alunos aconteceu por meio da produção de um texto narrativo, no qual eles discorreram sobre “A importância dos meios de comunicação dentro do ambiente escolar”. Nesse processo, levou-se em consideração o histórico do aluno, de forma a contemplar aqueles com dificuldades no domínio da leitura e da expressão oral, dificuldades em relacionar-se com o grupo e alguns com déficit de aprendizagem.

Resultados e discussão

O projeto da rádio IntegraIF no ambiente escolar funcionou como um instrumento pedagógico, favorecendo a aprendizagem, a interação social e enriquecendo o processo comunicativo. A preocupação em se expressar de forma clara e objetiva fez com que muitos alunos se policiassem e procurassem melhorar a capacidade de expressão oral. Segundo Lima (2006), o rádio é um veículo de grande atuação social e de combate à exclusão, pois, por meio dele, é possível a democratização da informação, independentemente de classe social, religião ou do nível cultural dos indivíduos. Madureira e Nunes (2015) defendem que uma educação inclusiva é meta a ser atingida pelo sistema educacional e, para isso, são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas das escolas e dos professores, de forma a garantir a aprendizagem e a inclusão.

Ao compreenderem a dinâmica do funcionamento da rádio, alguns alunos acabaram se afastando, comportamento compreensivo, uma vez que falar ao microfone é um grande desafio. Outros, porém, resolveram enfrentar esse desafio e, com o tempo, constataram que a prática da leitura é indispensável para quem quer se comunicar com objetividade, clareza e de forma crítica, melhorando, assim, o desempenho deles em sala. Ao abordar a temática, Lima e Raddatz (2011) acrescentam que o momento em que o aluno abre o microfone e passa a informação à comunidade escolar é inesquecível e proporciona um aprendizado que carregará por toda a vida.

Aos poucos, os alunos foram enfrentando as barreiras da timidez, da insegurança e passaram a se sentir bem à vontade. Perceberam que a melhor forma de enfrentar a insegurança era se preparando com antecedência, lendo,

escrevendo os roteiros, fazendo questionamentos. Francisco e Sobral (2010) defendem que as ferramentas tecnológicas, aliadas à escola, irão proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e o rádio constitui-se em uma dessas ferramentas.

A interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Sociologia foi favorecida, uma vez que os docentes passaram a se preocupar com temáticas de interesse comum às duas áreas, facilitando, assim, um maior entendimento por parte dos alunos. Almeida (2015) ressalta que o fato de o currículo escolar ser organizado por disciplinas que não dialogam entre si acaba criando um ensino fragmentado que prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

A rádio no *campus* também funcionou como veículo de conscientização, no que dizia respeito à higiene corporal, à necessidade de se conservar os espaços de vivência sempre limpos e, ainda, à divulgação de informações de cunho pedagógico ou administrativo.

Os participantes aprenderam a trabalhar em equipe, de forma que, a cada semana, uma turma ficava responsável pela pauta de programação: organizando reuniões, selecionando músicas, pesquisando temáticas de interesse dos alunos, anotando pedidos ou, ainda, dicas para os que pretendiam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. Os dois eventos de maior expressividade promovidos pela rádio IntegraIF foram a culminância dos projetos “Brasil Indígena” e “Consciência Negra”, em 2018, uma vez que ambos tiveram transmissão ao vivo, via Facebook.

Considerações finais

Diante do desafio de se promover uma formação crítica e um ambiente escolar que favoreça a inclusão, o rádio escolar pode funcionar como instrumento pedagógico, em prol do processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio dele, é possível motivar a participação dos alunos em sala e ampliar as discussões relevantes dentro da sociedade.

A partir das atividades desenvolvidas diariamente pela rádio escolar, os alunos participantes passaram a entender a importância da leitura em suas vidas, o quanto é importante o trabalho em equipe, o respeito às diferenças e ao espaço do outro, ao mesmo tempo em que se favoreceu a interatividade,

o desenvolvimento intelectual e a sensibilização para a necessidade de uma participação mais atuante na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, Vasconcelos de. **O potencial da rádio na escola**: formação crítica na voz de estudantes de escola pública. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- FRANCISCO, Deise Juliana; SOBRAL, Soraya Britos. Rádio educação: a trajetória do programa rádio. **Revista Edapeci**, Alagoas, n. 5, ago. 2010.
- FRIGOTTO, Galdêncio. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- IFAC - INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **Campus Tarauacá prepara lançamento de rádio escolar**. 2018. Disponível em: <https://portal.ifac.edu.br/ultimas-noticias/75-campus-tarauaca/1560-campus-tarauac%C3%A1-prepara-lan%C3%A7amento-de-r%C3%A1dio-escolar.html>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- IFAC - INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **Projeto Rádio IntegralF - Campus Tarauacá**. YouTube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wM26jIIcfU>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- LIMA, Carlos Alberto. **Rádio Escolar**. São Paulo, 2006.
- LIMA, Taíse Cristina Heberle; RADDDATZ, Vera Lucia Spacil. Projeto Rádio Escolar: uma prática educomunicativa. **Revista Conhecimento Online**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, mar. 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.
- NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Lisboa, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008. Acesso em: 05 fev. 2020.
- SILVA, Neiva Salete. A função da leitura no processo de aprendizagem. **Revista os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, Paraná, v. 1, n. 1. jul. 2013.
- TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, v. 9, n. 16. Brasília, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Participação de crianças com paralisia em processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental I

Patrícia C. Campos Ramos¹

Juliana Candido Queroz²

-
1. Psicóloga Clínica, Professora on-line e orientadora da Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (2009-2011; 2014-2015; 2018-2019) UAB-UnB (Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília); São Paulo – SP; pccamposramos@gmail.com.
 2. Professora da rede municipal de Aparecida de Goiânia – Goiás; Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar (UAB-UnB) e Mestranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás; jullyana-cq@hotmail.com.

RESUMO: Este estudo envolve a participação de duas crianças com paralisia cerebral em processo de inclusão escolar, uma do primeiro e outra do quinto ano do Ensino Fundamental (EF), com objetivo de observar suas interpretações de si, dos outros e da escola, em relação ao seu processo de inclusão. O estudo empírico foi realizado em uma escola da rede municipal de Aparecida de Goiânia - GO, incluindo um questionário simples respondido pelas próprias crianças e um desenho para diálogo a respeito de suas percepções, além de entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais. Nos resultados, encontramos satisfação por parte das crianças em estudar naquela escola, incluindo a importância de professores, amigos e familiares. Entendemos que a própria criança com deficiência, além de seus familiares e profissionais da educação, tem papel importantíssimo de contribuir de maneira mais ativa e responsiva para o próprio processo de inclusão escolar, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizado.

Palavras-chave: Criança, Paralisia Cerebral, Inclusão Escolar.

Introdução

A paralisia é uma das formas de apresentação de deficiência física, caracterizada por uma perda da capacidade de contração muscular voluntária, por interrupção funcional ou orgânica na via motora, do córtex cerebral ao músculo; outra forma é a paresia, com limitação ou diminuição da força, precisão ou amplitude do movimento muscular. Ou seja, crianças com deficiências físicas podem não apresentar ou ter movimentos alterados em parte(s) do corpo, desencadeando necessidades educacionais especiais (CAMPOS-RAMOS; FERNANDES, 2019).

No presente estudo, faremos um recorte da participação das crianças do estudo de Queiroz (2019)³, que, além das entrevistas feitas com familiares e professores, responderam a um breve questionário e realizaram um desenho-estória, elaborado com base no utilizado por Campos-Ramos e Fernandes (2019), que relataram a experiência de B., um menino de 08 (oito) anos, então no 3º ano do EF de uma escola municipal de Barretos - SP, com baixa visão em consequência da toxoplasmose congênita e leve atrofiamento do braço esquerdo, advindo de uma paralisia

3. Monografia de conclusão de curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UAB/UnB, realizada pela segunda autora e orientada pela primeira autora.

cerebral. Os autores consideraram a importância da participação da criança para compreensão de si, de suas relações na escola e o processo inclusivo; o participante não indicou sentimento de recusa à escola, afirmando em sua fala que conseguiria aprender. Em suas verbalizações sobre o desenho de si e de seus colegas na escola, B. disse que estavam aprendendo “Ciências”; o quê: “Dinossauros”; que conseguiam aprender o que o professor estava ensinando, incluindo: “Sim, Eu, o O., o M., a L. e o G. M.”; e que todos iriam conseguir aprender: “Sim, menos esse aqui (aponta), que quase toda hora ele está dormindo”. No caso de B., não houve indícios de exclusão do aluno por si próprio ou pela escola, mas, observamos a expressão do sentimento de exclusão do participante por parte dos alunos que não tinham deficiência, em trabalhos de grupo, ao responder, quando questionado se tinha amigos: “mais ou menos”, apontando somente um, dentre os cinco alunos que desenhou, como seu amigo, e, ao perguntar se eles o ajudavam, B. demonstrou compreender o motivo de sentar-se perto da lousa na sala de aula – a baixa visão –, considerou-se um aluno que aprende, recebe ajuda de alguns colegas, porém, vê-se como diferente deles.

O objetivo geral proposto nesta pesquisa foi identificar e considerar as percepções de duas crianças – ambas com paralisia cerebral e alunas de escola municipal inclusiva de Ensino Fundamental I – a respeito das percepções de si e dos outros agentes envolvidos em sua inclusão nesse contexto, incluindo educadores e outras crianças.

Metodologia

O presente estudo, de caráter transversal, inclui um breve questionário respondido por duas crianças com paralisia cerebral, de uma mesma escola do Ensino Fundamental I: E., uma menina de 6 anos, no 1º ano, e M., um menino de 11 anos, no 5º ano. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com familiares e professores. Utilizamos a abordagem qualitativa, entendendo-a como adequada à análise de particularidades e experiências dos participantes dentro do contexto proposto, uma escola pública da rede municipal de um bairro da periferia de Aparecida de Goiânia – GO, que oferece o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, atendendo cerca de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos em dois turnos (matutino e vespertino).

Os instrumentos para construção das informações constituíram-se em um breve questionário e um desenho-estória, além das entrevistas feitas com os adultos e das especificidades da pesquisa com crianças (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014). Tanto no estudo anterior (CAMPOS-RAMOS; FERNANDES, 2019), como neste, adaptamos a técnica do desenho do Par Educativo, utilizada na clínica psicológica e psicopedagógica para explorar as relações da criança na escola. Os autores citam Muñiz (1987), que discute qualitativamente as particularidades de personagens na cena vincular educativa, sem especificar critérios para a interpretação dos desenhos, possibilitando a análise sob diferentes enfoques teóricos, buscando conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem, se indicada no desenho. A instrução original: “desenhe alguém ensinando a alguém aprendendo” (GOLA, 1999) foi adequada em nossas propostas inclusivas para a seguinte instrução: “Desenhe você e sua turma, na sala de aula, aprendendo algo que um (a) professor (a) está ensinando”. O material foi gravado, transcrito e analisado de acordo com os objetivos propostos e as informações trazidas pelos participantes. A adaptação mostrou-se apropriada para demonstrar a opinião da criança a respeito das situações relacionais que se estabelecem na sala de aula com inclusão e, portanto, está sendo replicada no presente estudo.

Resultados e discussão

Em outros estudos (CAMPOS-RAMOS, 2016; QUEROZ, 2019) é destacada a importância da participação da família no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, com grandes contribuições quando há parceria, diálogo e envolvimento da família com a escola. Os genitores do estudo de Queroz demonstram empenho e dedicação em verem seus filhos se desenvolvendo, vontade de contribuir com o processo inclusivo, preocupação com sua independência e autonomia até à fase adulta, e que realizarão sonhos e vontades, como no caso de M., pelo relato de seus pais: [A]: “Ele fala que vai casar, ter filhos, ter um carro, a casa dele”.

A partir da análise das verbalizações das crianças, pudemos compreender um pouco de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Em seu desenho, A. se mostra ativa em seu processo de inclusão e aprendizagem, ao contar que pegou o lápis para desenhar, fez a escola e “ficou bem colorido”; diz ter gostado de seu próprio desenho, da “tia” (professora) e da escola. Por sua

vez, M. também se mostra satisfeito e ativo, contando que seu desenho começa pelo portão e descrevendo o muro da escola, da entrada até a calçada, a grama, as duas salas (da coordenadora, dos professores), indicando sala por sala até a dele, onde faz lixeiras coloridas; responde que se senta bem na frente; diz ter gostado da escola, que fez amigos: “Gostei... eu fiz amigos...”. Lembramos que é o primeiro ano de A. nessa escola, enquanto M. está saindo e parece representar todo o seu percurso nela, já se imaginando como será em outra escola no ano seguinte.

Figura 1 - Desenho de A., 6 anos, 1º ano do EF



Fonte: Queiroz (2019, p. 51).

Figura 2 - Desenho de M., 11 anos, 5º ano do EF

Fonte: Queiroz (2019, p. 50).

Neste estudo, enfatizamos as percepções das crianças e notamos que ambas fazem desenhos bem coloridos sobre suas escolas, cada uma em sua especificidade e grau de deficiência, demonstram certo grau de confiança em si mesmas, principalmente M., de 11 anos, que se mostra um menino comunicativo e com desejos para o futuro, além de demonstrar convicção de suas possibilidades, não deixando que suas limitações o impeçam de sonhar e planejar o futuro.

Levando em conta alguns documentos que garantem uma educação escolar inclusiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001), consideramos que o processo inclusivo dessas crianças vem se estabelecendo de forma efetiva. Destacamos a importância da inclusão das próprias crianças nos estudos, inclusive as com alguma deficiência, para que se possa chegar a uma melhor compreensão de seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar, destacando, em nossos estudos, que isso é possível. Frente aos desafios que precisam ser enfrentados por sistemas como o poder

público, famílias, instituições de ensino, professores, toda comunidade escolar e, principalmente, pessoas com deficiência, precisamos de mais discussões, ações e políticas públicas que garantam que haja inclusão, de fato.

Considerações finais

Consideramos que os objetivos foram alcançados, pois as crianças responderam ao breve questionário e, durante o desenho, apontaram satisfação em fazer parte da escola, demonstrando afeto pelos colegas, professores e pelas mães, muitas vezes principais responsáveis em conduzi-las. Além disso, pudemos perceber a consciência que as crianças possuem em questão de visualizarem seu futuro, e que precisam ser “escutadas”.

O estudo nos proporciona entender – além de que a relação família-escola é fundamental para a construção da identidade e autonomia do aluno, sendo que os responsáveis, em ambos os contextos, devem ter plena consciência do seu papel no processo de desenvolvimento da criança – a importância da participação ativa e responsiva da própria criança em seu processo de inclusão e nos estudos sobre ele.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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: 29 fev. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CAMPOS-RAMOS, P. C.; BARBATO, S. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia**, n. 19, v. 3, jun.-set. 2014, p. 189-199.
- CAMPOS-RAMOS, P. C.; FERNANDES, D. E. S. **Criança, família e escola no processo de inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e baixa visão** (no prelo, capítulo aceito para publicação, 2019).
- GOLA, M. F. M. Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. **Revista Psicopedagogia**, n. 18, v. 49, p. 12-32, 1999.
- QUEROZ, J. C. **A família na Inclusão de crianças com paralisia cerebral em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia**. Brasília: UNB-UAB, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Ressignificando os estranhamentos na formação em Educação Física

Graciele Massoli Rodrigues¹

Maria Teresa K. Leitão²

Denise Silva Neves³

-
1. Prof^{ta}. Dr^a. no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Educação Física – São Paulo – SP; Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – SP; graciele.rodrigues@saojudas.br.
 2. Prof^{ta}. Dr^a. na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – SP; Diretora Nacional de Esportes das Olimpíadas Especiais Brasil; teresa@speciaolympics.org.br.
 3. Prof^{ta}. Esp. no Programa de Esportes e Atividade Motora Adaptada; dsneves@jundiai.sp.gov.br.

RESUMO: Este relato traz a experiência de um evento de impacto realizado com universitários em formação inicial em Educação Física. Para além dos conteúdos vivenciados em sala de aula, quadras, campo e piscinas, os componentes curriculares do curso devem propiciar a ampliação das reflexões acerca das demarcações históricas e a transformação dos contextos. Com a percepção latente de que situações inclusivas planejadas podem extrapolar o momento vivido, buscamos construir aproximações entre futuros profissionais de Educação Física e pessoas com diferentes deficiências. O evento Triathlon Unificado – Triathlon Escolar tem por objetivo instigar o rompimento do encontro eventual entre professores em formação e estudantes, a fim de ressignificar estranhamentos e promover a empatia. Há 7 anos, esse evento tem a participação anual de aproximadamente 250 pessoas que se mobilizam para que provas de corrida ou caminhada, bicicleta e natação sejam realizadas com sucesso por todos os que, em equipes, estarão expostos aos desafios de reconhecer as potencialidades de cada um. São equipes de 4 e 8 pessoas formadas por universitários, alunos de escolas parceiras e pessoas com deficiência praticantes de atividades físicas adaptadas que farão a prova-percurso em duplas ou trios. Com envolvimento do Ensino Superior, Escolas de Educação Básica, Programa de Atividades Motoras Adaptadas, público e instituição não governamental, desenhamos um espaço educacional alimentado pelos princípios inclusivos, acreditando que é determinante para os modos de agir social. Ciente da temporalidade situacional que cada evento possui, apostamos nas reflexões suscitadas e nas possibilidades de novos arranjos atitudinais. Considerando a abertura que toda a construção e o desenvolvimento do evento promovem, vemos que estar “com o outro” poderá contribuir para que a habitação dos pares caminhe para uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Educação Física; Evento Inclusivo; Ressignificação.

Introdução

Vivemos em tempos que possibilitam dar um novo significado ao espaço para a reflexão que não mais se limite aos aspectos procedimentais. Reconhece-se o mérito de todo o processo vivido pelas narrativas dos sucessos e insucessos dos professores que, *in loco*, nas escolas ou ambientes educacionais, sofrem com a indistinção do “colegiado escolar”, o qual desconhece os matizes da inclusão e agride as tentativas incansáveis de “incluir” os alunos, principalmente os que possuem deficiência, nas aulas de Educação Física.

Não se trata aqui de ignorar a especificidade da prática pedagógica sob pena de não se fazer educação, mas de compreender que a atividade docente sintetiza

os saberes educacionais e também o político traçado intencionalmente. Nesse contexto de análise, há que se ter discernimento que a inclusão como estratégia e as estratégias para inclusão são caminhos diferentes.

A inclusão é sempre de “um” ou “alguém” e não uma condução estratégica política. Destaco aqui a frase de Agamben que elucida nossa reflexão sobre o pensar escolar em tempos e espaços sociais: “É a partir destas terras incertas e sem nome, destas perturbadoras áreas de indiferença, que os caminhos e as formas de uma nova política devem ser pensados” (AGAMBEN, 2002, p. 216). Assim, como ressalta Carmo (2006, p. 47), “a diversidade humana deve ser entendida como um conceito que explica a relação entre os homens, a partir do entendimento de que somos diferentes e iguais simultaneamente”.

É nessa conjuntura de redefinições relacionais e de descobertas que as estratégias usadas para gestão de um grupo na escola articulam os valores de convivência, em que o diálogo entre as diferenças torna-se possível e se efetiva pelos acessos proporcionados. Uma intervenção que credencie o aluno para ações sociais dentro e fora da escola direciona a inquietação dos constructos de orientação e acompanhamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

É possível perceber que a preparação de um futuro docente para atuação em ambientes educacionais inclusivos ainda é muito insuficiente para que haja um trabalho efetivo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; MATOS; MENDES, 2015; FALKENBACH *et al.*, 2007). Os estudos de Cruz (2005), Cruz e Soriano (2010) e El Tassa e Cruz (2016) apontam a insatisfação dos professores de Educação Física com relação à formação profissional explicitada pelos mesmos quando considerado o processo de ensino-aprendizagem para com pessoas com deficiência.

A formação profissional em Educação Física tem se preocupado em abordar apenas conhecimentos específicos e metodológicos, caracterizando o reducionismo do saber plural, o que leva o futuro docente ao sentimento de estranhamento da pessoa com deficiência, ao se deparar com uma situação “diferente”, que foge ao padrão de normalidade segundo o modelo pelo qual esse discente foi previamente preparado, sendo necessária a ressignificação do processo de ensino para que o processo inclusivo aconteça de forma efetiva. Já aqui, marco que a exposição dos quadros sindrômicos e diagnósticos fortaleceu a difusão de uma visão medicalizada das práticas corporais por pessoas com deficiência.

Muito além dos conteúdos e procedimentos, deve-se pensar na formação das atitudes, baseando-se na exploração do campo afetivo e social dos seus alunos, pensando na sua contribuição em uma formação de pessoas capazes de se aceitarem e se descobrirem, além de se relacionarem de forma harmoniosa com os demais. Para Tassoni (2000), todo processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, portanto, há grande envolvimento de afetividade. Dessa forma, não podemos ter como base que na proposta pedagógica seja apenas considerada a adequação de atividades com ênfase no campo cognitivo, pois essa se dá pela interação entre procedimentos, estratégias, conteúdos, professores e alunos. Toda a indiferença coletiva aos direitos de cada pessoa/criança é colocada em evidência com a inserção da criança, principalmente a criança com deficiência, no ensino regular, pois o que emerge é a validade de valores, muito mais do que as questões que estão associadas ao aprender e ao ensinar.

Com essa prerrogativa, a formação dos professores no âmbito universitário aparece como um dos caminhos em que as discussões que envolvem a relação com o outro devem ganhar cada vez mais espaços, com o intuito de promover um ambiente mais justo e democrático. O impacto das estratégias acionadas na intervenção educacional pressupõe clareza dos objetivos traçados e a estrutura representada nos aspectos procedimentais e atitudinais implica na organização do processo pedagógico.

Rodrigues *et al.* (2004, p. 50) falam da necessidade da convivência com o diverso e colocam a escola como um espaço propício para essa prática, embora as construções históricas que estruturam seus mecanismos destruam algumas das possibilidades de cooperação que possam surgir. Fazer com que as pessoas vejam e tratem esses sujeitos sem um estereótipo de anormalidade e diferença é uma difícil tarefa, já que as relações da sociedade com a pessoa com deficiência, por exemplo, se dão a partir da patologia e/ou preceitos desiguais, o que nos remete a entender a deficiência ou outros grupos como algo que aflige o indivíduo e não como parte identitária do mesmo (RODRIGUES, 2007). Assim, a patologia ou comportamentos existenciais acabam se confundindo com o ser e, mais do que isso, tornam-se o ser: aquele que necessita de auxílio para se livrar da patologia (social ou neuropsicofísica) com que convive. Por carregar algo, o deficiente, ou o “outro”, é fragilizado pelo outro.

Para instigar a reflexão sobre a prática cotidiana pedagógica, as experiências pessoais podem ser instigadas e revisitadas para que os futuros professores possam ressignificar suas relações com “os outros”, a fim de compreenderem

que pertencem ao aprenderem na ação pedagógica e, portanto, são sujeitos em descoberta e na constante reavaliação daquilo que se descobre: o que o faz ser professor é estar em constante movimento no mundo.

A universidade pode propiciar o direcionamento das inquietações dos constructos de orientação e acompanhamento dos alunos, nesse caso, no curso de Educação Física. O objetivo desse relato de experiência é apresentar um evento de aproximação entre futuros professores de Educação Física e pessoas com deficiência por via da prática da atividade motora adaptada unificada.

Metodologia

Em cenário planejado por várias mãos, preparamos um evento que já está na sua oitava versão, no qual os discentes precisam conhecer e reconhecer os membros de suas equipes para vivenciarem uma prova de Triathlon Unificado em equipe. Fazem parte de cada equipe adulta quatro universitários e uma pessoa com deficiência praticante das modalidades esportivas corrida ou caminhada, natação e ciclismo. Já o Triathlon Escolar refere-se aos alunos de escolas básicas que possuem amigos com deficiência inseridos na escola que se apresentam para prova, configurando uma equipe com quatro escolares e quatro universitários. Todos desenvolvem um percurso de bicicletas, deslocamento em água e corrida com ou sem auxílio. Data marcada, vivências com os novos atletas selecionados para equipe, uniformes, alongamentos, aquecimentos e pronto: todos em pista. E assim se constitui um trabalho de meses de preparação, aproximação, vivência e descobertas das potencialidades do “outro”. Estão envolvidos cerca de 140 alunos do 7º semestre de um curso de Educação Física; 30 pessoas com deficiência de um programa de atividades motoras, público de diferentes idades (Programa de Esportes e Atividade Motora Adaptada - PEAMA), 40 crianças com e sem deficiências da rede escolar do município; uma organização não governamental (Olimpíadas Especiais Brasil); aproximadamente 25 funcionários da prefeitura Municipal de Jundiaí – SP e 30 voluntários universitários.

Todos são atletas nesse dia. Vão chegando e conhecendo as diferentes equipes. São *kits* esportivos, ambulância, bicicletas e banda que acolhem a experiência que se contrasta com os universos individuais que se calçaram na história de estranhamentos.

Resultados e discussão

Foi dada a largada...

Um impulso conduziu a um percurso com aquele com que hoje talvez eu não estranhe mais. Construir a possibilidade de estar com o “outro” sobre os “braços” da formação inicial pode suscitar uma grande “medalha” ao final do percurso. Em berço planejado, compreender os distanciamentos planejados à luz da competência de cada um em uma equipe e a “vitória” de todos talvez seja o grande trunfo de um evento com o perfil supracitado. Entre falas e sorrisos: “conhecer o Atleta convidado, me fez reconhecer o que é ser gente na postura de um futuro profissional” (discente do curso de Educação Física).

Ainda que incipientes, mas fundamentais, no sentido de melhorar a formação inicial de professores para atender de forma eficiente e adequada, temos visto com essa iniciativa que há possibilidade de instigar um redescobrimento do fazer pedagógico, assim como do “estar com o outro”, para que ações educacionais na prática possam ser refletidas e contextualizadas. Esse é um ponto que consideramos essencial em qualquer ação que se diga inclusiva, pois, mais do que instalações adequadas, conhecimento de uma patologia, condição econômica ou qualquer outra caracterização que se use, é necessário que os profissionais se reconheçam nas interações e estejam preparados para promover a convivência com as diferentes competências que possam ser apresentadas pelos seus diferentes alunos. Essa é uma questão atitudinal que pode mudar os rumos do acesso e da inclusão de uma pessoa no meio social.

Em face ao atual sistema educacional superior, podemos perceber um sistema frágil, principalmente na formação do educador, que não tem suporte para suprir a demanda da realidade concreta que vivencia. Assim, vemos um sistema que se mostra, em parte, falho, à medida que “em nome da inclusão aceita o sujeito presencial, mas não concreto na realidade” (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Considerações finais

Acreditamos que o processo de sensibilização nas experiências de formação inicial seja transformador por sua reciprocidade com o mundo que se

dispõe e retumba no entorno dos envolvidos. Ressaltamos a relevância das experiências na formação inicial como um dos caminhos para o educar, contextualizado nos aspectos histórico-sociais, nos quais a prática social é o ponto de início e o final de todo processo educacional (ARANHA, 2006). Nesse sentido, as situações concretas do fazer pedagógico em diferentes contextos educacionais nos quais as construções do saber em Educação Física se constituem podem acrescentar aos futuros profissionais as habilidades para se depararem com as adversidades impostas pelo cotidiano do ensino na diversidade cultural que se configura.

Referências

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida**. Madrid: Editora Nacional, 2002.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- CARMO, A. A. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 51-61.
- CRUZ, G. C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011.
- CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010.
- EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 121-132, jan./abr. 2016.
- FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI, G.; MEDEIROS, J.; APELLANIZ, A. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 15. 2007. Recife. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.- mar. 2015.
- RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na educação física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Orgs.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013, p. 10-27.

- RODRIGUES, G. M.; LIMA, S. M. T.; DUARTE, E.; TAVARES, M. C. G. C. F. Demarcações sociais e as relações diádicas na escola: considerações acerca da Inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, mai. 2004.
- RODRIGUES, G. M. O eu e o outro: Os “nós” da relação educacional. *In: II Congresso Nacional de Educação Física – Unisa*. “Educação Física e Conhecimento: O saber ser e fazer do professor”, 2007. 1 CD-ROM.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Anais: ANPED, 23ª Reunião anual, 2000.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

Um olhar para a gestão do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar¹

Isabel Matos Nunes²

-
1. O presente texto faz parte do relatório parcial da aluna Ana Carolina Tourinho Braga, bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, orientada pela autora.
 2. Professora na Universidade Federal do Espírito Santo no Departamento de Educação e Ciências Humanas, pesquisadora na área da Educação da Gestão Escolar, Educação Especial e Inclusiva. E-mail: isabel.nunes@ufes.br.

RESUMO: O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A educação especial na região norte do ES: Gestão, política e formação”, registrado na PRPPG sob o número 9140/2018, com o objetivo de investigar as práticas educativas com crianças público-alvo da Educação Especial, no cotidiano da sala de Recursos Multifuncionais de uma escola de Educação Básica, a fim de contribuir com a implementação de políticas e processos inclusivos. Assim, o estudo se propõe a investigar como as diretrizes municipais da educação especial vêm reverberando no cotidiano das escolas municipais de São Mateus - ES. Pela via metodológica do estudo de caso, o estudo lança um olhar para uma determinada escola que tem um significativo número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial, na tentativa de compreender como a gestão escolar se organiza no atendimento a esse público e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos. Fundamenta-se na sociologia processual, desenvolvida por Norbert Elias, sobretudo na ideia de “tensões” e “relações de poder”. Os resultados parciais do estudo mostram que o envolvimento de toda a equipe da escola, imbuída em uma gestão participativa em torno da educação inclusiva, é fundamental para o sucesso no aprendizado de todos os alunos.

Palavras-chave: Gestão, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

A educação especial é uma modalidade de ensino que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É uma área de conhecimento que vem crescendo cada vez mais e com isso tem havido maior visibilidade do seu público-alvo. No entanto, uma maior visibilidade não significa uma maior qualidade no ensino. No cenário atual do Brasil, é muito comum ouvir o nome “escola” correlacionado com o termo “inclusão”, partindo do pressuposto de que toda escola é/deve ser inclusiva, ou seja, todas as escolas devem oferecer uma qualidade de ensino diretamente relacionada às necessidades dos alunos, de forma equivalente para todos, independentemente de se possuir ou não alguma deficiência. Sendo assim, inclusão significa ensinar a todas as crianças no mesmo contexto escolar, não negando, evidentemente, as dificuldades dos alunos, mas, sim, buscando meios alternativos para ensiná-los.

Nessa perspectiva, discussões e movimentos a respeito do acesso e da permanência de crianças e jovens com deficiência na escola vêm se constituindo no Brasil nas últimas décadas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) pode ser considerada como um marco para a proposição e implementação de políticas públicas relativas à educação numa perspectiva de equidade social. Documentos recentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), apontam para a necessidade de mudanças no contexto escolar, de maneira que haja “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Tais documentos apontam, entre outros, que a educação especial precisa organizar o atendimento especializado para garantir um ensino de qualidade a todos os alunos com deficiência. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os serviços especializados devem ser oferecidos pela escola comum para atender às necessidades específicas dos educandos no espaço da sala de aula ou nas salas de recursos multifuncionais em todos os níveis de ensino. São recomendadas ações elaboradas coletivamente por todos os agentes educacionais, contempladas no projeto pedagógico e no regimento escolar.

Diante dessas questões e, sobretudo, a partir de nossa participação no grupo de pesquisa “A educação especial na região norte do ES: Gestão, política e formação”, problematizamos: como vêm acontecendo as ações da Política da Educação Especial nas escolas municipais de São Mateus - ES?

Imbuídas dessa problemática, nos propomos a pesquisar, documentar e analisar, a materialização da Política de Educação Especial no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, anos iniciais, buscando desvelar os indícios dos processos de matrícula, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Essa proposta de trabalho se entrelaça ao projeto de pesquisa “A educação especial na região norte do ES: Gestão, política e formação”, por se propor a acompanhar o processo de implementação da política municipal de educação especial no Norte do Estado do ES, contribuindo na garantia do direito à escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com indícios de altas habilidades e/ou superdotação.

Metodologia

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, associada também a dados quantitativos, envolvendo análise dos dados disponibilizados pela secretaria da escola, revisão bibliográfica, análise de produções acadêmicas e observação da prática realizada pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Para os resultados parciais, buscou-se constituir conhecimentos sobre o número de alunos atendidos no AEE na escola pesquisada e a forma de encaminhamento a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola.

O primeiro passo realizado na pesquisa foi a escolha da escola, que se deu pelo fato de apresentar um número significativo de alunos público-alvo da educação especial. Após autorização da Diretora para realizar o trabalho, iniciaram-se as observações do espaço da escola com um olhar mais próximo para a SRM (sala de recursos multifuncionais). Logo de início, realizamos uma entrevista não estruturada com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de conhecer o cotidiano dos alunos atendidos na sala do AEE e as intervenções realizadas pela professora.

Resultados e discussão

A escola pesquisada faz parte de um projeto arquitetônico denominado “CAICS”. A sua arquitetura inicial era para ser considerada como um verdadeiro palácio escolar, devido ao seu tamanho. O CAICS é organizado em quatro blocos prediais que são semi-interligados (incluindo a quadra poliesportiva), mas infelizmente a prefeitura não conseguiu manter a escola na sua arquitetura original devido ao seu alto custo de manutenção, mantendo somente a sua estrutura inicial. Da mesma forma que a escola é dividida em blocos, ou como é chamada atualmente, “setores”, eles possuem uma pedagoga para cada setor. Cabe destacar, também, que a escola fica localizada em um bairro periférico com alto índice de vulnerabilidade social.

De acordo com os dados fornecidos pela secretaria da escola, no ano de 2019, de um total de cinquenta e dois (52) alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na escola, são atendidos quarenta e nove (49) na sala de recursos multifuncionais. Existem ainda cerca de vinte alunos matriculados

com laudos de transtornos funcionais³ de aprendizagem. A sala de recursos multifuncionais atende a todos os alunos da escola e da região em que a escola se encontra. No quadro 1, apresentamos o número de alunos que a escola atende, de acordo com a deficiência constante nos laudos.

Quadro 1 - Número de alunos por deficiência

Deficiência	Setor I	Setor II	Setor III	Total de alunos
Síndrome de Down	1	1	1	3
TGD	1	1	0	2
Meningocele	1	0	0	1
Deficiência física	2	0	0	2
Deficiência mental	6	2	2	10
Autista	1	0	2	3
Deficiência intelectual	6	7	5	18
Deficiência múltipla	1	0	0	1
Deficiência auditiva	1	0	1	2
Síndrome de Aircard	1	0	0	1
Hipóxia	0	1	0	1
Disfagia múltipla - domiciliar	0	1	0	1
Distúrbio cerebral	0	1	0	1
Traumatismo cerebral	0	0	1	1
Paralisia cerebral - cuidador	0	0	1	1
Transtorno encéfalo	0	0	1	1
Total de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais				49

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos dados cedidos pela secretaria da escola.

-
3. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dentre os transtornos funcionais específicos, estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

No que se refere à indicação para o Atendimento Educacional Especializado, é indispensável a apresentação do laudo, mas a professora ressalta que, dependendo do quantitativo de crianças indicadas ao AEE, é possível abrir precedentes para as crianças sem laudo. O AEE é considerado como uma verdadeira potência para o sucesso dos alunos, mas deve ser realizado em colaboração com a professora regente da sala de aula (VILARONGA; MENDES, 2014). Ressalta-se, também, que o AEE não se reduz apenas à Sala de Recursos Multifuncionais.

Considerações finais

As reflexões advindas do presente trabalho nos levam a apostar na possibilidade de que a escola supere uma abordagem centrada no indivíduo, ou seja, que focaliza ora o aluno, ora a deficiência, e valorize a coletividade e o engajamento coletivo para que esses sujeitos aprendam na escola. Compreender a relação entre os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e se constitui na relação com o outro (ELIAS, 1994). É na relação com o outro, com o conhecimento na/da escola que as práticas de escolarização dos alunos com deficiência devem se constituir. É na relação com o saber que a diretora, os (as) pedagogos (as) e os professores devem inventar e inovar as práticas de acesso de todos os alunos.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- 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: 02 fev. 2020.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

Vídeos animados elaborados com Sony Vegas para abordagem em aulas de Química de alunos surdos

Amanda Monteiro Pinto Barreto¹

Fabíola de Amério Ney Silva²

Diego Monteiro Alves da Silva³

-
1. Professora, Instituto Federal Fluminense; Campos dos Goytacazes, RJ; amandamp.barreto@gmail.com.
 2. Professora, Instituto Federal Fluminense; Campos dos Goytacazes, RJ; fney@iff.edu.br.
 3. Estudante bolsista; Instituto Federal Fluminense; Campos dos Goytacazes, RJ; diegomalvess@gmail.com.

RESUMO: Considerando a necessidade de ampliar as potencialidades de utilização de ferramentas visuais nas aulas de Química em cursos de nível médio que possuam educandos surdos, da cidade de Campos dos Goytacazes - RJ, está sendo avaliada a elaboração de vídeos confeccionados no software *Sony Vegas* para aplicação na abordagem de processos de purificação da água potável. Nesse contexto, enfatiza-se a implementação de fluxos dinâmicos apresentados em vídeos para melhor entendimento dos processos físico-químicos ocorridos na abordagem dessa temática. A análise dos resultados será realizada de forma qualitativa, comparando aulas de uma mesma turma com diferentes intervenções didáticas e avaliando as metodologias utilizadas, visando possíveis melhorias que colaborem na promoção da aprendizagem. Após conclusão da etapa de elaboração dos vídeos, observou-se que o software *Sony Vegas* permitiu uma organização simples e prática dos materiais propostos. A aplicação didática nas turmas e as respectivas avaliações serão realizadas posteriormente, esperando-se obter resultados que demonstrem melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Software, Química, Educação.

Introdução

Os desafios da educação de surdos no Brasil são históricos e reconhece-se que os avanços na legislação brasileira asseguram a inclusão desses alunos no sistema educacional, fato que pode ser observado pelo aumento no número de alunos surdos matriculados no ensino regular. Porém, essa inserção deve vir acompanhada de alternativas metodológicas que garantam a permanência desses alunos no ambiente escolar.

Segundo Alda (2012), a utilização de tecnologias poderá facilitar o processo de ensino-aprendizagem, sendo inegável que as mesmas já fazem parte do cotidiano das pessoas e que, no meio educacional, podem auxiliá-las durante todo o processo. Referindo-se à educação de surdos, Lebedeff (2010, p. 180) destaca ser fundamental a utilização de estratégias e atividades visuais, enfatizando que a imagem deve ser utilizada como “recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento”.

Percebe-se, então, um grande desafio no processo educacional, pois Libras é uma língua com características próprias, diferentes do português e, portanto, algumas

lacunas podem surgir durante o processo de ensino. Segundo Nascimento *et al.* (2015), muitas vezes, a educação dos surdos é prejudicada tanto pela falta de material visual didático quanto em função de docentes despreparados, que lecionam seguindo métodos mais tradicionais de ensino.

Esse panorama configura-se como um grande desafio, pois a maioria dos docentes não se encontra familiarizada com as formas de comunicação para surdos. Várias estratégias vêm sendo desenvolvidas para facilitar o diálogo dos educandos surdos, tais como: Libras, oralismo, aparelhos auditivos, leitura labial e alguns softwares, constituindo-se valorosas ferramentas de apoio na superação das desigualdades. Desse modo, considerando a necessidade de ampliar as potencialidades de ferramentas visuais, o *Sony Vegas* apresenta-se como um software de grande potencial para elaboração de vídeos animados que poderão se apresentar como facilitadores para o processo de ensino, sendo, neste trabalho, utilizado nas aulas de Química em cursos de nível médio e técnico que possuem educandos surdos.

O *Sony Vegas* é um software que possui funcionalidades gratuitas, dispondo de linguagem própria, sendo utilizado para edição de vídeos de fácil compreensão para elaboração de projetos (SONY, s.d.).

No processo de edição, o *Sony Vegas* encontra-se como um dispositivo de editor multimídia com uma interface fácil, podendo ser inseridos diversos arquivos de imagens, áudios e vídeos (JUANG; WARDANI, 2015).

Nesse contexto, este trabalho propõe a aplicação de um vídeo didático animado produzido pelos próprios autores no final do ano de 2019, como um recurso a ser utilizado no início do ano letivo nas aulas de Química para turmas que possuam alunos surdos dos cursos de nível médio do município de Campos dos Goytacazes – RJ, ou seja, uma estratégia para auxiliar a abordagem de conteúdos de Química, de forma clara, estimulante e prazerosa.

Metodologia

O presente trabalho terá como público-alvo turmas do ensino médio da rede estadual e do curso técnico em Química do Instituto Federal Fluminense - Campus Campos Centro, instituições localizadas em Campos dos Goytacazes – RJ, e que possuam alunos surdos matriculados.

Este estudo será realizado por meio da aplicação de vídeo animado, já desenvolvido pelos autores, por meio do software *Sony Vegas*, em aulas de Química. O vídeo apresenta uma forma didática e dinâmica dos três métodos de purificação da água potável (destilação, deionização e osmose reversa), sendo este um material que visa melhor compreensão e visualização na abordagem desse conteúdo, uma vez que se observa uma dificuldade de comunicação entre docente e aluno surdo, pela carência de termos específicos na tradução por Libras.

Para dar continuidade a este trabalho, ocorrerá uma abordagem do conteúdo de forma oral e com apresentação de imagens estáticas pela professora responsável na presença de um tradutor de Libras, para cada turma selecionada. Ao final, será aplicada uma atividade avaliativa mista abordando as questões discutidas no desenvolvimento da aula.

Em outra aula, nessas mesmas turmas, será abordado o mesmo conteúdo utilizando como estratégia para apresentação o vídeo didático, elaborado por duas professoras e um aluno do Instituto Federal Fluminense, além do acompanhamento do intérprete de Libras. Ao final, será aplicada atividade avaliativa mista, um questionário, além de uma pesquisa de satisfação, procurando obter informações acerca da nova estratégia utilizada no ensino, comparando-a com a metodologia mais tradicional já utilizada no primeiro momento.

A análise dos resultados será realizada de forma qualitativa, uma técnica de tratamento de dados da pesquisa que possui o intuito de buscar um sentido acerca de um grupo ou indivíduo, sem preocupação com dados numéricos (BARDIN, 1977), para avaliar de forma plural e flexível as metodologias utilizadas, visando possíveis melhorias que colaborem na promoção da aprendizagem.

Resultados e discussão

No desenvolvimento desta proposta, visa-se alcançar os objetivos supracitados, na busca de implementação de práticas pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem dos conceitos abordados na área das Ciências Naturais e permitam ao educando surdo sua integração e permanência em turmas regulares dos cursos de nível médio.

A primeira etapa, já concluída, consistiu na elaboração de vídeo animado produzido com o *Sony Vegas*, um software obtido gratuitamente e que permitiu elaborar esse material de forma simples e prática. A aplicação dessa metodologia com utilização de vídeos animados, exemplificado na Figura 1 (destilação simples), busca uma melhor interação por parte dos alunos surdos incluídos em turmas regulares e a consequente melhoria na abordagem de conteúdos de Química.

Figura 1 - Processo de destilação da água potável



Fonte: Elaboração própria.

A intervenção didática por meio do uso de vídeo animado, as atividades avaliativas e a pesquisa de satisfação serão aplicadas posteriormente e espera-se obter resultados que indiquem melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, tem-se o intuito de disponibilizar esta ferramenta aos docentes, para que possa ser utilizada gerando resultados positivos, colaborando com um processo de ensino mais interessante, que se dissocie dos modelos tradicionais, e possibilitando ao educando surdo sua integração e permanência no ambiente escolar.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi desenvolver um vídeo animado e posteriormente aplicá-lo aos alunos surdos, o qual, segundo os autores pesquisadores, possui potencial para auxiliá-los durante o processo de ensino e aprendizagem. Com base na observação e pesquisa durante o desenvolvimento do vídeo, foi possível considerar que o *Sony Vegas* possui comandos fáceis e

compatibilidade com diversos arquivos. Nesse sentido, esse é um software de fácil acesso e compreensão.

Embora tenhamos encontrado uma variedade de tutorias e facilidade para desenvolver os vídeos, foi observada a existência de poucas referências acerca do *Sony Vegas* e sua aplicabilidade no meio educacional. Para finalizar, a expectativa para este trabalho é que os vídeos sejam um bom recurso pedagógico para os alunos surdos, auxiliando-os durante o processo de ensino e aprendizagem, de maneira fácil e interessante.

Referências

- ALDA, Lucía Silveira. Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade. In: **XII Seminário Internacional em Letras: Língua e Literatura Na (Pós) Modernidade - XII InLetras**, 2012, Santa Maria/RS. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- JUANG, Brain raka; WARDANI, Tri Istining. Aplikasi Sony Vegas Pro 11 dalam Pembuatan Video Profil Produk sebagai Media Promosi pada DW Coffee Shop Malang. **Jurnal Aplikasi Bisnis**, v. 1, n. 1, 2015, ISSN: 2407-5523.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo A Ler “Com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas [36]: 175-195, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- NASCIMENTO, Fábio Rogério Ferreira Marques *et al.* Quais os desafios que o professor enfrenta para ensinar aos surdos? In: **II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande/PB**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV04_5_MD1_SA7_ID5063_13082015223315.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.
- SONY. **Sony Vegas Pro**. Brasil, s/d. Disponível em: <https://sonyvegas.br.uptodown.com/windows>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- TOMIAZZI, Everton. O encontro do lúdico com a tecnologia: uma proposta do uso de um jogo eletrônico como ferramenta metodológica. **Colloquium Humanarum**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 925-932, jul-dez. 2012.



II Congresso Nacional de
Práticas Inclusivas
Brasília/DF – 2020

CONAPI – 2020



encontrografia

www.brasilmulticultural.org
www.encontrografia.com
www.facebook.com/ibramep
contato@brasilmulticultural.com.br



Apoio



Universidade de Brasília
(PPGEC/PPGEdUC)



Campus São Mateus
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus São Mateus



INSTITUTO FEDERAL
ENSINO E SUAS
TECNOLOGIAS



Fundação de Apoio à
Pesquisa do Distrito Federal



Realização

