

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E CONTEXTO SOCIAL:
QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação Inclusiva e Contexto Social Questões Contemporâneas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação inclusiva e contexto social [recurso eletrônico] : questões contemporâneas 2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação Inclusiva e Contexto Social. Questões Contemporâneas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-434-4 DOI 10.22533/at.ed.344192506 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas” foi dividido nos Volumes 1 e 2, totalizando 56 artigos de pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil. O objetivo de organizar esta coleção foi o de divulgar relatos e pesquisas que apresentassem e discutissem caminhos para uma educação inclusiva permeando contextos sociais distintos.

Neste Volume 2, são 30 artigos agrupados em torno de três temáticas principais. São elas: “Deficiência intelectual e inclusão educacional”, “Cegos, surdos e vivências no ambiente escolar” e “Diversidade da educação inclusiva”. Esta coleção é um convite à leitura, pesquisa e a troca de experiências.

No Volume 1 “A educação inclusiva e os contextos escolares”, são 26 artigos que apresentam discussões partindo da formação de professores à aplicação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, não somente da inclusão dos sujeitos com algum grau de deficiência física ou mental, mas também, a partir da inclusão, por exemplo, por meio da pedagogia hospitalar, do jovem e adulto e dos “superdotados”.

Entregamos ao leitor o Volume 2 do livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas”, com a intenção de divulgar o conhecimento científico e cooperar com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INTERVENÇÃO PROPRIOCEPTIVA: A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SNOEZELEN EM CRIANÇAS COM TEA, PC E ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR	
Cristiane Gonçalves Ribas Daiara Daiane de Almeida Juliana Anton	
DOI 10.22533/at.ed.3441925061	
CAPÍTULO 2	18
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS REGULARES	
Graziele Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.3441925062	
CAPÍTULO 3	24
ATIVIDADE LÚDICA COM RUBIK'S CUBE (CUBO MÁGICO) NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E HABILIDADES COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA	
David Martins Campos Adriano de Souza Alves Maria do Carmo Tito Teixeira Tania Maria Lima Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.3441925063	
CAPÍTULO 4	30
INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ATIVIDADES FÍSICAS ESPORTIVAS NA APAE ESCOLA "MOLEQUE SABIDO" NO MUNICÍPIO DE ENTRE RIOS DE MINAS – MG: ESTUDO DE CASO	
Graziele Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.3441925064	

CAPÍTULO 5	36
AS TECNOLOGIAS COMO AUXÍLIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Sandra Mello de Menezes Felix de Souza Maria de Fátima de Oliveira Freitas Barbosa Dagmar de Mello e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3441925065	
CAPÍTULO 6	43
CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Grazielle Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatíel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.3441925066	
CAPÍTULO 7	50
EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E NECESSIDADE DE APOIO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES	
Elisiane Perufo Alles Sabrina Fernandes de Castro Iasmin Zanchi Boueri	
DOI 10.22533/at.ed.3441925067	
CAPÍTULO 8	67
EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DA UEG/ ESEFFEGO	
Vicente Paulo Batista Dalla Déa Samuel Gomes de Souza Bruno Azevedo de Mello Bruna Teodora Zizi Pais	
DOI 10.22533/at.ed.3441925068	
CAPÍTULO 9	77
ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria Aparecida Ferreira de Paiva Andréia Maria de Oliveira Teixeira Eliana Cristina Pedroso Andréa Rizzo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3441925069	
CAPÍTULO 10	85
ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER	
Janine Cecília Gonçalves Peixoto	

Lavine Cardoso Ferreira Rocha
Priscila Moreira Corrêa-Telles
DOI 10.22533/at.ed.34419250610

CAPÍTULO 11 96

FATORES FACILITADORES E BARREIRAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin
Marisa Cotta Mancini
Luana Taik Cardozo Tavares
Alan Rodrigues de Souza
Kíssia Kene Salatiel
Meiry Aparecida Oliveira Vieira
Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis
Érica Gonçalves Campos
Débora Paula Ferreira
Jéssica Aparecida Rodrigues Santos
Rozangela Pinto da Rocha
Camila Neiva de Moura

DOI 10.22533/at.ed.34419250611

CAPÍTULO 12 105

OS IDIOMAS DO APRENDENTE: ADAPTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Natalia Regiane Dourado Leme Parmegiani

DOI 10.22533/at.ed.34419250612

CAPÍTULO 13 117

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Teles Antunes dos Santos
Karina Ferreira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.34419250613

CAPÍTULO 14 128

TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE

Julia Marcelina Ferreira de Melo Pereira

DOI 10.22533/at.ed.34419250614

CAPÍTULO 15 135

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESORDEM NO PROCESSAMENTO SENSORIAL E INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Joana da Rocha Moreira
Allan Rocha Damasceno
Rosangela Costa Soares Cabral
Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

DOI 10.22533/at.ed.34419250615

CAPÍTULO 16 147

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018): UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O VIÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Emne Mourad Boufleur
Morgana de Fátima Agostini Martins

Priscila de Carvalho Acosta
Roseli Áurea Soares Sanches
DOI 10.22533/at.ed.34419250616

CAPÍTULO 17 162

CONCEITOS MATEMÁTICOS SOBRE ESPAÇO E FORMA NECESSÁRIOS PARA A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DE ESTUDANTES CEGOS

Eliziane de Fátima Alvaristo
Renato Hallal

DOI 10.22533/at.ed.34419250617

CAPÍTULO 18 176

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS

Leida Raasch
Rita de Cássia Cristofoleti

DOI 10.22533/at.ed.34419250618

CAPÍTULO 19 185

MUSICOTERAPIA NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UM ESTUDO DE CASO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE JECEABA – MG

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin
Luana Taik Cardozo Tavares
Alan Rodrigues de Souza
Kíssia Kene Salatiel
Meiry Aparecida Oliveira Vieira
Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis
Érica Gonçalves Campos
Débora Paula Ferreira
Jéssica Aparecida Rodrigues Santos
Rozangela Pinto da Rocha
Camila Neiva de Moura

DOI 10.22533/at.ed.34419250619

CAPÍTULO 20 193

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro
Kátia Regina de O. R. P. Santos

DOI 10.22533/at.ed.34419250620

CAPÍTULO 21 207

PESSOAS SURDAS: DIREITO À ACESSIBILIDADE E OUTRAS CONQUISTAS

Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar
Norma Aparecida Costa dos Santos
Dheimy Tarllyson Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.34419250621

CAPÍTULO 22 217

“INCLUSÃO CONTRÁRIA” E AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosangela Costa Soares Cabral
Allan Rocha Damasceno
Joana da Rocha Moreira

CAPÍTULO 23	228
AVALIAÇÃO DE LACTENTES ABRIGADOS ENTRE 1 E 2 ANOS E 6 MESES DE IDADE NAS ÁREAS PESSOAL-SOCIAL, MOTOR FINO ADAPTATIVO, LINGUAGEM E MOTOR GROSSO	
Fátima Carina Benini Bocuto Thais Invenção Cabral Eloisa Tudella Andrea Baraldi Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.34419250623	
CAPÍTULO 24	237
CONSTRUINDO PAREDES INCLUSIVAS SOB O OLHAR DO GESTOR DEMOCRÁTICO	
Arliza Landeiro Guimaraes Dalonso	
DOI 10.22533/at.ed.34419250624	
CAPÍTULO 25	248
O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Marília Piazzzi Seno Simone Aparecida Capellini	
DOI 10.22533/at.ed.34419250625	
CAPÍTULO 26	257
ABORDAGEM METODOLÓGICA SOBRE A SEMANA SANTA EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA	
Ana Kécia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.34419250626	
CAPÍTULO 27	263
DO ORALISMO AO BILINGUISMO: O MOVIMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	
Clélia Maria Ignatius Nogueira Maria Lucia Panossian Beatriz Ignatius Nogueira Soares	
DOI 10.22533/at.ed.34419250627	
CAPÍTULO 28	274
EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E CULTURAS LATINO - AMERICANAS: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO PAULO	
Adriana de Carvalho Alves Braga Cristiane Santana Silva	
DOI 10.22533/at.ed.34419250628	
CAPÍTULO 29	290
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: OFICINA DE MEMÓRIA E APOIO PEDAGÓGICO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Neila Santos Brandão, Sérgio Adriany Santos Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.34419250629	

CAPÍTULO 30	300
O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR	
Liliane Viana Soares	
Patrícia Siqueira dos Santos	
Eleny Brandão Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.34419250630	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	312

A INTERVENÇÃO PROPRIOCEPTIVA: A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SNOEZELLEN EM CRIANÇAS COM TEA, PC E ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

Cristiane Gonçalves Ribas

Centro Universitário UniDomBosco
Curitiba-PR

Daiara Daiane de Almeida

Centro Universitário UniDomBosco
Curitiba-PR

Juliana Anton

Centro Universitário UniDomBosco
Curitiba-PR

RESUMO: **Introdução:**A Metodologia Snoezelen, que tem como finalidade proporcionar estimulação sensorial e proprioceptiva. **Objetivo:** Verificar o efeito do tratamento fisioterapêutico na sala Snoezelen em crianças com ADNPM, PC e TEA na cidade de Curitiba- Paraná. **Métodos:** Para análise amostral foram avaliadas crianças de 3 a 5 anos de idade diagnosticadas clinicamente com ADNPM, PC e TEA. Foi utilizada a avaliação do desenvolvimento motor GMFM-88 para realizar a avaliação e a reavaliação. O tratamento fisioterapêutico foi aplicado na sala Snoezelen, utilizando seus elementos a fim de favorecer o tratamento e propiciar o estímulo sensoriais e proprioceptivos. Foram realizados 10 atendimentos com duração de trinta minutos, durante 10 semanas. Os dados foram analisados por meio de uma métrica

chamada Atingimento e a comparação das evoluções foram realizadas através do Teste T. **Resultados:** Após comparar a GMFM inicial e final das crianças, três delas, apresentaram um percentual de melhora no domínio D relacionado a ficar em pé e no domínio E que envolve itens de andar, correr e pular. Em relação às outras duas crianças sofreram intercorrências durante a intervenção, o que justifica seus resultados finais. **Conclusão:** O tratamento fisioterapêutico proporcionou resultados positivos na motricidade grossa das crianças que não sofreram intercorrências. Vale ressaltar que é um estudo contínuo que disponibiliza novos meios de intervenção como também números de atendimentos, o que favorece pesquisas ampliadas com mais acervos de informações voltadas para esse assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Snoezelen. Fisioterapia. Propriocepção.

ABSTRACT: Introduction: There are several treatments for children who have delayed neuropsychomotor development (ADNPM), cerebral palsy (CP) and Austista Spectrum Disorder (ASD). One of them is the snoezelen Methodology, which has as its purpose to provide sensory stimulation and proprioceptive in these children. **Objective:** To assess the effect of the physiotherapeutic treatment in the snoezelen room in children with ASD,ADNPM, PC and the

Association Maintainer of the Center for Integrated Prevention (AMCIP) located in the city of Curitiba- Paraná. **Methods:** a sample for analysis were assessed children from 3 to 5 years of age diagnosed clinically with ADNPM, PC AND TEA. The present study used the evaluation of motor development GMFM-88 to carry out the assessment and reassessment. The physiotherapeutic treatment was applied in the snoezelen room, using its elements in order to facilitate the treatment and provide the sensory and proprioceptive stimulation in children. It was performed a total of 10 visits with duration of thirty minutes, during 10 weeks. The data were analyzed by means of a metric called achievement and a comparison of the developments were performed using the t test. **Results:** After comparing the GMFM page and the GMFM end of children, three of them being one with ASD, another with PC and another with ADNPM presented a percentage of improvement in the field D related to stay on foot and in the field, and that involves items of cycling, running and jumping. In relation to other children, with a PC and another with ASD suffered complications during the intervention, thus justifying its final results. **Conclusion:** The physiotherapeutic treatment provided positive results in thick motricity of children who did not suffer complications. It is worth noting that it is a continuous study so that they can be explored new means of intervention and numbers of visits for the search to be expanded and increase the collection of information geared for that matter.

KEYWORDS: Snoezelen. Physiotherapy. Proprioception.

INTRODUÇÃO

Atualmente o número de crianças com transtornos do desenvolvimento tem aumentando em função da precocidade dos diagnósticos.

Segundo o DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), antes chamado de autismo faz parte desse grupo e pode ser classificado como leve, moderado e grave. O diagnóstico obedece alguns critérios como: os déficits sociais e de comunicação, onde o paciente deve ter problemas de interação social ou emocional alternativo, incluindo a dificuldade de iniciar conversas e interações, problemas com a atenção, dividir e partilhar emoções e interesses com os outros, comportamentos repetitivos e restritivos, onde existem alguns comportamentos como, manter as rotinas e ter resistência em mudar a mesma, repetir a fala ou movimentos exaustivamente, interesses intensos e restritivos, dificuldade de incorporar informação sensorial e evitar estímulos corporais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Outra patologia que acomete cada vez mais as crianças é a encefalopatia crônica não progressiva da infância ou paralisia cerebral (PC), que é um evento lesivo que pode acontecer no período pré, peri ou pós-natal. É caracterizada por uma alteração motora dos pacientes, acometendo-os de diversas formas, dependendo do local do sistema nervoso central (SNC) que é afetado (ÁVILA, ROCHA 2014).

As alterações que ocorrem na PC causam limitação funcional, devido a desordens no desenvolvimento motor e postural. Há também déficit de controle dos movimentos,

devido as modificações adaptativas do comprimento muscular. A classificação é dada de acordo com aspectos clínicos, sendo dividida em: espástica, extrapiramidal, hipotônica, atáxica e mista. Possui ainda uma distribuição topográfica da lesão, classificando-se em: quadriparesia (quando há o acometimento simétrico dos quatro membros), diparesia (onde os membros superiores têm menor comprometimento em relação aos inferiores) e hemiparesia (onde um hemicorpo é afetado) (GOMES, GOLIN, 2013).

O atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM) é comumente encontrado e, está associado a várias condições da infância, desde a concepção, gravidez e parto, decorrentes de fatores adversos como a subnutrição, agravos neurológicos, como a encefalopatia crônica da infância (paralisia cerebral), genéticos, como a síndrome de Down. O atraso pode ser também uma condição transitória, não sendo possível definir qual será o desfecho do desenvolvimento da criança, o que pressupõe o acompanhamento com avaliações periódicas. Observa-se, ainda, não ser incomum encontrar o termo atraso motor como diagnóstico (DORNELAS, DUARTE e MAGALHÃES, 2015).

Uma das maneiras de se estimular estas crianças é por meio da Fisioterapia, pois a partir de uma avaliação criteriosa, pode-se elaborar um plano de tratamento eficaz de acordo com as necessidades de cada criança. A intervenção do fisioterapeuta visa estabelecer e/ou restabelecer a funcionalidade do movimento, trabalhando no sentido de ensinar à criança posturas e movimentos funcionais, especialmente através da promoção de experiências motoras adequadas (MAIA et al., 2014).

Sabe-se que atualmente são propostos diversos tratamentos para melhorar a qualidade de vida dos portadores desses diagnósticos, como é o caso da Metodologia Snoezelen que agrega para crianças, uma experiência sensorial e proprioceptiva. A sala Snoezelen tem uma infraestrutura multissensorial, como a visão, audição e tato. Recebendo então uma resposta a cada movimento e som que produzir (CARVALHO, 2016).

O Snoezelen foi desenvolvido em 1975 na Holanda, com o intuito de instigar a exploração do ambiente, buscar o relaxamento mental e físico, buscando sentimentos de satisfação e competências sociais (LOPES et al., 2015).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é considerado como uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por apresentar manifestações comportamentais acompanhadas de déficits de comunicação e interação social, como também padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. O TEA é caracterizado com níveis entre leve, moderado e grave. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Além de apresentarem manifestações comportamentais, a criança apresenta anormalidades no desenvolvimento, que podem ser detectadas nos primeiros três

anos de vida e persistirem até a idade adulta. Apesar da relevância, sua etiologia ainda permanece desconhecida. Acredita-se que seja multifatorial, associada a fatores genéticos e neurobiológicos, isto é, anomalia anatômica ou fisiológica do sistema nervoso central, problemas constitucionais inatos e interação entre múltiplos genes (GOMES et al., 2015).

Segundo DUARTE et al., (2016), TEA é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por falta de socialização e comunicação e interesses restritos, apresentando somente movimentos estereotipados. Ele é caracterizado por diversas alterações na comunicação social. Também podem apresentar sintomas adicionais como déficits cognitivos, hiperatividade, agressividade, ansiedade, entre outros sintomas

O tratamento farmacológico é sintomático, ou seja, utilizados para diminuir a impulsividade, agressividade e labilidade emocional aumentando assim recaptação de serotonina no cérebro (AZEVEDO, GUSMÃO, 2016).

No processo terapêutico é importante que a equipe multidisciplinar tenha conhecimento aprofundado sobre os sintomas e as limitações do paciente, levando em consideração o contexto social na qual está inserida, proporcionando bem-estar para o paciente e para os familiares. (CARVALHO, 2016; SOUZA, SILVA, 2015).

ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

O ADNPM está associado a várias condições, desde a concepção, gravidez e parto, decorrentes de fatores adversos como a subnutrição, agravos neurológicos, como as alterações genéticas. Ele pode ser também uma condição transitória, ou seja, não definindo qual será o desfecho do desenvolvimento da criança, o que pressupõe o acompanhamento com avaliações periódicas (DORNELAS, DUARTE e MAGALHÃES, 2015).

Muitos fatores podem colocar em risco o curso normal do desenvolvimento de uma criança, como uma série de condições biológicas ou ambientais que aumentam a probabilidade de déficits no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, distúrbios cardiovasculares, infecções neonatais, prematuridade e baixo peso são algumas das causas do ADNPM (WILLRICH et al.,2008).

O atraso motor pode associar-se a prejuízos secundários de ordem social e psicológica, como exemplo de isolamento e baixa autoestima, que podem dificultar que essa criança socialize com outras e também mau desempenho escolar (WILLRICH et al.,2008).

A fisioterapia enquanto área de conhecimento específico em relação ao atraso, tem suma responsabilidade de contribuir com o tratamento, na qual envolve o desenvolvimento infantil relacionado á motricidade, planejando assim uma intervenção adequada para cada criança, sendo necessário uma avaliação criteriosa que exceda a simples impressão clínica (WILLRICH et al.,2008).

PARALISIA CEREBRAL

Atualmente a paralisia cerebral tem uma incidência de 3 a cada mil nascidos vivos em países desenvolvidos. Nos países em desenvolvimento a cada mil nascidos vivos 7 são acometidos, devido a qualidade e a dificuldade de acesso nos serviços de saúde (OLIVEIRA, GOLIN, 2017).

A PC se define como consequentes lesões no encéfalo durante a fase de maturação, durante os períodos pré, peri e/ou pós-natal. Ela provoca alterações motoras como musculoesqueléticas postural e tônica. De modo que pode estar associada a epilepsias, modificações sensitivas, cognitivas e visuais (OLIVEIRA, GOLIN, 2017).

A classificação se dá de acordo com as manifestações clínicas, a gravidade do acometimento, as causas, e ao prognóstico, tornando sua mensuração mais complexa, embora essencial para identificar a função motora (RIBEIRO et al., 2016).

A topografia é um método para se classificar a PC juntamente com a clínica da lesão. Na topografia se avalia as partes do corpo afetadas, como por exemplo, padrões motores: quadriparesia, onde os quatro membros são afetados de maneira uniforme, diparesia onde os quatro membros afetados, com maior incidência nos MMII, hemiparesia cujo hemicorpo é afetado. Sendo que na clínica da lesão se avalia os tônus musculares, definido como: espástica quando ocorre uma lesão no córtex motor, atetóide, extrapiramidal a lesão ocorre nos núcleos da base, atáxica a lesão ocorre no cerebelo, hipotônica que provoca pouca movimentação. Dentre as mais comuns, se destaca a espástica com uma lesão no motoneurônio superior em conformidade, a incidência de 70% dos casos (RIBEIRO et al., 2016).

Já, segundo Gross Motor Function Classification System (GMFCS) a classificação se dá devido à magnitude do comprometimento em cinco níveis: pacientes níveis I e II tem comprometimento motor leve, sendo apto para realizar a marcha, nível III o comprometimento motor é moderado e se torna necessário assistência externa para realização da marcha, níveis IV e V se caracteriza um comprometimento motor grave, onde requer auxílio de cadeira de rodas para o deslocamento (RIBEIRO et al., 2016).

INTEGRAÇÃO SENSORIAL E PROPRIOCEPTIVA

É considerada a ação pela qual o cérebro organiza as informações, normalmente a dar uma resposta adaptativa adequada, classificando assim as sensações do próprio corpo e ambiente de forma a ser possível o uso eficiente da mesma no ambiente (OLIVEIRA, 2009).

O desenvolvimento infantil e a integração sensorial agem de forma similar, se complementam e que a criança desenvolve a habilidade de sistematizar inputs sensoriais primeiramente experimentando sensações, entretanto não sendo capaz de definir as mesmas. Inputs sensoriais são as funções receptivas, como eficiência para

distinguir, adquirir, especificar e incorporar as informações, isso sendo a sensação, percepção, atenção e concentração (DURÃO, 2014).

A integração sensorial fornece uma oportunidade para a criança sistematizar a sua conduta, oferece circunstâncias para descobrir suas necessidades e fazendo com que o sistema nervoso organize os estímulos, resultando com isso respostas adaptativas apropriadas exigidas pelo ambiente, uma vez que as sensações necessitam ser proporcionadas de forma agradável gerando prazer. No momento em que isso acontece de forma apropriada, ocorre o processo chamado de Integração Sensorial com o intuito de favorecer o desenvolvimento da criança (DURÃO, 2014).

A propriocepção é influenciada pelos sistemas somatosensoriais, visual e vestibular. Especificamente a propriocepção é a comunicação nervosa cumulativa enviada ao sistema nervoso central desde os mecanorreceptores existente nas cápsulas articulares, ligamentos, músculos, tendões e pele (ANTES et al., 2014). Uma das maneiras de se trabalhar a integração sensorial e proprioceptiva é por meio da metodologia Snoezelen.

METODOLOGIA SNOEZELLEN

O termo Snoezelen foi definido no fim dos anos 70, pelos terapeutas holandeses Jan Hulsegge e Ad Verheul, no de Hartenberg Institute, na Holanda. Eles notaram que pacientes com déficits mentais quando submetidos a tratamentos num ambiente sensorial, davam respostas positivas ao tratamento. A partir dessa observação montaram uma tenda sensorial experimental. Como efeitos de estimulação, havia uma ventoinha que soprava tiras de papel, tinta misturada com água, instrumentos musicais, objetos táteis, comidas e sabões aromatizados. Essa experiência teve um sucesso notável e respostas positivas, tanto verbais quanto não verbais (SANCHEZ, ABREU, 2010).

A definição de Snoezelen foi dada por eles e provém das palavras em holandês “snuffelen” (buscar, explorar) e “doezelen” (relaxar). Há três tipos de salas com intuitos diferentes. A sala branca é a mais comum e mais usada onde existem vários estímulos dentro da sala, como fibras óticas, colunas de ar, luz negra e projetores de luz fazem parte dos estímulos visuais que o espaço possui (HOYAS, 2009).

A sala Branca tem o objetivo de dar estímulos rápidos e relaxamento, por meio de suas paredes brancas que absorvem as cores pastéis que são projetadas, criando experiências diferentes. (MARTINS, 2011).

A sala negra tem como objetivo estimulação visual, oftálmica e cortical. Como na sala branca ela também tem luz e som, com o teto, paredes e assoalho na cor preta. (SELLA, 2017).

Os atendimentos podem acontecer em grupo ou individualmente, e o papel do terapeuta é o de estimular e fazer com que haja interação entre o paciente e o elemento que a sala possui. Há evidências que mostram que o tratamento na sala de Snoezelen

está sendo eficaz, uma vez que o paciente tem melhor aderência a esse ambiente, do que a outras (LOPES et al., 2015).

Uma das maneiras de se avaliar a evolução da criança em ambiente Snoezelen é por meio do Gross Motor Function measure (gmfm-88), que é utilizado para quantificar e avaliar a função motora grossa de crianças portadoras de distúrbios neuromotores, em especial as crianças com PC. A avaliação possui uma sequência de 88 itens com descrições de movimentos divididos em cinco grupos: a - deitar e rolar (17 itens); b - sentar (20 itens); c - engatinhar e ajoelhar (14 itens); d - em pé (13 itens); e - andar, correr e pular (24 itens). Aos itens são atribuídas pontuações de 0 a 3, sendo que a pontuação 0 é dada quando a criança não inicia o movimento; 1 ponto a criança dá início ao movimento; 2 pontos quando realiza parcialmente o movimento e 3 pontos quando o movimento é completo. Os pontos são atribuídos em cada dimensão e são somados no final da avaliação sendo convertidos em porcentagem em relação à pontuação máxima da dimensão (DIAS et al., 2010).

INTERVENÇÃO

O presente estudo utilizou a avaliação do desenvolvimento motor gmfm-88 para realizar a avaliação e a reavaliação. o tratamento fisioterapêutico foi aplicado na sala Snoezelen, utilizando seus elementos a fim de favorecer o tratamento e propiciar o estímulo sensorial e proprioceptivo nas crianças. foi realizado um total de 10 atendimentos com duração de trinta minutos, durante 10 semanas durante 3 meses. Foram avaliadas crianças chamadas de sujeitos neste estudo, com idade entre 3 a 5 anos e diagnósticos de TEA, PC e ADNPM

A intervenção com as crianças ocorreu na sala Snoezelen com vários recursos utilizados, sendo eles: jardim sensorial, piso interativo, piscina de bolinhas, sala negra, ufo e projetor de imagem.

O Jardim Sensorial foi utilizado pelos S1, S2, S3, S4 e S5 a fim de trabalhar a propriocepção sensorial e motora de mãos e pés por meio do tato, onde eram estimuladas a tocar e interagir com os recursos que a terapeuta lhes fornecia. É um meio que proporciona diversas experiências, uma vez que a criança tem um contato com a natureza em um local seguro. As diversas texturas que ele possui ajudam a desenvolver habilidades motoras grossas e finas. A terapeuta estimulava a exterocepção nos sujeitos por meio de objetos de tamanhos e texturas diferentes como a pedra que colocava em contato com as mãos e os pés dos sujeitos, estimulando-os a apanhá-los. A estimulação auditiva foi por meio de musicoterapia e sons emitidos pelos brinquedos.

O piso interativo foi outro meio utilizado pelos sujeitos dentro da sala, pois nele a criança interagia ativamente por meio de projeções de imagens, que estavam no chão ou na parede, provocando estímulos audiovisuais, responsáveis por atrair sua atenção.

Utilizando esse recurso a terapeuta realizou treino de marcha e equilíbrio com o S1, S2, S3 e S4 estimulando-os por meio da projeção de um jogo de futebol e de um rio, onde chutavam a bola ou interagiam com os peixes. Com o S5 não foi utilizado esse recurso devido as suas crises convulsivas decorrentes de seu diagnóstico de Síndrome de West. Como o S3 não deambulava, devido ao ADNPM, a terapeuta realizou a dissociação de cintura escapular e pélvica e controle de tronco, colocando-o em gatas e o instigando-o a estourar bolhas de sabão, com o paciente sentado, estimulava-o a tocar nas figuras de animais em outra projeção que era colocada, dessa forma o paciente adquiria controle de tronco através da tomada de peso, realizando posteriormente a marcha.

Outro recurso aplicado dentro do ambiente sensorial foi a piscina de bolinhas explorada por todos os sujeitos, recurso importante para trabalhar a dissociação de cintura, relaxamento e propriocepção da criança. O tato é instigado através de bolas com vários tamanhos e texturas, já a visão pelas cores que são projetadas nas bolas transparentes e demais cores que as outras bolas possuem, possibilitando vários estímulos corporais.

A sala negra possui o mesmo princípio da sala branca, é um espaço menor e limitado com menos intensidade de luz. A terapeuta trabalhava a concentração, atenção, delimitação de espaço, lateralidade e motricidade fina por meio de recursos que a sala disponibilizava. Os exercícios eram realizados com os S1, S2, S4 e S5 sentados e tinham como proposta: montar blocos, manusear objetos com tamanho e textura diferentes e garrafas que mudavam de cor. Com o S3 esse recurso não foi aproveitado pois não era o foco de seu tratamento adquirir habilidades motoras finas.

O ufo é formado por fibras ópticas que oferece aos sujeitos um efeito visual que desperta a curiosidade de poder tocá-las (efeitos táteis e visuais), também promove relaxamento dos músculos quando colocado no corpo do sujeito e a interação com o equipamento. Foi utilizado como recurso com o S1, S2, S3 e S4 na realização de atividades que envolvessem trabalho sensorial por meio do tato, concentração e estimulação visual. A terapeuta colocava-os sentados e estimulava-os a passar as mãos para aprimorar a percepção desses estímulos. Com o S5 não foi utilizado esse recurso devido ao seu diagnóstico clínico associado com o TEA.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise dos dados foi realizada por meio de uma métrica chamada de “atingimento”. Nela, o somatório do score atingido foi dividido pelo seu potencial máximo. para exemplificar o indicador: durante a avaliação, o s1 atingiu na soma dos seus 88 itens da gmfm, um score de 245. seu potencial máximo de score era de 264 (88*3). logo, seu atingimento foi de 92,8%. a comparação dos indicadores de evolução foi feita através do Welch Two Sample t ou Teste T. o nível de significância estatística adotado foi de $p < 0,05$.

RESULTADOS

A amostra do presente estudo foi composta por 5 crianças, divididas em três grupos, com seus respectivos diagnósticos (ADNPM; n= 1, PC; n= 2, TEA; n= 2). Para a mensuração da evolução, foi aplicada a escala GMFM-88, dividida em cinco domínios com a finalidade de analisar a motricidade grossa das crianças. A pesquisa iniciou com avaliação através da escala, foram realizadas 10 intervenções fisioterapêuticas e a reavaliação.

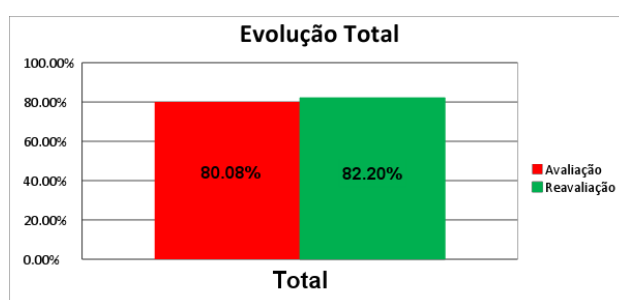


GRÁFICO 1 – PERCENTUAL COM EVOLUÇÃO GERAL DOS SUJEITOS

A comparação entre a variável de evolução geral das crianças em todos os domínios antes e depois da intervenção evidenciou um crescimento estatístico de 2,65%, com atingimento na avaliação de 80,08% e reavaliação de 82,20%. Mesmo com esse resultado, ocorreram intercorrências durante a pesquisa (Gráfico 1).

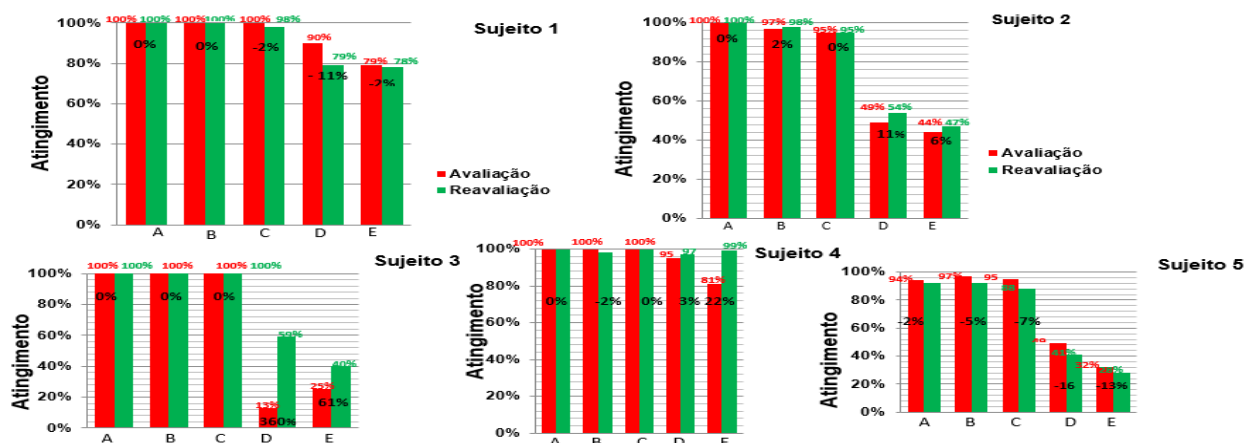


GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE EVOLUÇÃO POR SUJEITOS E DOMÍNIOS.

Quando comparado a evolução dos sujeitos por domínio, pode-se observar que, respectivamente os itens em pé D (EM PÉ) e E (ANDAR, CORRER, PULAR), apresentaram maior evolução dentre os mesmos, ficando mais evidente nos sujeitos 2,3,4. No item D apresentaram evolução de 11%, 360% e 3%, e no item E apresentaram crescimento de 6%, 61% e 22% (GRÁFICO 2).

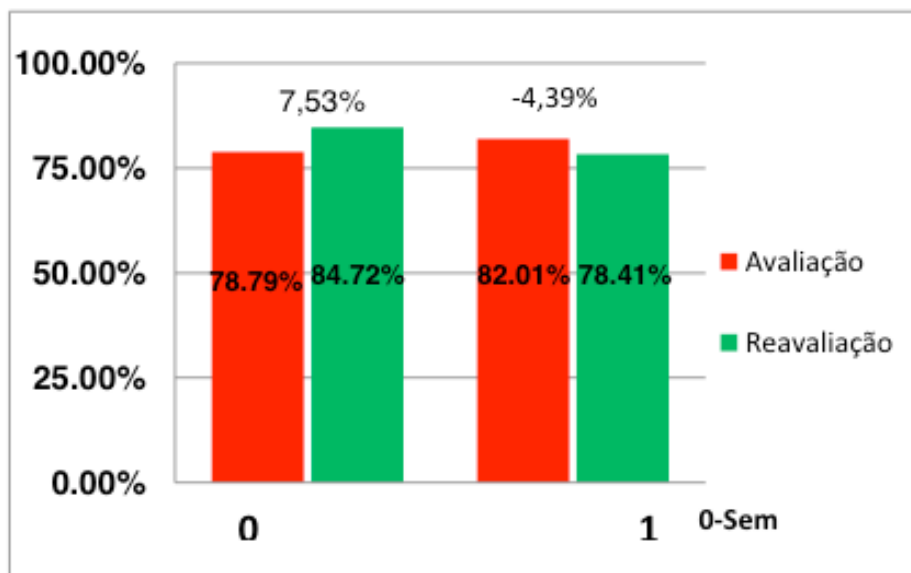


GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE EVOLUÇÃO DOS SUJEITOS COM E SEM INTERCORRÊNCIAS

Conforme citado acima, durante a pesquisa ocorreram duas intercorrências referentes aos sujeitos um e cinco. Para demonstrar a importância das mesmas no resultado final, foi criada uma variável entre os sujeitos com e sem intercorrências. Na linha x do gráfico, existem duas variáveis, nomeadas em zero e um, onde zero consta com a evolução dos sujeitos 2,3,4 e um conta com os sujeitos 1 e 5. No variável zero, os sujeitos apresentaram um crescimento estatístico de 7,53%, na variável um apresentaram uma redução em seu atingimento de -4,39%. Comprovando assim que as intercorrências dispuseram de grande relevância para o resultado final do estudo (gráfico 3).

A tabela 1, representa a média de evolução com desvio padrão dos sujeitos por domínios da escala aplicada gmfm-88 na avaliação e reavaliação com valor p. No domínio a: deitar e rolar, os sujeitos apresentaram na avaliação média de 2,96 e desvio padrão de 0,24; na reavaliação média de 2,95; desvio padrão de 0,21 e valor p de 0,08. No domínio b: sentar, a média na avaliação foi de 2,96; desvio padrão de 0,28; reavaliação com média de 2,93; desvio padrão de 0,26 e valor p de 0,05. No domínio c: engatinhar e ajoelhar, a média na avaliação foi 2,94; desvio padrão 0,29; reavaliação com média de 2,89; desvio padrão 0,36 e valor p de 0,03. No domínio d: em pé, a média de avaliação foi 1,77; desvio padrão 1,34; reavaliação com média de 1,98; desvio padrão 1,22 e valor p de 0,04. No domínio e: andar, correr e pular, a média na avaliação foi 1,57; desvio padrão 1,27; reavaliação com média de 1,75; desvio padrão de 1,29 e valor p de 0,03. No total, a avaliação teve média de 2,40; desvio padrão 1,00. Na reavaliação total a média foi de 2,47; desvio padrão 1,08 e valor p 0,04. Constatando assim que os domínios b, c, d e e obtiveram significância, por seu valor p ser <0,05.

Domínios	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	P
A	2,96 ± 0,24	2,95 ± 0,21	0,07
B	2,96 ± 0,28	2,93 ± 0,26	0,04
C	2,94 ± 0,29	2,89 ± 0,36	0,03
D	1,77 ± 1,34	1,98 ± 1,22	0,03
E	1,57 ± 1,27	1,75 ± 1,29	0,02
Total	2,40 ± 1,00	2,47 ± 1,08	0,04 *

Tabela 1 – Comparação dos domínios do desenvolvimento motor, por meio da GMFM, antes e após a intervenção (n = 5).

DP: Desvio Padrão. AVALIADOS PELO TESTE T COM P VALOR DE 0.04.

O presente estudo obteve resultado total de 0,04 apresentando significância na Metodologia testada.

DISCUSSÃO

Os recursos utilizados nesses tratamentos colaboram para que haja mais interação da criança com o ambiente e com o terapeuta.

Por meio da pré e pós-avaliações por meio da escala GMFM-88 após o período da intervenção fisioterapêutica, obteve-se os resultados das alterações motoras.

Os resultados do presente estudo mostram que o S1, S2, S3 e S4 mantiveram a pontuação máxima nas habilidades motoras que já apresentavam em relação a dimensão A (deitar e rolar). No domínio B (sentar) o S1 e S3 permaneceram com os mesmos resultados. O S2 obteve uma melhora de 2% melhorando sua pontuação no item B25, onde a criança deve inclinar-se para frente para tocar em um brinquedo e endireitar-se sem apoiar-se com o braço. O S4 teve uma redução de 2% nesse domínio.

O S5 teve uma redução de 2% no domínio A e 5 % no domínio B, ele apresenta como diagnóstico TEA e uma patologia associada denominada de Síndrome de West que tem como principais características: crises convulsivas e hipotonia na criança, justificando assim sua diminuição em seu resultado percentual. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta 2004, as crises convulsivas ou epilepsias ocorrem em 16 a 35% nas crianças com TEA que apresentam patologias associadas como a Síndrome de West.

O S5 possui crises convulsivas resultante do diagnóstico clínico de síndrome de west, sua crise é denominada de crises reflexas que é desencadeada a partir de estímulos externos. Para yacubian e kochen (2014) os estímulos que desencadeiam as crises são luzes intensas e objetos luminosos.

A relação entre crises epiléticas e TEA está associada como consequência do mesmo processo cerebral, uma vez que a atividade elétrica anormal que causa as crises é iniciada e transmitida em redes neuronais incomuns responsáveis pelo TEA (SOUZA et al., 2008). Isso justifica as crises do S5, e seu diagnóstico de Síndrome

de West contribui para que as crises aconteçam. Além das crises, ele iniciou no 4º dia de intervenção uma dieta cetogênica, utilizada como tratamento alternativo para o controle da epilepsia.

Como resultado no domínio C (engatinhar e ajoelhar), D (em pé) e E (andar, correr e pular) obteve-se uma redução nas habilidades do S1 e S5, isso se explica devido às patologias associadas e as intercorrências que aconteceram durante a intervenção fisioterapêutica.

O S1 apresenta como diagnóstico clínico PC, com hemiplegia à direita, com restrições de amplitude de movimento (adm), incoordenação motora e aumento do tônus em seus membros afetados.

Mancini et al., 2004 relata que quanto maior for o comprometimento no sistema neuromotor, maiores serão os fatores capazes de gerar déficits na capacidade funcional da criança com PC. Os fatores não são apenas intrínsecos, mas os estímulos externos ou a falta deles m funcional quanto ao autocuidado, mobilidade e socialização da criança.

Durante a intervenção a criança apresentou boa aceitação à metodologia imposta, porém no 9º dia de intervenção, por recomendação médica foi iniciado o tratamento com o uso do gesso seriado, com o objetivo de diminuir as deformidades impostas pelo aumento do tônus muscular.. Foram 20 dias com o uso do gesso seriado, após esse período foi realizada a reavaliação, justificando assim a queda em seu resultado final.

O S2 manteve a mesma porcentagem da avaliação inicial, obtendo a mesma pontuação em ambas as avaliações do domínio C, pontuando nos mesmos itens. C 40 e C47. Os S3 e S4 mantiveram o escore máximo nesse domínio.

Nos domínios D e E o S2, S3 e S4 obtiveram uma melhora significativa. Sendo que o S2 teve como melhora de 11% no domínio D e seis por cento no E melhorando nos itens E71 e E75, relacionados a andar para trás e dar um passo sobre o bastão na altura do joelho.

O S2 apresentava como diagnóstico TEA – grau grave, com dificuldade de interação social, noção espacial, sensorial e déficit de equilíbrio. Em relação à avaliação inicial e a final, ele teve um início de melhora nos itens D54 e D55, onde a criança deve segurar em um banco grande e permanecer com um pé levantado por 3 segundos.

As reações de equilíbrio são resultados automáticos ligados às mudanças posturais, contribuindo para reorganizar o equilíbrio modificado. Elas ocorrem em alterações mínimas do tônus pela musculatura ou em movimentos automáticos opostos a fim de reorganizar o equilíbrio (BOBATH, 2001; BARRETO, 2012).

O S3 apresentou uma melhora de 360 % no domínio D atingindo a pontuação máxima nos itens D53, D62 ao D64. Entre os itens D57 a D59 não pontuou. Nos demais itens desse domínio iniciou uma melhora nas atividades propostas no domínio E com o alcance de 61%, essa melhora ocorreu dos itens E69, E70, E71, E73, E77, E78 e E79. Completando parcialmente alguns itens, diferente da pré-avaliação, onde

não fez nenhuma pontuação.

Ele apresentava ADNPM, com dificuldade para manter-se em ortostatismo e deambular.

O controle postural é a definição de habilidade do sujeito de desenvolver uma posição desejada durante a realização de uma atividade estática e dinâmica (KLEINER et al., 2011). O mesmo está interligado ao posicionamento e alinhamento dos segmentos corporais em relação uns aos outros e também em relação ao ambiente (MENEGETTI et al., 2009).

De acordo com os resultados apresentados podemos observar que o S4 que tem como diagnóstico clínico PC com hemiparesia à direita obteve um percentual significativo no domínio D e E onde no domínio D obteve uma melhora de 3% e no E uma melhora de 22% em todos os itens do domínio, melhorando seu equilíbrio e marcha.

Em um estudo realizado por Chagas et al., 2008, relatam que estudos que utilizam a GMFM como método de avaliação e reavaliação são confiáveis na aplicação em crianças com paralisia cerebral, pois os itens envolvem todas as habilidades motoras que a criança apresenta dificuldade em realizar.

Pretto et al., 2009 relatam que para a aquisição da marcha no desenvolvimento motor normal, a criança depende e decorre de evoluções das etapas de rolar, sentar com e sem apoio, arrastar, engatinhar, permanecer em pé, andar com e sem apoio até que a mesma adquira habilidade íntegra para deambular de forma bipedal. Isso justifica bastante os itens que o S2, S3 e S4 apresentaram melhora, pois os mesmos eram compostos por ficar em pé, sentar, correr e pular. Podemos observar que a intervenção fisioterapêutica foi voltada para a utilização de exercícios com foco no desenvolvimento motor normal, o que favoreceu a evolução final deles.

Como resultado geral obteve-se uma melhora de 2,65 % entre a avaliação inicial e final. Caso não tivesse ocorrido intercorrências com dois sujeitos a evolução poderia ter sido maior visto que todos tinham chances de melhorar sua capacidade motora grossa, mesmo com diagnósticos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a intervenção fisioterapêutica utilizando recursos da metodologia Snoezelen com crianças com diagnósticos distintos, como Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Paralisia Cerebral e Transtorno do Espectro Autista, notou-se que a sala dispõe de recursos que utilizados juntamente com a cinesioterapia apresentam eficácia em seu tratamento fisioterapêutico. A propriocepção e estimulação sensorial ao serem fornecidas a essas crianças contribuíram para um aumento em seus ganhos motores.

Contudo, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas, voltadas para um número maior de atendimentos, de indivíduos e sem que haja intercorrências, visto

que isso influencia nos resultados finais desses pacientes.

Desse modo, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, melhorando a motricidade grossa das crianças e contribuindo para o acervo de informações científicas sobre a metodologia Snoezelen e os diagnósticos que foram relatados nesse estudo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM- 5**. 5 ed, Artmed. Porto Alegre, 2014. Acesso em 06 jun 2016.

ANTES, D.L. et al. **Análise da estabilidade postural e propriocepção de idosas fisicamente ativas**. Fisioterapia em Movimento. 2014.

ÁVILA, Alexia de Souza Costa; ROCHA, Cristiano A. Quintão C. **Atuação fisioterapêutica em paciente com PC com tetraparesia espástica assimétrica: um estudo de caso**. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/viewFile/341/316>>. Acesso em jun 2017.

AZEVEDO, Anderson. GUSMÃO, Mayra. **A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas**. Revista eletrônica Atualiza Saúde, Salvador. 2016. Disponível em: <<http://atualizarevista.com.br/wp-content/uploads/2016/01/A-import%C3%A2ncia-da-fisioterapia-motora-no-acompanhamento-de-crian%C3%A7as-autistas-n-3-v-3.pdf>>. Acesso em 05 out 2016.

CARVALHO, Ana Sofia de Souza. **Intervenção Psicomotora na Perturbação do Espectro Autismo**. Lisboa. 2016. 193p. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitsream/10400.5/11943/1/relat%C3%B3rio%20definitivo_Ana%20Sofia%20Carvalho.pdf>. Acesso em 06 out 2016.

CHAGAS, P. S. C. et al. **Classificação da função motora e do desenvolvimento funcional de crianças com paralisia cerebral**. Rev Bras Fisioter, 2008. Disponível em: <http://www.red_alyc.org/html/2350/235016541011/>. Acesso em 07 set 2017.

DIAS, A. C. B. et al. **Desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral participantes de tratamento multidisciplinar**. Fisioter Pesq. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fpv/v17n3/07.pdf>>. Acesso em 18 out 2017.

DORNELAS, Lillian de Fátima. DUARTE, Neuza Maria de. MAGALHÃES, Livia de Castro. **Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo**. Revista: Paulista de Pediatria, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n1/pt_0103-0582-rpp-33-01-00088.pdf>. Acesso em 06 jun 2017.

DUARTE, C. P. et al. **Autismo vivencias e caminhos. Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso**. São Paulo: ed Buchher, 2016.pg 46. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-eas1.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/completo.pdf#page=46>>. Acesso em 23 jun 2017.

FAVERO, Maria Angela Bravo. **Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

FERNANDES, Alisson; NEVES, João; SCARAFICCI, Rafael. **Autismo**. São Paulo:UNICAMP, 2011.

FERNANDES, Fabiana S. **O Corpo no Autismo**. São Paulo: jun.2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100013>. Acesso em 06 out 2016.

FERNANDES, Patricia Isabel Candeias, et al. **Estudo comparativo do desempenho ocupacional entre crianças com atraso de desenvolvimento entre 3 e 5 anos de idade.** Disponível em: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=69af9248-ceb9-408f-ae32-432c6aa7c989%40sessionmgr4010>>. Acesso em 22 set 2017.

FERREIRA, Fábio Daniel Oliveira. **Efeitos da Estimulação Multissensorial pelo método Snoezelen em adultos com paralisia cerebral.** Acesso em: 01 out 2017.

FILHO, Everaldo Lauritzen Lucena. **A Aplicação do método TEACCH como Intervenção Psicoeducacional em um Autista.** Revista: Rede Psi:2008. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2008/07/28/a-aplica-o-do-m-todo-teacch-como-interven-o-psicoeducacional-em-um-autista/>>. Acesso em 07 dez 2016.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** Jornal de Pediatria. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>> Acesso em 01 out 2017

GAMA, Ana Carolina et al. **Efeito de um programa de fisioterapia funcional em crianças com paralisia cerebral associado a orientações aos cuidadores: estudo preliminar.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fp/v16n1/08.pdf>>. Acesso em 14 set 2017.

GOMES, Carla de Oliveira; GOLIN, Maria Ortega. **Tratamento Fisioterapêutico Na Paralisia Cerebral Tetraparesia Espástica, Segundo Conceito Bobath.** 2013. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2013/RN2102/relato%20de%20caso%202102/757%20rc.pdf>>. Acesso em jun 2017.

GOMES, P. T. L. et al. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática.** Jornal Pediatr: Rio de Janeiro: Apr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 07 dez 2016.

HEINS, Evelise Patz; STRASSBURGER, Simone Zeni. **Integração sensorial no desenvolvimento psicomotor da criança: relato de experiência.** XVIII Jornada de extensão, 2017. Acesso em: 01 out 2017

HOYAS, Elisabeth Huertas. **La sala snoezelen em terapia ocupacional.** Disponível em: <<http://www.revistatog.com/num10/pdfs/original%204.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.

LEAR, Kathy. **Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido.** 2ªed. Toronto. 2004. 151p. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>>. Acesso em 29 nov 2016.

LEON, V; FONSECA, M. E. G. **Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** PAPITUS, 2013. cap. 10.

LOPES, A. S. P. et al. **A eficácia do Snoezelen na redução das estereotipias em adultos com deficiência intelectual: um estudo de caso da intervenção da terapia ocupacional em salas de estimulação multissensorial.** 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/viewFile/90053/101729>>. Acesso em 20 jun 2017.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: Novos rumos terapêuticos.** São Paulo: Manole, 2002.

MAIA, T. C. A. et al. **Fisioterapia no atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: relato de caso.** Encontro de extensão, docência e iniciação científica EEDIC, 2014. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/eedic/article/view/66/76>>. Acesso em 06 jun 2017.

MANCINI, Marisa Cotta *et al.* **Gravidade da Paralisia Cerebral e desempenho funcional.** Revista Brasileira de Fisioterapia. Vol 8, nº 3 p 253-260. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/238674945_Gravidade_da_paralisia_cerebral_e_desempenho_funcional>. Acesso em 25 out 2017.

MARTINS, Amélia. **Snoezelen com idosos: Estimulação sensorial para melhor qualidade de vida.** Fernando de Pádua, 2011. Disponível em: <<http://www.forbrain.pt/uploads/documentos/10%20Snoezelen%20com%20Idosos.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017

OLIVEIRA, Luana dos Santos de. GOLIN, Marina Ortega. **Técnica para redução do tônus e alongamento muscular passivo: efeitos na amplitude de movimento de crianças com paralisia cerebral espástica.** ABCS Health Sciences, 2017. Disponível em: <<https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/946>>. Acesso em 18 jun 2017.

OLIVEIRA, M. R. S. G. **Distúrbios das funções sensoriais. Apostila da disciplina de Terapia Ocupacional aplicada aos Distúrbios do Desenvolvimento.** Centro Universitário Unisaesiano. 2009.

PINA, Luciana Ventura de. LOUREIRO, Ana Paula Cunha. **O gmfm e sua aplicação na avaliação motora de crianças com paralisia cerebral.** Fisioterapia em movimento. Curitiba, v.19, n.2. p.91-100, abr/jun.2016. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/avaliacao-motora-do-pcsomente-leitura.pdf>>. Acesso em 18 out 2017.

RIBEIRO, M. F. M. et al. **Paralisia cerebral: faixa etária e gravidade do comprometimento do filho modificam o estresse e o enfrentamento materno Cerebral.** Ciência e saúde coletiva, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3203.pdf>>. Acesso em 18 jun 2017.

RIBEIRO, Sabrina. **ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo.** Revista Autismo: 2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo>>. Acesso em 07 dez 2016.

SACCANI, R. et al. Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de um bairro da periferia de Porto Alegre. **Scientia Medica.** Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 130-137, jul./set. 2007.

SÁNCHEZ, Francisco. ABREU, Maria Inês de. **Benefícios da Terapia Snoezelen em utentes com demência.** 2010. Disponível em: <<http://www.forbrain.pt/uploads/documentos/9%20Beneficios%20da%20Terapia%20Snoezelen.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.

SANTOS, Alisson Fernando. Paralisia Cerebral: uma revisão de literatura. **Revista Unimontes Científica,** Montes Claros, v.16, n 2, 2014.

SANTOS, M. SANDE, L. ALVES, C. **Habilidades motoras em portador de paralisia cerebral submetido a tratamento baseado no Conceito Bobath: estudo de caso. Temas de Desenvolvimento.** v. 15. n. 87. p. 38-41. 2006. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4627/1/2012_AmandaCoalhoBorges.pdf>. Acesso em 20 out 2017.

SELLA, M. A. P. Snoezelen/ MSE: Em busca da essência da vida. Curitiba: Multideia, 2017. 204p.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Psicologia e profissão: Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas.** Ohio.2009.Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf>>. Acesso em 01 dez 2016.

SOUZA, M. B.; SILVA, P de. L. N. da. **Equoterapia no tratamento do Transtorno do Espectro Autista: A percepção dos técnicos.** Revista Ciência e Conhecimento. v.9,n.1, 2015.

SOUZA, V. A. et al. **Síndrome de West, Autismo e Displasia Cortical Temporal: Resolução da Epilepsia e Melhora do Autismo com Cirurgia.** J Epilepsy Clin Neurophysiol 2008; 14(1):33-37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jecn/v14n1/a08v14n1.pdf>>. Acesso em 18 out 2017.

TAMANHA, Ana Carina. PERISSINOTO, Jacy. CHIARI, Brasília Maria. **Ver Soc Bras Fonoaudiol: Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** São Paulo. 2008. 296p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>>. Acesso em 06 out 2016.

VATAVUK, Marialice de Castro. **AMA- Associação dos direitos autistas**, 2005. Parte de cursos e treinamento.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: M.Books, 2015.

WILLRICH, Aline. AZEVEDO, Camila Cavacante Fatturi de. FERNANDES, Juliana Oppitz. **Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção Motor.** Revista Neurocienc, 2008. Disponível em: <http://services.epm.br/dneuro/neurociencias/226_revisao.pdf>. Acesso em 18 mai 2017.

YAKUBIAN, Elza, Márcia Targas; KOCHEN, Silvia. **Crises epiléticas.** São Paulo: Leitura Médica Ltda.2014.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS REGULARES

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional Educacional

Jeceaba - MG; UFMG.

Jeceaba – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional Clínica

Jeceaba - MG FUPAC

Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG

Cristiano Otoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de Educação – Jeceaba

MG; UFOP Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Professora – Entre Rios de Minas - MG; UFOP

Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC

Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC

Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo Vale – MG UNIPAC

Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR

Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG; UFMG

Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG

Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: O cenário atual é marcado pela existência de muitas pessoas com deficiências. Por este fato, elementos como a adaptação curricular tem se tornado objeto de estudo, pois tem fomentado estratégias de grande valia para o atendimento das demandas mais peculiares das crianças com deficiência no contexto escolar regular. Diante disso, o objetivo do estudo é analisar qual a importância da adaptação curricular nas escolas da rede regular de ensino para pessoas com deficiência. A metodologia usada foi a revisão de literatura. Os principais resultados demonstraram que, os mecanismos de adaptação curricular em matemática favorecem a inclusão escolar de crianças com deficiências intelectuais, melhorando a aquisição de conceitos. Estas estratégias têm auxiliado tais crianças a aprenderem, de maneira diferenciada, e por vezes concretas, conceitos matemáticos outrora representados por dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Adaptação Curricular. Deficientes.

ABSTRACT: The current scenario is marked by the existence of many people with disabilities. Because of this fact, elements such as curricular adaptation have become the object of study, since it has promoted strategies of great value to meet the most peculiar demands of children with disabilities in the regular school context. Therefore, the objective of the study is to analyze the importance of curricular adaptation in schools of the regular network of education for people with disabilities. The methodology used was the literature review. The main results showed that the mechanisms of curricular adaptation in mathematics favor the inclusion of children with intellectual disabilities at school, improving the acquisition of concepts. These strategies have helped such children to learn, in a differentiated and sometimes concrete way, mathematical concepts once represented by difficulties.

KEYWORDS: Education. Curricular adaptation. Disabled.

INTRODUÇÃO

Segundo Mendonça (2014), o papel da Educação no processo de aquisição de conhecimentos é de grande relevância no contexto educacional atual. Estas integrações de processos educacionais fornecem o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, ampliando o maior cuidado e consideração com os indivíduos.

A implantação e implementação da Educação Inclusiva e adaptação curricular no contexto escolar não se torna tarefa fácil, uma vez que muitos professores ainda encontram-se despreparados, precisando garantir a aquisição de conhecimentos não apenas de alunos com deficiência, mas também de uma classe inteira que apresenta demandas diferenciadas no processo de aquisição do conhecimento (HENRIQUE, 2008).

Diante disso, o presente estudo justifica-se pela necessidade de se saber se a adaptação curricular em escolas, para o atendimento de demandas peculiares de alunos com deficiência, nesse caso, abordando especificamente alunos com deficiência intelectual, pode beneficiar e favorecer o processo de aquisição de conhecimentos e inclusão escolar desta clientela.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Costa (2011); Costa e Azevedo (2012); Henriques (2008); Lopes (2008); Mendonça (2014); Migueis e Azevedo (2007); Pimentel (2013); Silva *et al.* (2014); Silva (2008); Vigostsky (1989).

Nesse sentido, verificar a importância da adaptação curricular nas escolas da rede regular de ensino para o fomento do processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual nas escolas, torna-se objeto de estudo, pois pode se tornar um subsídio para o processo de adaptação e integração de estratégias na adaptação do

ensino de pessoas com deficiência nas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão da literatura, de porte qualitativo-descritivo, que aborda à importância da adaptação curricular em matemática. Para tanto, houve a seleção de artigos, sendo que tal proceder foi efetivado por meio de busca direta nas bases de dados Lilacs e Scielo. Para tanto, houve o uso dos principais descritores, “adaptação curricular”, “matemática”, “inclusão” e “deficiência intelectual” usadas em português e inglês, de maneira combinada.

Através da busca, gerou-se a apresentação de aproximadamente 58 artigos, no entanto, apenas 10 artigos condiziam com o assunto. Após a seleção dos materiais, houve a leitura crítica dos artigos e a compilação dos dados, gerando-se categorias temáticas que orientaram a abordagem do presente estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

CURRÍCULOS ADAPTADOS E SUA IMPORTÂNCIA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

Segundo Costa (2011), a palavra currículo advém do latim “*curriculum*”, que agrega o sentido de corrida, ou seja, é um percurso a ser realizado, buscando sempre pelo questionamento e pela reavaliação dos processos. Esta ferramenta normalmente é produzida pela experiência, abrangendo a vivência imediata de situações individuais e coletivas do indivíduo, sendo que estas normalmente são elaboradas com vistas a um processo investigativo.

As respostas educativas sempre devem ser propiciadas pelo processamento educacional, garantindo a todos educandos as efetivas adaptações curriculares. Para tanto, devem ser levado em consideração o conjunto de necessidades educacionais do educando, compreendendo a formação de estratégias que propiciem o efetivo aprendizado do aluno. São denominadas adaptações curriculares de grande porte, aquelas que tendem a proceder a modificação de estratégias e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, as quais são de atribuição e competência de políticas-administrativas consideradas superiores (SILVA, 2008).

Silva (2008) analisa que, já as adaptações curriculares de pequeno porte, devem ser vistas como aquelas que procede modificações consideravelmente menores, sendo estas de competência direta do professor, o qual realiza pequenos ajustes nas próprias ações outrora planejadas para a abordagem do contexto da sala de aula.

Não obstante, Silva *et al.* (2014) verifica que o Projeto Político Pedagógico deve ser realizado em todas escolas, uma vez que este é considerado um instrumento teoricamente desenvolvido com a finalidade de favorecer questões metodológicas,

as quais tornam-se posteriormente definidores de ações na escola, assim como na comunidade, primando pelo efetivo atendimento do possível educando em seus diversos contextos de desempenho.

Nesse sentido, Pimentel (2013) afirma que todas as escolas devem desenvolver, assim como regulamentar seu alunado, garantindo a todos, independentemente das necessidades educacionais especiais, acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Ainda é de praxe dizer que a escola deve garantir que todos alunos sejam identificados, em sua essência e singularidade, assim como atendidos por meio dos sistemas educacionais.

Dessa forma, há de se dizer que as adaptações curriculares devem sempre ser bem pensadas, integrando ações com vistas ao reconhecimento de contextualização grupal, pensando na efetiva inserção do aluno deficiente no contexto educacional. Assim, as adequações curriculares devem ser realizadas por um professor, o qual analisa as demandas mais peculiares de um aluno específico, validando para este aluno seus elementos de constructo do conhecimento (PIMENTEL, 2013).

Por sua vez, Costa e Azevedo (2012) afirmam que este instrumento é integrado em ações educativas com o intuito de programar práticas educativas mais pertinentes que considerem a diversidade, subsidiando a construção do conhecimento do aluno, por meio de ações pensadas pelo professor. Assim, a intenção do mesmo é integrar ações coletivas, mas adaptada (ao aluno com deficiência) para a efetiva educação e obtenção do conhecimento do aluno deficiente.

CURRÍCULO ADAPTADO EM MATEMÁTICA

Conforme analisam Migueis e Azevedo (2007) a matemática ainda é vista como um elemento de forma utilitária, a qual agrega desafios consideráveis no que tange a busca e processamento da aprendizagem. A ideia de uma ciência abstrata e imutável faz com que trabalhos sejam desenvolvidos por meio de maneira única e padronizados, o que para a criança com deficiência pode não ser uma saída favorável.

Nesse contexto, o jogo no processamento da adaptação curricular, passa a ser visto com uma alternativa lúdica de se proceder o efetivo aprendizado, uma vez que através dessas situações é possível se promover e estruturar o aprendizado por meio da lógica da brincadeira, apreendendo o processamento da matemática.

Vigostsky (1989) salienta que o jogo pode proporcionar alterações na estrutura de pensamento, melhorando o processamento e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Por este fato, a manipulação de peças, quando não realizada de maneira livre, pode favorecer o melhor direcionamento de ações que auxiliam no processamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a adequação curricular em face ao processamento da matemática deve flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou mesmo diversificar os caminhos para o acesso necessário do aluno. Isso não significa simplificação do currículo, mas uma

adaptação que pode favorecer o desempenho do aluno na escola, auxiliando no seu processo de ensino-aprendizagem (LOPES, 2010).

Pensando no pressuposto de que o aluno com deficiência intelectual necessita de adaptações diferenciadas, a integração de ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais devem ser integradas a fim de beneficiar não somente o aluno deficiente, mas também toda classe dependendo da demanda que se quer alcançar.

Nesse sentido, os jogos matemáticos fomentam ações específicas que podem proceder o aprendizado da criança. No entanto, estes devem ser pensados e integrados a fim de se trabalhar conceitos de quantidade, dezena, centena, unidade, dentre outros mecanismos matemáticos que podem ser trabalhados por meio de aplicação simples de jogos. Além disso, os conteúdos matemáticos quando procedidos por meio de adaptação, podem ter aspectos como números naturais (em operações fundamentais); grandezas e medidas (sistema monetário); e tratamento de informações (tabelas), trabalhados por meio destes (MIGUEIS; AZEVEDO, 2007).

Dessa maneira, ao se observar as dificuldades dos alunos concernentes ao processamento de operações matemáticas, a construção correlata aos números deve ser considerada. Diante disso, deve-se trabalhar com atividades que agreguem valor posicional do algarismo, favorecendo a brincadeira com dados e cubos, exigindo, para tanto, maior atenção, agilidade e esforço mental do aluno no que se concerne a aquisição matemática de conceitos (COSTA, 2011).

Costa (2011) ainda verifica que o professor entra como mediador no processo pedagógico no aprendizado em matemática, tornando-se ator fundamental no processamento de trocas sociais e efetivo aprendizado do aluno. Além disso, é o professor que orienta o aluno e procede sua adaptação curricular a fim de orientar e acompanhar o aluno com deficiência intelectual de maneira individual, fornecendo ao mesmo pistas e instruções fundamentais concernentes a matéria, visando o desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de planos de intervenção possibilita e favorece a integração de ações necessárias para o melhor atendimento das dificuldades dos alunos, principalmente quando estes se encontram sob situação de inclusão. A adaptação de conteúdos, objetivos, estratégias, métodos, formas e tipos de avaliação devem ser integrados ao processo de repasse do conhecimento ao aluno com deficiência, uma vez que o mesmo apresenta demandas peculiares no que se concerne ao processamento de seu aprendizado.

Analisando as perspectivas do estudo, é possível verificar que a adaptação curricular é um mecanismo importante no atendimento e direcionamento do processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Este deve ter suas demandas singulares avaliadas a fim de orientar o professor a proceder a melhor

adaptação para o atendimento das mesmas.

As potencialidades, dificuldades e necessidades do aluno com deficiência intelectual devem ser consideradas para haver um efetivo constructo do currículo adaptado. Através destas considerações é possível ser efetivada uma melhor orientação no processamento da matemática, favorecendo a aquisição do conhecimento dos educandos. Não obstante, deve-se ressaltar ainda que a adaptação curricular hoje é um mecanismo necessário, visto a crescente demanda de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas.

REFERÊNCIAS

- COSTA, S. M. L. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, UNB, p.1-58, 2011.
- COSTA, S. V. G.; AZEVEDO, I. A. M. **Discalculia**: um desafio ao ensino da matemática. Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores. Goiás, Universidade de Goiás, p.1-6, 2012.
- HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual**. São Paulo, p.1-23, 2008.
- LOPES, E. **Adequação curricular**: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, p.1-169, 2010.
- MENDONÇA, A. A. S. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: ação de diretores e/ou gestores educacionais. VI Seminário Nacional de Educação Especial – V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. Uberlândia, UFU, p.1-11, 2014.
- MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. (Entre) Cruzando Saberes. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Portugal: Gailivro, p.15-24, 2007.
- PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.45, p.44-50, 2013.
- SILVA, A. P.; LELI, J. D.; VALLIM, M. B. R.; OLIVEIRA, M. M.; SOUZA, M. M. **Educação profissional em foco**: estudos e reflexões. Cornélio Procópio, UTRPR, p.1-151, 2014.
- SILVA, W. C. **Discalculia**: uma abordagem à luz da educação matemática. Guarulhos, UNG, p.1-45, 2008.
- VIGOSTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Habana. Editorial Peeblo e Education, 1989.

ATIVIDADE LÚDICA COM RUBIK'S CUBE (CUBO MÁGICO) NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E HABILIDADES COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA

David Martins Campos

UNIVIÇOSA/FAVIÇOSA, Viçosa-MG

Adriano de Souza Alves

UNIVIÇOSA/FAVIÇOSA, Viçosa-MG

Tania Maria Lima Lopes

APAE, Viçosa-MG

Maria do Carmo Tito Teixeira

APAE, Viçosa-MG

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento, abordada com pessoa com deficiência intelectual moderada da APAE Rural de Viçosa-MG. Através de atividade lúdica realizada com o Rubik's Cube (cubo mágico), foram desenvolvidas habilidades de atenção, concentração e cognitivo-comportamentais. O trabalho vem atingindo os objetivos propostos e o processo de mediação promovido pelo pesquisador tem conseguido bons resultados com o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual moderada; lúdico; rubik's cube.

PLAYFUL ACTIVITY WITH RUBIK'S CUBE IN THE DEVELOPMENT OF ATTENTION, CONCENTRATION AND COGNITIVE-BEHAVIORAL SKILLS IN PEOPLE WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT: The present study presents the partial results of research in development, approached with person with moderate intellectual deficiency of APAE Rural of Viçosa-MG. Through play activity performed with Rubik's Cube (magic cube), attention, concentration and cognitive-behavioral skills were developed. The work has reached the objectives proposed and the process of mediation promoted by the researcher has achieved good results with the subject.

KEYWORDS: Moderate intellectual deficiency; playful; rubik's cube

1 | INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O presente trabalho é realizado por estagiário da Univiçosa - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) Rural de Viçosa- MG. O projeto é realizado com um sujeito com deficiência intelectual moderada com 35 anos do sexo masculino, apresentando dificuldades de atenção e concentração.

O intuito do trabalho é a busca por uma melhor qualidade de vida a este indivíduo, fazendo com que haja a possibilidade de mostrar seu potencial e desenvolver ainda mais

suas habilidades sociais, tornando-o cada vez mais independente e capacitado a transitar em diferentes espaços e contextos sociais.

A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, havendo limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (DSM-5, 2004).

Há quatro tipos de gravidade que se baseiam no funcionamento adaptativo do sujeito que afetam a vida cotidiana do indivíduo adulto com DI. São eles leve (comportamentos funcionais, porém limitados), moderada (comportamento mal-adaptativo, causando problemas sociais), grave (comportamento mal-adaptativo, incluindo auto-lesões) e profunda (comportamento mal-adaptativo, ocorrência de prejuízos físicos e sensoriais) (DSM-5, 2004).

O estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, é a capacidade de reconhecer e usar símbolos, porém ainda não possuindo a capacidade de pensar logicamente. É no estágio operatório-concreto que se desenvolve a capacidade de resolver problemas reais (concretos), pensando logicamente para resolvê-los, uma vez que, já conseguem levar em conta vários aspectos de uma situação. Mas ainda existem limites, pois apenas conseguem realizar problemas que lhe são apresentados a sua frente, ou seja, a capacidade de abstração ainda não foi bem desenvolvida (PIAGET, 1955 apud PAPALIA et al, 2006).

O sujeito com Deficiência Intelectual se mantém no estágio pré-operatório ou operatório concreto, ou oscilando entre eles, a depender do nível de comprometimento intelectual. Uma das principais causas para essas permanências consiste na ausência de reversibilidade, cujas consequências são diversas, sendo a mais ampla delas a incapacidade de realizar operações lógicas ou de ser comandado pelo raciocínio hipotético dedutivo, ou seja, o pensamento está sob o domínio das percepções, a intuição e o raciocínio ocorrem por transdução, necessitando da mediação de um indivíduo capacitado para que aumente a possibilidade de abstração do conhecimento (INHELDER, 1943/1969 apud SCHIPPER et al, 2016).

Através do processo de mediação, pode-se auxiliar o sujeito com DI a desenvolver habilidades ainda latentes. Desenvolvendo atividades mediadas, dentro da proposta da Zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky, é possível estimular e proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades.

A ZDP é a distância entre o nível atual de conhecimento do sujeito em processo de aprendizagem, determinado pela capacidade atual do indivíduo (sujeito com deficiência intelectual) de resolver problemas sem a ajuda de outro capaz (estagiário/mediador do conhecimento) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de outro mais capaz. Em outras palavras, a ZDP torna possível visualizar a distância entre o conhecimento do indivíduo e o conhecimento que ele busca obter (CHAIKLIN et al 2003).

A motivação do sujeito pelo o que lhe é ensinado é algo essencial para que

ocorra o processo de ensino e aprendizagem. O lúdico, quando utilizado na educação, torna-se uma ferramenta de extremo valor, facilitando a motivação e o aprender. As atividades lúdicas podem e devem ser trabalhadas de diversas formas em diversas faixas etárias, especialmente na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual. Além de motivar, os recursos lúdicos transcendem o papel de proporcionar prazer no envolvimento do sujeito com o que lhe é ensinado (HEBERLE, 2011).

Uma vez que o sujeito com DI moderada, objeto do estudo, possui dificuldades em se concentrar em atividades que exigem sua atenção e concentração, foi proposta intervenção utilizando-se do lúdico para motivá-lo a participar das atividades disponibilizadas pela APAE Rural de Viçosa.

2 | OBJETIVOS

Utilizando da atividade lúdica Rubik's Cube (cubo mágico), desenvolver uma significativa melhora nos níveis de atenção e concentração do sujeito com DI moderada, na fase adulta, como objetivo de melhorar sua habilidade social, participação nos grupos desenvolvidos na instituição, melhor participação em atividades que demandem atenção e concentração.

3 | METODOLOGIA

Durante dois meses de trabalho foi utilizado como material o Rubik's Cube (Cubo Mágico) 3x3, pois o sujeito observado possui grande afinidade com atividades que envolvam puzzles (quebra-cabeça) e sua resolução. Assim sendo, uma vez por semana, o estagiário capaz de resolver o Rubik's Cube e mediar este conhecimento para o sujeito com DI moderada se encontrava na APAE Rural de Viçosa e realizava a atividade até o momento em que o puzzle era resolvido por completo.

O puzzle é um quebra-cabeça tridimensional, com seis faces coloridas (branco, amarelo, vermelho, laranja, azul e verde), seccionado em cinquenta e quatro partes que se movem em meio a um eixo central. Existem várias maneiras de se resolver o Rubik's Cube, porém o escolhido pelo estagiário para atividade foi o método de resolução por camadas, devido sua maneira didática e compreensível de se resolver o puzzle. Para que o puzzle seja resolvido é necessário o reconhecimento de padrões, cores e a aplicação de sete algoritmos, que consistem na aplicação de repetidos movimentos que geram a formação de outro padrão e conseqüentemente a aplicação de outro algoritmo.

Os padrões são formados quando uma série de cores se repete ao aplicar os algoritmos, que devem ser utilizados no máximo três vezes, caso contrário a aplicação do algoritmo para aquele padrão está incorreto. Optou-se em utilizar apenas um Rubik's Cube para realização da atividade, para que desta forma ambos, estagiário e

sujeito com DI moderada, pudessem resolver juntos o puzzle.

Desta forma, a atividade era realizada de maneira alternada, sendo que a cada momento o Rubik's Cube era manipulado por um dos participantes da atividade, estagiário e sujeito com DI moderada. Assim, quando o sujeito com o auxílio do estagiário identificava o padrão e o algoritmo a ser aplicado o sujeito observado devia movimentar as peças de maneira a organizar o Rubik's Cube em sua forma original parte a parte. Os movimentos exigidos pelo algoritmo eram descritos pelo estagiário com o intuito de que após várias repetições ele memorizasse pequenos fragmentos dos movimentos necessários para formar o próximo padrão e conseqüentemente a aplicação do próximo algoritmo.

A atividade se desenvolvia dividida em sete partes, uma vez que, são necessários sete algoritmos para solucionar o Rubik's Cube e ao fim do último algoritmo a atividade se dava como terminada, independente do tempo necessário para a sua realização. O tempo de cada atividade foi cronometrado para acompanhar sua evolução.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Já no primeiro contato do sujeito com DI moderada com o estagiário e o Rubik's Cube trouxe resultados notáveis, uma vez que, o sujeito voltou toda sua atenção e concentração para atividade, não desviando seu olhar em nenhum momento. Desta maneira, durante 30 minutos e 24 segundos seu comportamento foi exemplar, superando as expectativas de todos.

No segundo encontro seu desempenho melhorou ainda mais, solucionando o Rubik's Cube com o auxílio do estagiário competente no tempo de 25 minutos e 32 segundos. Entende-se sua melhora nesta segunda atividade, devido a uma maior familiarização com o estagiário, a atividade e seu objetivo.

Seu desempenho no terceiro encontro continuou a melhorar, finalizando o Rubik's Cube em 21 minutos e 06 segundos. Entretanto neste encontro houve algo especial, a pedido do sujeito com DI moderada a atividade, diferente das outras duas realizadas em uma sala com apenas o estagiário e o sujeito observado, a atividade foi realizada do lado de fora da instituição, ou seja, com todos os distratores possíveis para diminuição da eficácia do trabalho realizado. Porém, o estagiário atendeu ao seu pedido e desta forma, além de melhorar o seu desempenho em relação ao tempo de resolução do Rubik's Cube, se concentrou e voltou toda sua atenção para a resolução da atividade sem ser influenciado pelos vários estímulos à sua volta.

A partir do terceiro encontro todas as atividades passaram a ser realizadas do lado de fora da instituição. O desempenho do sujeito observado melhorou a cada atividade, realizando o Rubik's Cube nos tempos de 19 minutos e 31 segundos no quarto encontro e em 17 minutos e 12 segundos no quinto. Foi possível observar seu esforço para desenvolver estratégias para memorizar fragmentos dos algoritmos a

cada atividade.

No sexto encontro o sujeito com DI moderada obteve seu melhor resultado com um tempo de 13 minutos e 58 segundos. Durante cada encontro era possível visualizar sua compreensão do Rubik's Cube aumentando cada vez mais, sua atenção e concentração toda voltada a atividade, algo antes considerado "impossível" de realizar pelo sujeito (segundo relatos).

Por fim, no sétimo encontro seu melhor desempenho foi alcançado, com um tempo de 16 minutos e 09 segundos. Assim, no último encontro o sujeito com DI moderada realizou sozinho o segundo algoritmo e apesar do aumento do tempo na execução da atividade, conclui-se que houve um avanço em termos de desenvolvimento de habilidade. Pode-se observar a evolução do tempo para resolução da atividade em função dos encontros no gráfico 1.

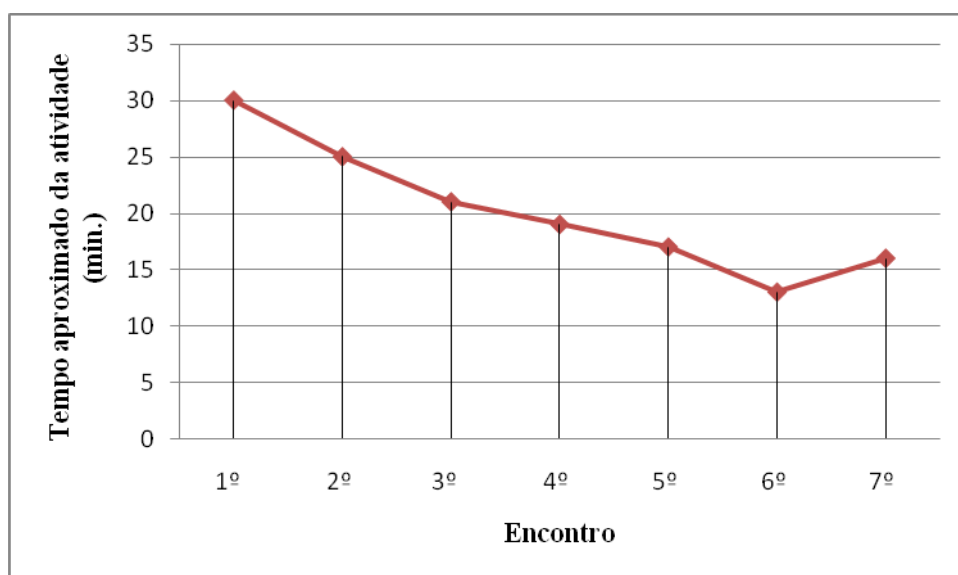


Gráfico 1: Tempo médio aproximado de resolução do Rubik's Cube por encontro

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho não é que o sujeito da pesquisa conclua do puzzle de maneira individual, mas que, partindo de uma atividade lúdica, que se mostra reforçadora para esse sujeito, desenvolver e potencializar sua capacidade de foco, atenção e concentração, melhorando suas habilidades cognitivo-comportamentais.

Conclui-se que o trabalho, vem atingindo os objetivos propostos e que o processo de mediação promovido pelo pesquisador tem conseguido bons resultados com o sujeito. A pesquisa se encontra em andamento e novas etapas serão desenvolvidas. Considera-se que as habilidades que estão sendo desenvolvidas pelo usuário em questão, são de grande relevância para seu processo de autonomia e independência, bem como para uma melhor interação social.

REFERÊNCIA

American Psychiatric Association (USA). **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vyotsky Sobre Aprendizagem e Ensino. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

HEBERLE, Karina. **Importância e Utilização das Atividades Lúdicas na Educação de Jovens e Adultos**. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1764/1/MD_PROEJA_2012_IV_09.pdf>. Acesso em: 20/07/2017.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. 8ed. Nova Iorque: Artmed, 2006.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 79-88 jan/abr. 2016.

INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ATIVIDADES FÍSICAS ESPORTIVAS NA APAE ESCOLA “MOLEQUE SABIDO” NO MUNICÍPIO DE ENTRE RIOS DE MINAS – MG: ESTUDO DE CASO

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional
Educativa – Jeceaba - MG; UFMG
Jeceaba – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional Clínica
Jeceaba - MG; FUPAC
Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG
Cristiano Ottoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de
Educação – Jeceaba - MG; UFOP
Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Professora – Entre Rios de Minas - MG; UFOP
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC
Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo
Vale – MG; UNIPAC
Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR

Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: Como é de conhecimento, muito tem se falado em inclusão de alunos no contexto escolar regular. Diante disso, analisar a interação dos alunos deficientes intelectuais entre si, em atividades físicas e esportivas em uma turma da APAE Escola “Moleque Sabido” do Município de Entre Rios de Minas – MG, torna-se objeto de estudo, pois pode trazer subsídios para a melhor atuação de profissionais no que tange ao processo de realização de atividades físicas no contexto das escolas. Para tanto, a metodologia adotada se utilizou de um estudo de caso, de porte descritivo-exploratório e caráter qualitativo. Como principais resultados observou-se que há muito que se mudar nas APAE's, devendo-se melhorar a inserção de alunos deficientes intelectuais em atividades físicas esportivas, estimulando sua participação e socialização nesse contexto. Os alunos ainda encontram-se “excluídos” em algumas atividades, fato que faz com novas estratégias sejam utilizadas a fim de melhor atender esta

clientela.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades esportivas. Deficientes intelectuais. Interação.

INTERACTION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY IN SPORTS PHYSICAL ACTIVITIES AT THE APAE SCHOOL “MOLEQUE KNOWN” IN THE ENTRE RIOS DE MINAS MUNICIPALITY - MG: CASE STUDY

ABSTRACT : As is well known, much has been said about inclusion of students in the regular school context. Therefore, analyzing the interaction of the intellectually deficient students among themselves, in physical and sports activities in a group of APAE School “Moleque Sabido” of the Municipality of Entre Rios de Minas - MG, becomes object of study, since it can bring subsidies to the best performance of professionals in the process of performing physical activities in the context of schools. Therefore, the adopted methodology was used a case study, descriptive-exploratory and qualitative character. As main results it was observed that there is a lot to change in APAE's, and it is necessary to improve the insertion of intellectual deficient students in physical sports activities, stimulating their participation and socialization in this context. Students are still “excluded” in some activities, which causes new strategies to be used in order to better serve this clientele.

KEYWORDS: Sports activities. Intellectual handicapped. Interaction.

INTRODUÇÃO

Segundo Boaventura, Castelli e Barata (2009) as atividades físicas esportivas vêm contribuindo de maneira significativa na educação de alunos de diferentes APAE's, sendo tal processo efetivado pela integração de práticas pedagógicas diferenciadas, as quais podem beneficiar o processo de inclusão da pessoa deficiente no âmbito escolar.

Pensando nisso, pode-se dizer que o profissional que aplica atividades esportivas no contexto da educação pode melhorar a inserção/inclusão da pessoa deficiente no contexto escolar, além disso, a socialização é propiciada, uma vez que a atividade integra relações de trocas entre os participantes, influenciando também o aprendizado e desenvolvimento da criança. Outro aspecto relevante é que as atividades esportivas beneficiam a prática corporal da pessoa com deficiência (PcD) (SILVA JÚNIOR; SILVA; LIMA, 2012; FERREIRA, 2010; BOAVENTURA; CASTELLI; BARATA, 2009).

Assim, o estudo justifica-se pela alta demanda de crianças com deficiência intelectual incluídas em escolas regulares, como também inseridas em APAE's, padecendo da análise de estratégias que possam beneficiar o desenvolvimento das mesmas no âmbito escolar (especial ou regular). Além disso, como se percebe, as práticas corporais e atividades físicas podem beneficiar o desenvolvimento da PcD, propiciando a obtenção de novas habilidades às mesmas.

Respaldando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de

autores como: Almeida *et al.* (2011); Bianconi e Munster (2009); Boaventura, Castellim e Barata (2009); Busto (2013); Ferreira (2010); Silva Júnior, Silva e Lima (2012).

Nesse sentido, analisar as contribuições das atividades físicas e esportivas para deficientes intelectuais na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Escola “Moleque Sabido”, do Município de Entre Rios de Minas – MG, torna-se objeto de estudo, pois pode respaldar ações práticas e estratégias diferenciadas para se lidar com esta clientela.

METODOLOGIA

Trata-se um estudo de caso, de porte descritivo-exploratório e caráter qualitativo. A população constituiu-se de indivíduos com deficiência intelectual (incluindo 1 deficiente intelectual severo, 4 indivíduos com paralisia cerebral (PC) e 1 indivíduo deficiente visual (DV) parcial, com seqüela de PC/cadeirante, com idade entre 12 a 40 anos), participantes de atividades físicas regulares na APAE Escola “Moleque Sabido” do Município de Entre Rios de Minas – MG (análise observacional). Além disso, procedeu-se a aplicação de entrevista semi-estruturada com profissional atuante na instituição de referência, escolhido de maneira aleatória. Após realização da entrevista, procedeu-se uma análise observacional das atividades esportivas e físicas realizadas com os deficientes intelectuais na APAE.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

ANALISANDO O CONTEXTO DA APAE: ATIVIDADES FÍSICAS E SUA RELEVÂNCIA

Inicialmente a entrevista semi-estruturada foi aplicada a uma profissional de Pedagogia, que atua diretamente com a turma de Estimulação Permanente na APAE do Município de Entre Rios de Minas. Para manutenção da integridade da entrevistada, a mesma será apresentada na essência da pesquisa como M.F.P., que caracterizam as iniciais de seu nome para identificação em suas falas.

Após mensuração dos dados coletados a partir da entrevista semi-estruturada, verificou-se que a instituição analisada apresenta seis alunos integrados ao setor de Estimulação Permanente, sendo que dos tipos de deficiência tem-se: 1 Deficiente intelectual severo; 4 indivíduos com PC; 1 DV parcial, com seqüela significativa de PC/Cadeirante. No que tange a faixa etária verificou-se que os indivíduos apresentam de 12 a 40 anos de idade.

Das atividades físicas inclusivas utilizadas para atuação com as pessoas com deficiência intelectual, a profissional entrevistada salienta que o mais utilizado são jogos e brincadeiras (integrados de acordo com a demanda da clientela). Além disso, como salientado por M. F. P. há a adaptação de alguns materiais e atividades, potencializando as habilidades individuais da pessoa deficiente intelectual.

M. F. P. salienta que os professores “devem ter amor à profissão, não apresentando sentimento de dó para com os deficientes intelectuais”. A profissional enfatiza que os profissionais necessitam considerar as particularidades do cliente, ou seja, utilizar as potencialidades da pessoa deficiente para integrar ações que melhorem sua qualidade de vida.

Nesse sentido Busto (2013); Bianconi e Munster (2009) reforçam que os objetivos envoltos às atividades físicas e corporais devem se encontrar envoltos às potencialidades e limitações individuais da pessoa com deficiência, englobando em seus aspectos: o desenvolvimento da autoestima; a melhoria da autoimagem; a independência funcional do cliente; a interação com grupos; a experiência intensiva com as possibilidades de limitações; o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo; a vivência de situações de sucesso, fracasso e tomada de decisão; a melhoria das condições organofuncionais do indivíduo; o aprimoramento das qualidades físicas, dentre elas resistência, força e velocidade; o desenvolvimento de habilidades como coordenação, ritmo e equilíbrio; o acesso a prática do esporte como lazer, reabilitação e competição; o estímulo a funções de tronco e membros superiores; a prevenção de problemas secundários à deficiência; o estímulo à superação de situações delicadas.

Dessa maneira, as atividades físicas, mesmo que não realizadas por profissionais específicos, podem oportunizar melhoras significativas às pessoas deficientes intelectuais em sua funcionalidade, realização de atividades de vida diária, de vida prática, laboral e de lazer.

OBSERVAÇÕES QUANTO À REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES COM A TURMA DE ALUNOS ANALISADA

A parte observacional procedeu com uma turma de seis alunos, de faixa etária de 12 aos 40 anos de deficientes intelectuais na APAE de Entre Rios de Minas, sendo que: 1 indivíduo é deficiente intelectual severo (sexo masculino); 4 indivíduos com PC (sexo feminino); 1 indivíduo DV parcial, com seqüela de PC/Cadeirante (sexo masculino).

Na aula de Atividades corporais realizada pela professora M.F.P., a mesma não envolveu todos os alunos em uma atividade apenas. A professora trabalhava individualmente, com materiais adaptáveis de acordo com as capacidades individuais de cada aluno. A aula iniciou-se com uma música, procedendo alongamento dos membros superiores e inferiores.

Logo em seguida, a professora procedeu o atendimento dos alunos deficientes intelectuais individualmente, enquanto os outros aguardavam a sua vez.

Para o Deficiente intelectual severo, a professora utilizou uma prancha de equilíbrio, visando explorar a lateralidade, assim como utilizou a bola suíça para trabalhar o equilíbrio e reações posturais do cliente. Com este aluno a professora trabalha a fim de vencer obstáculos, mantendo o corpo em funcionamento. O proceder durou aproximadamente 10 minutos.

Das quatro alunas com PC, uma apresenta atrofiamento muscular severo e alimenta-se por sonda. Para a mesma são realizadas atividades individuais, como alongamento corporal (pernas, mãos e braços), massagem facial, higiene corporal, visando à qualidade de vida, com orientações dos demais profissionais da saúde. Utiliza-se nesta aluna, creme para as mãos para alongar os dedos e relaxamento são feitos com músicas apropriadas. A professora utiliza-se de um cano de PVC, com elástico e pano macio para alongar as mãos e dedos desta aluna. Tal procedimento tem durabilidade de aproximadamente 10 minutos.

As demais alunas com PC, com uso de elástico grosso, são realizadas atividades de subir e descer, pular e agachar, passar por cima e por baixo, atividades de comando e procura de objetos. Atividades que desenvolvem a coordenação motora fina e ampla também são realizadas com estas três alunas com PC, como rasgar papel, cortar, fazer bolinhas de papel crepom, movimentos corporais específicos, dentre outros. Tal proceder também é realizado em aproximadamente 10 minutos.

Com o aluno DV parcial, com seqüela de PC/Cadeirante (sexo masculino) é realizada atividades dentro da tecnologia assistida, assim como orientações dos profissionais da área de saúde. Nesse contexto a professora utiliza-se de elástico grosso na cadeira de rodas (na parte inferior da mesma) na altura das pernas, para alongar os pés, que são invertidos para dentro. A professora também procedia com o aluno uma atividade com o cabo de vassoura, fazendo com que o aluno levantasse e baixasse as mãos (braços para cima e para baixo) realizando diversas repetições. Para ele, segundo ela, as orientações dadas são meramente posturais, para não atrofiar a musculatura e evitar contraturas/deformidades. Realizado em 10 minutos.

Quase todos os alunos, exceto a aluna com PC severa, realizaram uma caminhada leve ao redor do pátio da APAE, com durabilidade de cerca de 5 minutos. Em seguida, foi realizado um relaxamento de 5 minutos com música específica.

Finalizando, observou-se que nesta turma de deficientes intelectuais, as atividades recreativas e brincadeiras são realizadas de maneira individual, havendo pouca interação entre os mesmos nas atividades propostas, pois a professora detalhava as particularidades dos alunos. Assim, das atividades propostas pela professora na APAE, observou-se que o eixo temático das atividades condiziam com as habilidades e objetivos individuais de cada aluno. Além disso, como estratégia de ensino a professora criou formas de trabalhar de maneira singular a turma, considerando as potencialidades dos alunos que atendia.

Entretanto, cabe salientar que, no momento da realização da pesquisa na APAE de Entre Rios de Minas, não havia em suas dependências Treinador Físico (Educador Físico), nem profissional habilitado para lidar a parte esportiva destes alunos, fazendo com que as atividades esportivas não fossem tão direcionadas como poderiam ser. O que se vê são jogos e brincadeiras de cunho recreativo e estimulativo de funções específicas, mas a sociabilidade entre as partes não é propiciada.

Segundo a professora entrevistada, os alunos da APAE há um tempo atrás

participavam das paraolimpíadas na região, mas segundo ela, atualmente faltam verbas e recursos financeiros para este fim, fazendo com que os alunos não participem desse processo esportivo. Diante desse pressuposto, vê-se claramente a necessidade de profissional específico para atuação nessa área a fim de executar atividades corporais com os alunos, uma vez que tais atividades melhoram a funcionalidade, mobilidade e interação dos mesmos nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que as atividades físicas executadas no âmbito das APAE's podem muito beneficiar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, melhorando sua funcionalidade, realização de atividades de vida diária e de vida prática, como também podem minimizar os problemas envolvidos a deformidades, rigidez muscular e contraturas na pessoa com funções limitadas – nas PcD.

Entretanto, em análise do contexto da APAE de Entre Rios de Minas, vê-se que a ausência do profissional de Educação Física foi percebida na época da pesquisa, tornando necessária a integração de tal profissional no contexto a fim de serem trabalhadas atividades corporais específicas. Viu-se que, o trabalho da professora, mesmo que executado com carinho, ainda padece de orientações e ações específicas para o atendimento das demandas funcionais do deficiente intelectual, fazendo-se necessário a integração do profissional habilitado nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- BIANCONI, E. C.; MUNSTER, M. A. V. **Educação Física e pessoas com deficiências: considerações sobre as estratégias de inclusão no contexto escolar.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná: PUCPR, p.1-10, 2009.
- BOAVENTURA, R. S.; CASTELLIM M. S.; BARATA, T. C. R. Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. **Rev. Omnia Saúde.** V.6, n.1. São Paulo: p.51-61, 2009.
- BUSTO, R. M. Dimensões do esporte adaptado – Projetos da UEL. 2013. In: BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S.; MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; TANAKA, E. D. O. **Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência.** Livro Digital. Londrina: Eduel, p.9-18, 2013.
- FERREIRA, E. L. **Atividade física, deficiência e inclusão escolar.** Niterói: Intertexto, 2010.
- SILVA JÚNIOR, R.; SILVA, I. M; LIMA, H. C. **AMA-TE: Atividades motoras adaptadas e treinamento esportivo para pessoas com deficiência.** São Paulo: Move, p.24-27, 2012.

AS TECNOLOGIAS COMO AUXÍLIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Mello de Menezes Felix de Souza

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em
Diversidade e Inclusão
CMPDI - Instituto de Biologia da Universidade
Federal Fluminense – UFF
Niterói – RJ.

Maria de Fátima de Oliveira Freitas Barbosa

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em
Diversidade e Inclusão
CMPDI - Instituto de Biologia da Universidade
Federal Fluminense – UFF
Niterói – RJ.

Dagmar de Mello e Silva

Professora Doutora Adjunta do Departamento de
Educação
Universidade Federal Fluminense – UFF
Professora do Curso de Mestrado Profissional
em Diversidade e Inclusão CMPDI - Universidade
Federal Fluminense – UFF
Niterói - RJ

RESUMO: Vivendo em um mundo em constante transformação, o professor tem como principal desafio a busca por novos recursos pedagógicos, que facilitem o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Com isso, o docente precisa reconhecer que o seu trabalho no contexto de sala de aula precisa ser constantemente reavaliado, tendo em mente a ideia de que não há um método

uniforme de trabalho. Portanto, para o sucesso do trabalho realizado com seus alunos, mesmo os mais comprometidos, é imprescindível que o professor rompa a barreira do “conformismo”, saindo de sua zona de conforto, e partindo em busca de novos recursos significativos para os seus educandos, sejam eles especiais ou não. Ressalte-se que a escassez de recursos financeiros não pode servir como impedimento para obtenção destes novos recursos pedagógicos, que podem estar disponíveis sem qualquer ônus, bastando-se usar a criatividade. Muitas vezes estes recursos estão mais próximos do que se possa imaginar, bastando apenas um pouco de atenção para identificá-los. Nesse contexto, este trabalho buscou demonstrar que com o uso das tecnologias presentes em nosso dia a dia, o professor pode verificar a evolução da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, através do seu melhor desempenho com relação ao conteúdo da disciplina Matemática. Dos 10 (dez) alunos avaliados, antes da utilização da nova metodologia, apenas um aluno resolvia problemas simples e 9 (nove) alunos não resolviam os mesmos problemas. Após a utilização da metodologia, com o recurso das tecnologias, 7 (sete) alunos resolveram os problemas e 3 (três) alunos não resolveram. Concluindo assim, que houve mudança significativa na realização das atividades através do uso das tecnologias como

ferramentas pedagógicas de apoio.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Matemática. Tecnologia.

ABSTRACT: Living in a world in constant transformation, the main challenge of the teacher is the search for new pedagogical resources that facilitate the teaching and learning process of his students. With this, the teacher needs to recognize that his work in the classroom context needs to be constantly reevaluated, bearing in mind the idea that there is no uniform method of work. Therefore, for the success of the work carried out with his students, even the most committed ones, it is essential that the teacher breaks the barrier of “conformism”, leaving his comfort zone, and starting in search of significant new resources for his students, whether they are special or not. It should be stressed that the scarcity of financial resources can not serve as an impediment to obtaining these new pedagogical resources, which can be available without any burden, just use creativity. Often these resources are closer than you might think, with just a little attention to identify them. In this context, this work sought to demonstrate that with the use of the technologies present in our day to day, the teacher can verify the evolution of the learning of the students with intellectual disability, through their better performance in relation to the content of the Mathematics course. Of the 10 (ten) students evaluated, prior to using the new methodology, only one student solved simple problems and 9 (nine) students did not solve the same problems. After using the methodology, with the use of technologies, 7 (seven) students solved the problems and 3 (three) students did not solve. In conclusion, there was a significant change in the performance of activities through the use of technologies as pedagogical tools of support.

KEY WORDS: Learning. Intellectual Disability. Mathematics. Technology.

1 | INTRODUÇÃO

Alicerçada nos pilares de que todos tem o direito ao acesso à educação e que na singularidade existente no processo de aprendizagem todos conseguem aprender, a Educação Inclusiva vem ao encontro da Constituição Federal de 1988, que afiança que as pessoas tem os mesmos direitos, portadores de necessidades especiais ou não, pois conforme rege a legislação, no Art. 5º, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Atualmente, segundo políticas públicas vigentes, observa-se alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aula regulares do ensino. Mesmo com seus direitos garantidos, estes alunos continuam enfrentando dificuldades na efetivação das políticas inclusivas e no acesso aos suportes que apoiem o processo de inclusão escolar.

Com base no Código Internacional de Deficiência (CID-10), ainda se utiliza o

termo retardo mental. O CID-10 faz uso do QI dentre outros atributos como parâmetro para definir o “retardo mental” e suas classificações em leve, moderado, severo e profundo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) utiliza o termo “Deficiência Intelectual” e a denomina como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, como a seguir:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Nota: O termo diagnóstico *deficiência intelectual* equivale ao diagnóstico da CID-11 de *transtornos do desenvolvimento intelectual*. (DSM-V, p.33).

A deficiência intelectual tem sido apontada como sendo a variante que influencia em uma aquisição lenta e na retenção de conteúdos ensinados, tendo como consequência, o fracasso escolar de muitos alunos, refletindo nas dificuldades de acesso e permanência na escola.

Há, no entanto, discussões que apontam que quando o processo de inclusão destes alunos envolve um planejamento mais detalhado, que provoque o conflito cognitivo, com mudanças nas práticas pedagógicas e que considere as subjetividades de cada um ao fazer o planejamento escolar, isto propicia grandes oportunidades de desenvolvimento.

Jean Le Boulch (1987), em seus trabalhos voltados para o ambiente escolar, faz com que reflitamos na importância de se oferecer oportunidades que contemplem desafios, valorizando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

É, portanto, na perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que deve inscrever-se o papel da escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-a para a vida social. (LE BOULCH, 1987, p. 26)

Na busca por novos métodos que tornem o ensino da matemática mais acessível

aos alunos com deficiência intelectual matriculados no Educação de Jovens e Adultos (EJA), o educador reinventa suas práticas pedagógicas com o intuito de tornar os conteúdos mais significativos aos seus alunos. Assim sendo, o seu desafio é criar possibilidades para os alunos explorarem o fascinante mundo da matemática dentro de seu contexto social.

Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem mas devem variar de espaço tempo a espaço tempo. A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. (FREIRE, 2001, p. 13).

Pesquisas recentes revelam que o uso das tecnologias tem aumentado significativamente como um recurso em todas as áreas da aprendizagem. Diante desta constatação, procuramos usar as tecnologias para auxiliar o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual no apoio educacional especializado para as aulas de Matemática.

A utilização das tecnologias, presente praticamente em todos os lares, faz parte da rotina da sociedade moderna, sendo este o caminho encontrado para cativar a atenção dos alunos, lançando mão de uma ferramenta poderosa, envolvente e acessível.

As tecnologias assistivas são ferramentas atrativas no ensino da Matemática. Desta forma, atividades como ver as horas em mostradores digitais, orientar-se no tempo através da função calendário dos celulares, verificar o resultado de problemas envolvendo as quatro operações através da calculadora e o uso de *notebooks* com jogos educativos são apenas algumas formas de tornar as aulas mais dinâmicas.

Nesse contexto, este trabalho pretende relatar a experiência bem-sucedida no uso das tecnologias no ensino de Matemática para alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aula comum do segmento EJA. O presente projeto teve a duração de 6 (seis) meses, entretanto, com os resultados positivos obtidos durante a sua execução, as tecnologias continuaram sendo utilizadas como ferramentas de apoio pedagógico mesmo após a conclusão do projeto.

O objetivo principal deste trabalho é mostrar a contribuição das tecnologias como recurso acessível no ensino de Matemática, proporcionando ao aluno com deficiência intelectual, uma forma significativa de desenvolvimento de seu raciocínio lógico-matemático com o auxílio de aplicativos de jogos educativos no *notebook*.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste trabalho é de base qualitativa e quantitativa, onde através da observação dos alunos no uso das tecnologias no ensino de Matemática por meio de registros como: diário de bordo, relatórios, portfólio e fotos.

Este estudo foi realizado em uma Unidade de Educação Básica do município de Mesquita, a Escola Municipal Professor Marcos Gil. A escola está inserida em uma área urbana central do referido município e localizada em uma das avenidas principais e com fácil acesso por meio ferroviário/rodoviário e com um comércio diversificado e amplo.

Tal situação ocorreu quando as tecnologias foram introduzidas como auxílio pedagógico nas aulas de Matemática. Assim sendo, foram utilizados recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano da grande maioria dos alunos, mesmo nas escolas com menos recursos. Deve ser destacado o fato de que a tecnologia pode e deve fazer parte do processo pedagógico, tornando este processo mais agradável, atraente e dinâmico aos alunos.

Segundo Kenski (2012):

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2012, p. 103).

A criação de um currículo acessível para alunos com deficiência intelectual exige dos professores um elevado conhecimento teórico a respeito do processo de ensino e aprendizagem de tais alunos, além de um conhecimento profundo sobre as suas características individuais e necessidades específicas. Pacheco (2007 et al) exemplifica que:

O ajuste do currículo de turma envolve a introdução de métodos de ensino e organização que apoiam (sic) os objetivos de cada aluno. O material de estudo deixa de ser o fator principal no processo educacional. Em vez disso, ele se torna parte de um contexto que leva tanto ao crescimento acadêmico como pessoal. (PACHECO, et al, 2007, p. 99).

A forma de execução dos objetivos curriculares também varia de um aluno para outro. Esta variação ocorre pela influência de diversos fatores, como: a idade, a capacidade de concentração, os recursos disponíveis, dentre outros. Cabe à escola criar as condições necessárias para que o currículo atenda às reais demandas dos alunos com deficiência intelectual. Destarte, a escola inclusiva tem um importante desafio a enfrentar: e encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência intelectual.

3 | RESULTADOS

A utilização das tecnologias como auxílio pedagógico no espaço sala de aula oportuniza aos alunos com grandes dificuldades, em especial os deficientes intelectuais, melhorarem o seu desempenho com relação aos conteúdos de Matemática.

Os alunos que apresentavam grandes dificuldades com o aprendizado da referida disciplina, a partir da mudança na metodologia de ensino proposta, passaram

a realizar as suas atividades com mais autonomia, através do uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas de apoio.

O desempenho dos alunos nas aulas de Matemática pode ser melhor avaliado através do gráfico a seguir:

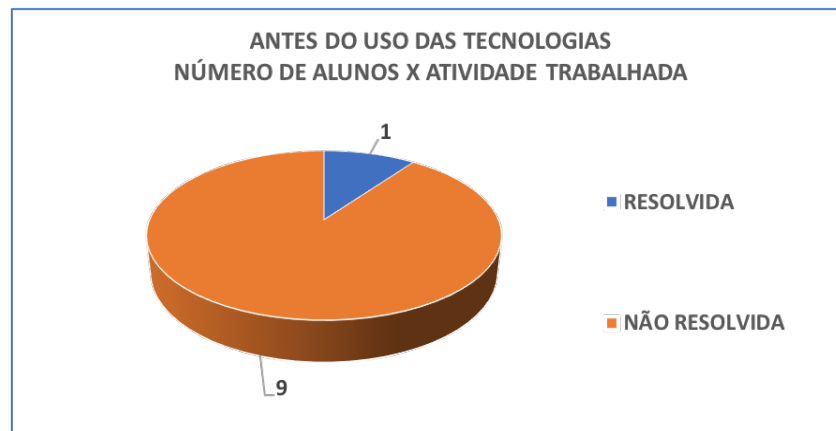


Figura 1 - Gráfico Estatístico com os dados analisados “Antes do Projeto”.

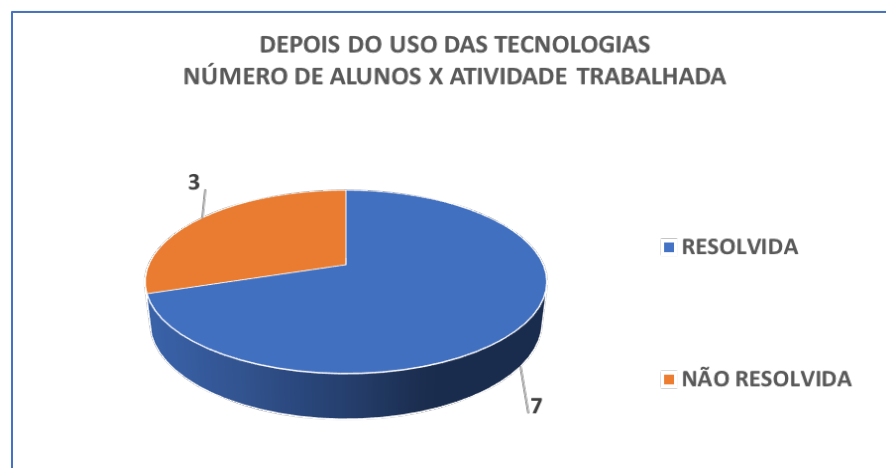


Figura 2 - Gráfico Estatístico com os dados analisados “Depois do Projeto”.

4 | DISCUSSÃO

Nesta pesquisa foi analisado o desempenho dos alunos com deficiência Intelectual atendidos em um sala de recursos multifuncionais de uma escola regular de ensino EJA através do uso das tecnologias.

A deficiência intelectual no ensino das escolas regulares requer uma atenção e metodologias especiais. Ressaltando que para este público específico, os recursos multimídia e os conteúdos didáticos, quando adaptados às atividades pedagógicas e utilizando recursos interativos e motivadores tornam as atividades mais interessantes e atrativas para os estudantes com deficiência Intelectual demonstrando o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

No contexto deste estudo constatamos que quando o aluno é motivado e se criam

estratégias viáveis através do uso das tecnologias, para alcançar o seu aprendizado, estes demonstram avanços significativos.

5 | CONCLUSÕES

Através deste projeto, foi constatado que o ambiente escolar deve ser um espaço facilitador para o aprendizado dos alunos, e que o professor deve sempre valorizar no aluno qualquer forma de avanço, por menor que seja. Desta forma, este pequeno avanço deve ser encarado como um percurso percorrido, principalmente em relação ao aprendizado da Matemática.

As tecnologias tornaram-se recursos presentes na prática de sala de aula. Mesmo após o estudo realizado, as tecnologias continuam sendo recursos com grande eficácia no trabalho com jovens e adultos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas, ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensino**. 5ª ed., São Paulo, SP: Editora Cortez, 2001

LE BOUCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PACHECO, José, et al. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional Educacional – Jeceaba
MG; UFMG. Jeceaba – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional Clínica – Jeceaba - MG
FUPAC Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG
Cristiano Otoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de Educação – Jeceaba - MG
UFOP Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Professora – Entre Rios de Minas - MG; UFOP
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC
Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo Vale – MG
UNIPAC Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR
Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: Atualmente, as dificuldades de aprendizagem encontram-se aparentes no cenário educacional. Este fato tem feito com que estratégias de ensino sejam lançadas a fim de melhor orientar o processo de aquisição de conhecimentos. Os jogos, principalmente voltados a conceitos matemáticos, têm sido utilizados a fim de sanar as possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno que padece de dificuldades no processo de aquisição do conhecimento. Além disso, os jogos no ensino de matemática tem sido utilizados com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas pelo aluno com Síndrome de Down. Pensando nisso, o objetivo do estudo é verificar quais as contribuições da inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos. Para tanto, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura, de porte descritivo-exploratório e caráter qualitativo. Os principais resultados demonstram que os jogos, utilizados principalmente no ensino da matemática, podem favorecer a aquisição diferenciada de conhecimentos de crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que trabalham com

elementos matemáticos que abordam diretamente os conceitos envolvidos a integração de números e cálculos no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Matemática. Síndrome de Down. Aprendizagem.

CONTRIBUTIONS OF GAMES IN THE TEACHING OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME THAT PRESENT DIFFICULTIES IN THE ACQUISITION OF MATHEMATICAL CONCEPTS

ABSTRACT: Currently, learning difficulties are apparent in the educational scenario. This fact has made teaching strategies to be launched in order to better guide the process of acquiring knowledge. The games, mainly focused on mathematical concepts, have been used in order to remedy the possible difficulties presented by the student who suffers from difficulties in the process of knowledge acquisition. In addition, games in teaching mathematics have been used to address the difficulties presented by the student with Down Syndrome. With this in mind, the objective of the study is to verify the contributions of the insertion and use of games for children with Down Syndrome who present difficulties in the acquisition of mathematical concepts. For that, the methodology used was the literature review, descriptive-exploratory and qualitative character. The main results demonstrate that the games, mainly used in mathematics teaching, can favor the differentiated acquisition of knowledge of children with learning difficulties, since they work with mathematical elements that directly approach the concepts involved the integration of numbers and calculations in the environment school.

KEYWORDS: Games. Mathematics. Down's syndrome. Learning.

INTRODUÇÃO

Segundo os autores Moura e Viamonte (2009), a disciplina de matemática é visualizada como um “monstro” pela maior parte dos alunos. Isso possivelmente se dá pela maneira como esta é apresentada e aplicada no contexto escolar.

Diante desse pressuposto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de saber quais as contribuições que podem advir com a inserção e utilização de jogos no ensino de matemática para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Para tanto, a análise de técnicas deve ser efetivada para conhecimento de novas estratégias de ensino no processo de aprendizado deste aluno.

Assim, a presente pesquisa busca identificar e compreender este tipo de estratégia de ensino, verificando as contribuições que podem advir do direcionamento de conteúdos efetivados por meio de jogos no contexto escolar.

Respalhando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Domingos e Gobbi (2007); Ferreira (2014); Fonseca (2014); Godoy e Menegazzi (2011); Motta (2009); Moura e Viamonte (2009); Pereira e Tacca (2010).

Diante desse pressuposto, a pesquisa teve por finalidade verificar quais as contribuições da inserção e utilização de jogos para crianças com Síndrome de Down que apresentam dificuldades na aquisição de conceitos matemáticos.

METODOLOGIA

O estudo é uma revisão de literatura, de base qualitativa-descritiva. Inicialmente houve a seleção dos estudos (artigos) que comporiam o constructo desta pesquisa. Esta seleção se deu por meio da busca de artigos validados cientificamente nas bases de dados Lilacs e Scielo, a qual foi procedida por meio da utilização simples e combinada dos descritores desta pesquisa, sendo eles: “Jogos”; “Matemática”; “Síndrome de Down”; “Contribuições”.

A busca realizada gerou a apresentação de 53 artigos, os quais foram lidos para que fossem separados aqueles que não condissessem com a pesquisa. No entanto, no processo de seleção, foram respeitados os seguintes critérios de inclusão dos estudos: pertinência ao assunto; viabilidade em conseguir o artigo na íntegra; se encontrar em português ou em inglês; ter data de publicação superior a 2007. Assim, seguindo-se os critérios de inclusão, chegou-se a um número de 7 artigos. Tão logo, após a seleção dos materiais, houve a leitura crítica e diretiva do tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme análise de Pereira e Tacca (2010), a utilização de jogos no contexto de matemática é vista como uma estratégia significativa para o ensino do aluno, seja ele deficiente ou não. A integração de tais alternativas aumenta a motivação do aluno para a aprendizagem, fazendo com que o mesmo explore aspectos como a concentração, raciocínio lógico e o senso cooperativo, elementos que propiciam a efetiva interação do aluno com os demais.

Godoy e Menegazzi (2011, p.607) afirmam que “a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se com lentidão e penetrou, tardiamente, no universo escolar, sendo sistematizada com atraso. No entanto, introduziu transformações decisivas, materializando a ideia de aprender, divertindo-se”. Tão logo, o aprendizado propiciado por meio de atividades diferenciadas, consideradas em meio a crianças, divertidas, tem se tornado um subsídio significativo para a aquisição de conhecimentos e conceitos matemáticos.

Domingos e Gobbi (2007) salientam que a utilização de jogos no ensino representa uma mudança de paradigmas envoltos ao trabalho do professor, o qual pode ser diferenciado para favorecer o conhecimento. Nesse contexto, o professor passa a ser mais que um comunicador do conhecimento, tornando-se também um observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem.

Desse modo, no processo de construção do saber do aluno com ou sem deficiência, o professor irá conduzir, através dos jogos, as descobertas conceituais em matemática. Assim, a construção do conhecimento é fomentada e a retenção de conceitos matemáticos torna-se passível.

O JOGO NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Conforme análise de Ferreira (2014), a palavra jogo advém do latim “*joco*”, que significa gracejo e zombaria, sendo este processamento empregado no lugar de *ludus*, que representa brinquedo, jogo, divertimento e/ou passatempo. No entanto, independente das diversas concepções pré-existentes, a palavra jogo denota sentido de alegria, prazer, tratando de uma atividade que permite uma ponte efetiva do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, os jogos podem ser utilizados no ensino em matemática com o intuito de resgatar a vontade das crianças no que se concerne ao processamento do aprendizado e conhecimento das mesmas. Além disso, a aprendizagem realizada por meio de jogos, como o dominó, palavras cruzadas, memória ou mesmo jogos diferenciados em que os conceitos matemáticos sejam trabalhados, podem favorecer o aprendizado da criança, tornando a aquisição do saber mais interessante e divertido.

Não obstante, Domingos e Gobbi (2007) verificam que existem três aspectos que fomentam e justificam o processo de incorporação do jogo em sala de aula. Estes três aspectos são caracterizados pelo caráter lúdico, pelo desenvolvimento de técnicas intelectuais, assim como pela formação de relações sociais, elementos tais utilizados com a finalidade de tentar mostrar como o professor pode atingir os objetivos pretendidos.

Ainda o autor afirma, que os professores de matemática devem perceber que nem sempre a resolução de exercícios é algo possível, desenvolvendo para tanto a capacidade de autonomia do aluno. Já os jogos são ferramentas que envolvem o indivíduo e fazem com que o mesmo tenha maior interação social, possibilitando agregar regras e tomada de decisões para o desenvolvimento autônomo da criança (DOMINGOS; GOBBI, 2007).

O JOGO COMO FACILITADOR NO ENSINO DE MATEMÁTICA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

No contexto do ensino-aprendizagem, o jogo exerce um papel relevante no processamento do saber. O professor neste contexto apresenta o papel de trabalhar com o jogo, atentando para a valorização do papel pedagógico, ou seja, o professor atua no processo de desencadeamento de um trabalho diferenciado em que a exploração e aplicação de conceitos é realizada de maneira diferenciada, conforme analisam Domingos e Gobbi (2007).

Os autores ainda verificam que a elaboração de estratégias pertinentes que primem pela resolução de problemas, mediada pelo professor, é um dos elementos fundamentais que deve ser considerado. No entanto, o professor deve questionar sempre o aluno acerca de jogadas e estratégias utilizadas com a finalidade de se jogar, tornando o ambiente da aprendizagem mais lúdico, porém direcionando efetivamente a criação conceitual.

Domingos e Gobbi (2007) analisam ainda que, uma vez que o professor planeja e orienta o processo de exploração do jogo, este deixa de ser desinteressante e se torna um elemento de norte de aquisição de conhecimentos para o aluno. Além disso, a integração de tais jogos orienta ainda a tomada de decisões por parte do aluno, criando no mesmo habilidades necessárias para se proceder os trabalhos, orientando-se por meios de estratégias que auxiliam na resolução de problemas tanto no contexto escolar, como no contexto social no qual estes se encontram inseridos.

Não obstante, Mota (2009) salienta que, para que tal elaboração ocorra de maneira mais precisa, o aluno deve integrar processos pessoais que façam com que o mesmo desenvolva estratégias no que se concerne a resolução dos problemas por meio dos jogos elaborando pensamentos e conhecimentos diferenciados, deixando de ser seguida “a mesma receita”.

Assim, vê-se que as perspectivas, erros e acertos do aluno devem ser considerados nesse processo, orientando sua funcionalidade no jogo a fim de que a aquisição de conhecimento seja efetivada de maneira diferenciada.

Outro aspecto considerado relevante, citado por Mota (2009) é que o jogo agrega em sua essência um caráter social. Este possibilita a criança a expor suas ideias, analisando diferentes pontos de vistas apresentados por outros colegas. Isso faz com que o aluno reflita acerca de jogadas realizadas pelo grupo, fazendo com que o mesmo compreenda melhor a opinião dos colegas, solucionando problemas de uma maneira consideravelmente mais interessante. Assim, tal perspectiva contribui para que o aluno compreenda o processo de interação e troca de ideias, desempenhando, em conjunto com outros alunos, papéis diferenciados ante a sociedade.

Diante desse pressuposto, é possível verificar que o jogo apresenta muitas vantagens. No que tange ao ensino da matemática tais vantagens também podem se encontrar presentes, no entanto, o professor deve ter em mente a integração de objetivos mais claros, buscando-se atingir efetivamente a atividade proposta. Assim, é correto afirmar que os objetivos devem ser bem delineados, adequando diferentes metodologias que orientem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Para tanto, Fonseca (2007) afirma que, o professor deve conhecer a fundo o jogo a ser jogado, sabendo ainda dados concernentes à faixa etária que este pode vir a atender. Tal procedimento permite que sejam realizadas intervenções pedagógicas mais precisas e adequadas, as quais posteriormente devem ser aplicadas no contexto de sala de aula.

Dessa maneira, pode-se dizer que os jogos tornam-se elementos utilizados a fim de introduzir, amadurecer e preparar o aluno no que tange ao aprofundamento de conteúdos. Por este fato, devem ser escolhidos e preparados os jogos com vistas as singularidades e necessidades potenciais do aluno, fazendo que a partir disso, o aluno adquira conceitos matemáticos consideravelmente importantes.

Assim, verifica-se que a aprendizagem de conceitos matemáticos pode advir de acordo com a aplicabilidade de um tipo de jogo, sendo necessário que a criança determine o nível de desenvolvimento, assim como as situações que os jogos podem agregar para as mesmas. Esse raciocínio fomenta a utilização de jogos como atividades pedagógicas, levando os mesmos a serem utilizados no contexto de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação a temática abordada, pode-se dizer que a escolha dos jogos como recurso pedagógico, pode se tornar uma metodologia diferenciada no que se concerne ao ensino da matemática, tornando a mesma mais acessível para os alunos, por meio da orientação efetivada pelo professor quanto a usabilidade destes recursos.

Pensando nesse pressuposto, vê-se que o ensino em matemática não deve continuar sendo realizado apenas com vistas ao método tradicional, uma vez que alguns alunos não conseguem acompanhar o processo de aplicação de conhecimentos ensinados de maneira tradicional. A utilização de jogos no contexto do ensino de matemática pode fomentar a melhora do processo de ensino/aprendizagem do aluno, uma vez que seu uso consciente e comprometido pode ser de grande valia na aquisição de saberes.

Assim, como a educação tem por finalidade formar cidadãos conscientes, a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na escola torna-se indispensável para a vivência das pessoas no contexto escolar. Desse modo, o uso dos jogos matemáticos pode ajudar nesse processo de transformação em que a obtenção de conhecimentos é necessária para o crescimento individual da pessoa.

REFERÊNCIAS

DOMINGOS, G. A.; GOBBI, B. C. **Dificuldades do processo de aprendizagem**. Portal de Psicologia, p.1-29, 2007.

FERREIRA, S. F. **A percepção do professor sobre as atividades envolvidas na produção de um objeto de aprendizagem para EaD: o desenho instrucional, a programação visual e o design de interação**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, p.1-99, 2014.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista de Psicopedagogia**. V.24, n.74, p.135-149, 2007.

GODOY, C. L. S.; MENEGAZZI, M. **O uso de jogos no ensino da Matemática**. Ulbra, p.607-611, 2011.

MOTTA, P. C. C. L. M. **Jogos no ensino da matemática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, p.1-142, 2009.

MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. **Jogos matemáticos como recurso didático**. Porto, Universidade Portucalense, p.1-9, 2009.

PEREIRA, K. R. C.; TACCA, M. C. V. R. **Dificuldades de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural**. Brasília, UnB, p.1-12, 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E NECESSIDADE DE APOIO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES.

Elisiane Perufo Alles
Sabrina Fernandes de Castro
lasmin Zanchi Boueri

RESUMO: Durante a graduação no curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil, inúmeros desafios são apresentados aos acadêmicos, um deles diz respeito a atuação com pessoas com deficiência intelectual (DI). Nesse trabalho, de conclusão de Curso, utilizamos os dados da Escala de Intensidade de Apoio (SIS), da American Association on Intellectual and Developmental Disability, para discutir o atual conceito de DI, bem como analisar as mudanças que ocorreram nos últimos anos da visão e da relação da sociedade com a pessoa com DI. Essa escala está em fase de validação no Brasil. As informações da SIS contribuem para a identificação de jovens e adultos com DI com base na intensidade de apoio. Para tal discussão, utilizou-se os resultados da SIS, Rio Grande do Sul, realizando uma análise de correlação entre as variáveis: idade, escolaridade, tempo de instituição, nível e os totais da Seção 1 da SIS. Nesse sentido, na realidade pesquisada os resultados nos fazem pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, o tempo que o sujeito

permanece na instituição e a qualidade deste ensino. Espera-se que com a validação da SIS a mesma torne-se um recurso a ser utilizado na avaliação, na formação inicial de professores, no planejamento de planos individualizados, nas práticas pedagógicas nas escolas regulares e, também, na definição de diretrizes de atuação com estudantes com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Apoio. Avaliação. Definição.

SPECIAL EDUCATION, INTELLECTUAL DISABILITY, EVALUATION AND NEED FOR SUPPORT: CONCEPTS AND POSSIBILITIES.

ABSTRACT: During the undergraduate course in Special Education of the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brazil, a number of challenges are presented to the students, one of which concerns the work with people with intellectual disabilities (ID). In this study, we used the data of the Supports Intensity Scale (SIS) from the American Association on Intellectual and Developmental Disability Support Intensity to discuss the concept of ID, as well as to analyze the changes that occurred in the last few years of the vision and the relationship that society have with people with ID. This scale is being validated in Brazil. Thus, the present work aimed to discuss the current concept of DI

based on the results of the SIS, Rio Grande do Sul, for which a correlation analysis was performed between the variables: age, schooling, institution time, level and the SIS Section 1 totals. In this sense, in the researched reality the results make us think about the teaching and learning process, the time the subject stays in the institution and the quality of this teaching. It is hoped that the SIS validation will become a resource to be used in the evaluation, in the level of basic teacher training and, later, in the planning of individualized plans.

KEYWORDS: Special Education. Intellectual Disability. Support. Evaluation. Definition.

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de graduação de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil, inúmeros são os desafios que estão presentes no percurso acadêmico. Cabe destacar que um destes desafios refere-se à atuação junto às pessoas com deficiência intelectual (DI). Materializou-se, neste artigo, como trabalho de conclusão de curso, algumas reflexões acerca dos termos, definições, conceitos e possibilidades, abrangendo a temática da deficiência intelectual, focando em processos como a avaliação e a determinação das necessidades de apoio do sujeito com DI.

Partindo de uma contextualização histórica, percebemos que no Brasil, muitos foram os termos e as definições utilizadas para se referir ao sujeito com DI ao longo dos tempos, a saber: idiotas, dementes, imbecis, retardados, doentes mentais, loucos, cretinos, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, entre outros (AAMR, 2006; Pessotti, 2012). Termos estes que representam uma determinada época histórica, tendo uma visão de mundo distinta repleta de significação e condutas a serem tomadas frente à pessoa com deficiência.

Os primeiros relatos de pessoa com deficiência apontam que elas eram negligenciadas, perseguidas, maltratadas, segregadas e discriminadas e por serem consideradas subumanas legitimavam-se os sacrifícios, a eliminação ou o abandono (Pessotti, 2012).

O século XX é marcado pelas grandes transformações, pesquisas e métodos pedagógicos, caracterizando-se, também, pela busca ativa de uma conceituação da definição e da caracterização funcional acerca da DI (Pessotti, 2012).

A fim de compreender o conceito de DI, num enfoque educacional, a *American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD)*¹, fundada em 1876, e tendo como primeiro presidente Séguin, publicou vários manuais e revisões, que sucederam na seguinte ordem cronológica: 1908, 1937, 1941, 1957, 1959, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002 e a atual manual de 2010.

A AAIDD, associação de pesquisa dirigida a estudos sobre DI, tem significativa

1 Anteriormente conhecida como *American Association on Mental Retardation (AAMR)*.

influência nos conceitos atualmente utilizados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. Neste, o conceito atribuído à AAIDD influencia muitos pesquisadores e políticas públicas atualmente vigentes para a área e em consonância com o DSM-V (2014).

Vejamos um breve histórico cronológico das definições apresentadas pela AAIDD.

ANO	AUTOR PRINCIPAL	DEFINIÇÃO	CRITÉRIOS DE INSERÇÃO PELA IDADE
1908	Tredgold	Um estado de deficiência mental de nascença ou a partir de tenra idade, devido a desenvolvimento cerebral incompleto, em consequência do qual a pessoa afetada é incapaz de realizar seus deveres como membro da sociedade na posição da vida para a qual ela nasceu.	Um estado de deficiência mental, desde o nascimento, ou a partir de uma idade precoce, devido ao desenvolvimento cerebral incompleto.
1937	Tredgold	A deficiência mental é um estado de desenvolvimento mental incompleto de um tipo e grau que o indivíduo é incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus companheiros, de maneira a conseguir levar sua vida independentemente de supervisão, controle ou apoio externo.	Um estado de desenvolvimento mental incompleto.
1941	Doll	Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade resultante de uma parada no desenvolvimento de origem constitucional (hereditária ou adquirida); a condição é essencialmente incurável através de tratamento e irremediável através do treinamento	Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou susceptível de obter na maturidade, resultante de uma parada do desenvolvimento de origem constitucional.
1959	Heber	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado a uma deficiência em uma ou mais das seguintes: áreas (1) amadurecimento, (2) aprendizagem e (3) ajustamento social.	Origina-se no período de desenvolvimento até mais ou menos os 16 anos.
1961	Heber	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado com deficiência no comportamento adaptativo.	Origina-se no período de desenvolvimento até mais ou menos os 16 anos.

1973	Grossman	O retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período desenvolvimental	Manifesta-se durante o período de desenvolvimento (até os 18 anos).
1983	Grossman	O retardo mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, resultando em ou associado a deficiências concomitantes no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento	Manifesta-se durante o período de desenvolvimento (Período de tempo entre a concepção e o 18º aniversário).
1992	Luckasson et al	O Retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, aprendizagem funcional, lazer e trabalho.	Manifesta-se antes dos 18 anos.
2002	Luckasson et al	O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.	Origina-se antes dos 18 anos.
2010	Shogren et al	A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.	Se origina antes dos 18 anos.

Quadro 1 - Resumo Histórico das Definições da Deficiência Intelectual segundo a AAIDD:

Fonte: AAMR 2006 e AAIDD 2010 (tradução livre do autor)

Podemos verificar que o atual conceito, de 2010 (décima primeira edição do Manual), nos apresenta a nomenclatura Deficiência Intelectual, que já vinha sendo utilizada desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá (OMS, 2004), evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. A mudança que encontramos na nova edição (2010) em relação à edição anterior do manual (2002) é a substituição do termo mental por intelectual, mas como destacado por Pletsch (2012):

não se trata simplesmente da troca de uma expressão por um sinônimo menos estigmatizante. Esta mudança de terminologia – fruto de amplo debate nos meios científicos internacionais – representa um novo paradigma em termos de definição do construto da deficiência intelectual, em processo desde a definição e classificação apresentada pela então AAMR em 2002 (PLETSCH, 2012, p.196).

Desta forma, segundo a 11ª edição da AAIDD a definição de deficiência intelectual é caracterizada por

limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos (AAIDD, 2010, p. 5)².

No Quadro 2, são apresentados exemplos de habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

CONCEITUAL	SOCIAL	PRÁTICA
> Linguagem	> Habilidades Interpessoal	> Atividades da vida diária (cuidados pessoais)
> Leitura e escrita	> Responsabilidade social	> Habilidades ocupacionais
> Conceito de dinheiro	> Auto-estima	> Uso de Dinheiro
> Conceito de tempo e	> Credibilidade	> Segurança
> Conceito de número.	> Cautela	> Cuidados de Saúde
	> Seguir regras	> Viagem/transporte
	> Obedecer leis	> Horários/rotinas
	> Evitar vitimização	> Uso do telefone
	> Resolução de problemas sociais.	

Quadro 2. Exemplo de Habilidades Adaptativas Conceituais, Sociais e Práticas.

NOTA: Tradução livre do autor (AAIDD 2010).

São apresentadas também cinco princípios importantes na aplicação de tal definição:

- 1) as limitações no desempenho atual devem ser consideradas no ambiente comunitário típico da idade e cultura do indivíduo;
- 2) a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças de comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- 3) em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- 4) uma proposta importante na descrição de imitações é desenvolver um perfil de necessidade de apoios;

² Tradução livre do autor (AAIDD 2010).

5) com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (BOUERI, 2010, p. 29).

Estes princípios juntamente com o modelo teórico da deficiência intelectual, que possui um foco ecológico (AAIDD, 2010), permitem-nos identificar que o funcionamento individual é resultante da interação de apoios com as dimensões de Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação; Saúde e Contexto. Assim, a DI deve ser avaliada considerando essas interações.

Neste contexto, podemos considerar o diagnóstico passível de mudança, uma vez que este diagnóstico leva em consideração as questões ambientais, o desenvolvimento de potencialidades e implementação de apoios (Boueri, 2010). Ao nos referirmos ao apoio, declaramos que ele consiste em recursos e estratégias que tem por objetivo a promoção do desenvolvimento, da educação, dos interesses e do bem-estar a fim de melhorar o funcionamento individual do sujeito favorecendo a aprendizagem e tornando-o independente.

DESENVOLVIMENTO

Buscando contribuir com a avaliação de jovens e adultos com DI, está em processo final de validação, no Brasil, a Escala de Intensidade de Apoio – SIS (*Supports Intensity Scale*) junto a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Já em âmbito regional, no Rio Grande do Sul foi desenvolvido junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o projeto intitulado “As Contribuições do Rio Grande do Sul para a validação da escala de Intensidade de Suporte – SIS no Brasil” que teve por objetivo, aplicar a Escala em sessenta e seis jovens e/ou adultos com DI residentes no interior do estado.

Cabe destacar, que a escala SIS tem “como finalidade mensurar a intensidade da necessidade de suporte/apoio que uma pessoa com DI precisa para relacionar-se, viver e conviver de acordo com as demandas da sociedade atual ” (Almeida, 2013, p. 14), podendo propiciar melhora inclusive na qualidade de vida do sujeito.

Nesse contexto, buscando problematizar e discutir o conceito de DI foi utilizado os resultados coletados no Rio Grande do Sul com a aplicação da Escala. Para a análise empregou-se o teste de correlação de *Pearson* analisando as variáveis: idade, escolaridade, tempo de instituição, nível e os totais da Seção 1.

Cabe salientar que os totais da Seção 1 são resultantes da frequência, do tempo diário e do tipo de apoio que o sujeito necessita para desempenhar as atividades apresentadas em cada item da subescala. Essa seção é constituída por 49 atividades divididas em seis subescalas: Vida Diária (Parte A); Vida em Comunidade (Parte B); Aprendizagem ao Longo da Vida (Parte C); Atividades de Emprego (Parte D); Atividades de Saúde e Segurança (Parte E); e, Atividades Sociais (Parte F).

Participaram da pesquisa sessenta e seis jovens e/ou adultos com DI e/ou seus responsáveis legais ou profissionais que trabalham e/ou prestam assistência ao jovem/

adulto com DI há mais de três meses, residentes no Rio Grande do Sul.

A aplicação da escala foi realizada com os seguintes percentuais de participantes de acordo com o nível intelectual: 42,4% das escalas foram aplicadas com jovens e adultos com deficiência intelectual leve; 36,4% com deficiência intelectual moderada; 7,6% com deficiência intelectual severa e 13,6% com deficiência intelectual profunda.

A aplicação da escala ocorreu em dois municípios: Santa Maria e Agudo (ambos no interior do Rio Grande do Sul).

Para a coleta dos dados foram seguidas três etapas, a saber:

Etapa 1. Contato inicial com as entidades;

Etapa 2. Agendamento das visitas nas entidades participantes;

Etapa 3. Aplicação da Escala de Intensidade de Apoio (SIS – Brasil).

As análises dos dados seguiram duas etapas:

Etapa 1. Envio dos dados para a equipe do projeto nacional;

Etapa 2. Procedimento de análise de dados locais de acordo com as instruções da Escala SIS.

Após coleta e análise de dados adicionou-se uma etapa extra ao projeto: Produção do relatório individual de cada participante com o resultado da SIS e algumas sugestões para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado – PEI (Esse relatório foi entregue as instituições participantes).

Salientamos que o projeto nacional foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (aprovado pelo parecer nº 462.550 de 10 de dezembro de 2013). Ainda, antes do início da coleta dos dados os participantes assinaram os Termos de acordo com o nível de participação (a saber, os Termos utilizados na pesquisa são: Termo de Consentimento Livre Esclarecido Institucional, Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Participantes, Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Responsáveis legais dos jovens e adultos com deficiência intelectual e o Termo de Assentimento para a pessoa com deficiência).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando os dados referentes ao diagnóstico na realidade do Rio Grande do Sul, podemos constatar que ele se centra no julgamento clínico (86%), nenhum dos jovens e adultos participantes da pesquisa possuíam avaliação no que se refere ao comportamento adaptativo, na realidade pesquisada não identificamos a utilização de tais instrumentos avaliativos.

Desta forma, analisando os dados contidos na SIS, observamos o predomínio do julgamento clínico nos diagnósticos. Assim, apresentamos na figura 1 os diagnósticos de comorbidades adicionais a DI dos sujeitos.

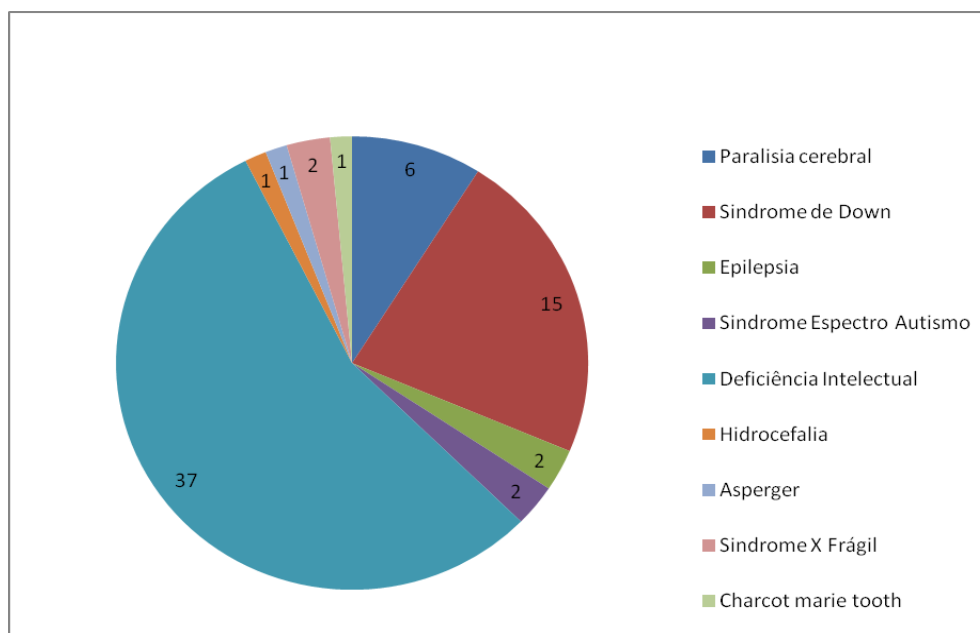


Figura 1. Diagnóstico adicional

Fonte: Dados obtidos através do Projeto “Contribuições do Rio Grande do Sul para a Validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS no Brasil”.

Podemos constatar, assim, que os diagnósticos basearam-se na história clínica do sujeito. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-V) ressalva que é

necessário treinamento clínico para reconhecer quando a combinação de fatores relacionados a predisposição, precipitação, perpetuação e proteção resulta em uma condição psicopatológica na qual os sinais físicos e os sintomas excedem os limites normais. O objetivo final de uma formulação clínica de caso é usar as informações contextuais e diagnósticas disponíveis para desenvolver um plano terapêutico abrangente que esteja em consonância com o contexto cultural e social do indivíduo. Contudo, recomendações para a seleção e o uso das opções de tratamento mais adequadas para cada transtorno com base nas evidências fogem ao âmbito deste Manual (APA, 2014, p.19).

Atualmente, ainda tem-se uma interpretação médica acerca do conceito de DI, sendo este entendido como um transtorno mental e do comportamento. Podemos constatar tais terminologias nas definições apresentadas no DSM – V (APA, 2014) e na Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993).

O DSM – V nos apresenta a terminologia deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) e, assim como o conceito da AAIDD, é compreendida a partir de três critérios: déficits nas funções intelectuais, nas funções adaptativas e originando-se na fase de desenvolvimento. A diferença é que o conceito apresentado pela AAIDD é um modelo multidimensional, enfatizando os apoios nas diferentes áreas do desenvolvimento do sujeito, que são definidos a partir do funcionamento adaptativo.

Cabe destacar que na CID – 10 em seu capítulo 5, referente aos transtornos mentais e comportamentais, o termo empregado é a terminologia Retardo Mental.

O DSM - V nos apresenta um quadro com os níveis de gravidade para DI elencando os domínios conceituais, práticos e sociais. Podemos perceber, assim, que

o diagnóstico não é centrado no sujeito e, sim, nas características, fatores e descrições presentes, então, o diagnóstico clínico, centra-se em uma perspectiva médico-clínica, possuindo concepções organicista da deficiência e enfatizando aspectos classificatórios e tipológicos (Boueri, 2014), potencializando as incapacidades do sujeito e sua deficiência, sem levar em conta as capacidades e habilidades do mesmo.

Conforme já evidenciado, o conceito da AAIDD centra-se em um modelo multidimensional centrado nos apoios nas diferentes áreas do desenvolvimento do sujeito, que são definidos a partir do funcionamento adaptativo do sujeito, referindo-se às habilidades conceituais, sociais e práticas nas atividades cotidianas.

A AAIDD (2010, p. 109)³ nos apresenta a definição de suporte/apoio como “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual”. Assim, a necessidade de apoio “refere-se ao padrão e intensidade dos apoios necessários para que uma pessoa participe em atividades ligadas ao funcionamento humano normativo” (p.109). Desta forma, nos são apresentados os níveis de apoio: intermitente, limitado, amplo e permanente. Vejamos:

- O apoio intermitente é caracterizado por oferecer-se de forma episódica, de acordo com a necessidade da pessoa e pode ser fornecido com alta ou baixa intensidade. Geralmente por períodos curtos durante transições ao longo da vida.
- O apoio limitado é representado pela consistência ao longo do tempo, sendo o tempo limitado e a natureza não intermitente.
- O apoio amplo é determinado por oferecer auxílio de forma regular em mais de um ambiente e não possuindo tempo limitado.
- O apoio permanente configura-se por ser constante e de alta intensidade ocorrendo em ambiente natural sendo considerado de natureza vital (AAIDD, 2010; Almeida, 2004; Zutião, 2016).

Na figura 2 apresentada a seguir, podemos observar o modelo de apoio formado por duas funções globais. A primeira aborda a incompatibilidade entre a sua competência pessoal e as exigências ambientais e a segunda centra-se em melhorar os resultados pessoais, melhorando, assim, o funcionamento humano através do suporte de apoio individualizado.

Por conseguinte, a SIS busca avaliar/medir a intensidade de apoio necessário do sujeito com DI em habilidades adaptativas, auxiliando assim na identificação das necessidades desse sujeito e possibilitando planejamento mais individualizado para os sujeitos com DI (Almeida, 2013; Thompson et. al., 2004)

3 Tradução livre do autor.

4 Tradução livre do autor.

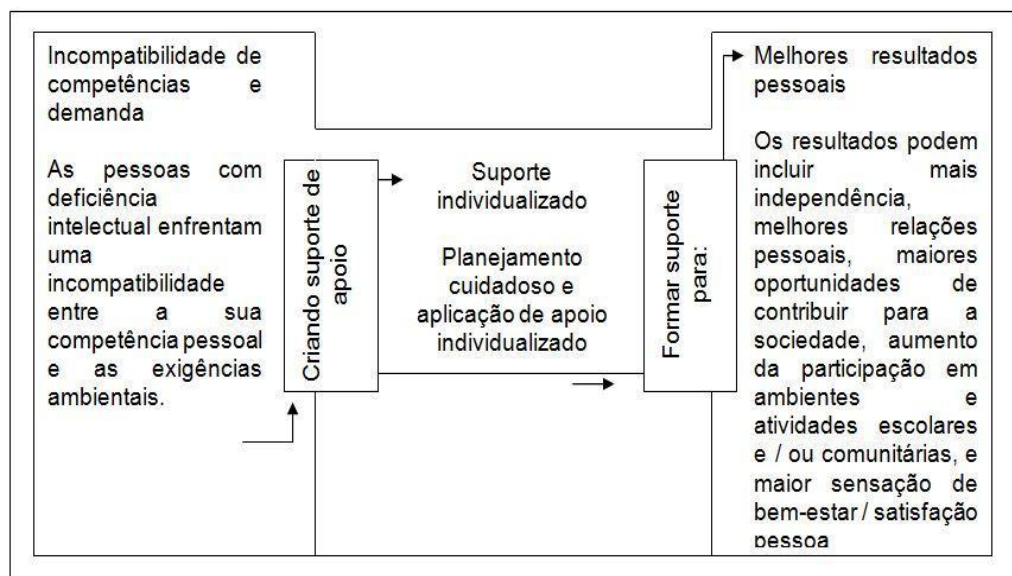


Figura 2. Modelo de Suporte⁴

Fonte: AAIDD (2010)

Podemos perceber o quanto é importante a avaliação, o planejamento e o desenvolvimento de estratégias que contemplem as reais necessidades do sujeito, suas habilidades, dificuldades, medos, desejos, métodos de aprendizagem, preferências e necessidades de apoio.

No que tange a avaliação, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) salienta que esta deve ser biopsicossocial, efetuada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar a qual analisará os impedimentos tanto nas funções quanto nas estruturas do corpo; seus fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como as limitações e restrições nas atividades.

Veltrone e Mendes (2011) nos apresentam a avaliação voltada para a identificação das condições de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento das relações estabelecidas neste processo com orientação pedagógica e não diagnóstica.

Cada sujeito é único, capaz de se desenvolver e de aprender, para tanto, devem ser respeitados e valorizados por suas habilidades e não por suas limitações. Desta forma, faz-se necessária uma avaliação que contemple as reais necessidades do sujeito, o desenvolvimento de estratégias funcionais, flexíveis, de forma que possam ser modificadas e/ou adaptadas de acordo com o comportamento e habilidade desse sujeito (Leblanc, 1992).

Sendo assim, as práticas avaliativas devem ser organizadas a fim de fornecer os subsídios necessários que o sujeito/aluno exige, elencando as indicações dos apoios e recursos pedagógicos os quais contribuem para a remoção das barreiras de aprendizagem (Veltrone e Mendes, 2011).

Após essa breve discussão sobre avaliação e necessidades de apoio apresentamos a caracterização detalhada dos dados referentes aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quanto à idade dos participantes: 17 sujeitos com até 19 anos; 30 sujeitos entre 20 e 30 anos; 10 sujeitos entre 31 e 40 anos; seis sujeitos com mais de 41 anos e três sujeitos cuja idade não foi informada.

Observamos que 47 sujeitos possuem a escolarização somente na Escola Especial. Os demais participantes, além de frequentar a Escola Especial, possuem a seguinte escolaridade:

- Seis sujeitos com escolaridade de 1º ao 5º ano Ensino Fundamental Incompleto;
- Quatro sujeitos com escolaridade de 1º ao 5º ano Ensino Fundamental Completo;
- Dois sujeitos com escolaridade de 6º ao 9º ano Ensino Fundamental Incompleto;
- Dois sujeitos com escolaridade de 6º ao 9º ano Ensino Fundamental Completo;
- Três sujeitos com escolaridade do Ensino Médio;
- Um com escolaridade de jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos) e;
- Um sujeito sem informação referente à escolaridade.

Quanto ao tempo que frequentam a instituição especializada, podemos perceber que os sujeitos com nível intelectual severo e profundo são os que se encontram a mais tempo nas instituições especializadas, o que foi verificado a partir de uma análise de correlação de Pearson, que identificou que há correlação entre o nível intelectual e o tempo na instituição ($\rho = 0,3315$).

Tempo na Instituição Especializada	Número de sujeitos de acordo com o Nível Intelectual				Total
	Leve	Moderado	Severo	Profundo	
Sem informação	3	3	0	0	6
1 a 4 Anos	16	11	2	3	32
5 a 10 Anos	6	4	1	0	11
11 a 20 anos	4	5	1	4	14
Mais de 22 Anos	0	0	1	2	3
Total	29	23	5	9	66

Tabela 1. Tempo de Instituição

Fonte: Dados obtidos através do Projeto “Contribuições do Rio Grande do Sul para a Validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS no Brasil”

Podemos verificar, no gráfico abaixo, que em média os sujeitos participantes da pesquisa permanecem sete anos na instituição especializada, como já mencionado anteriormente. Os sujeitos com nível intelectual severo e profundo são os que

permanecem mais tempo na instituição.

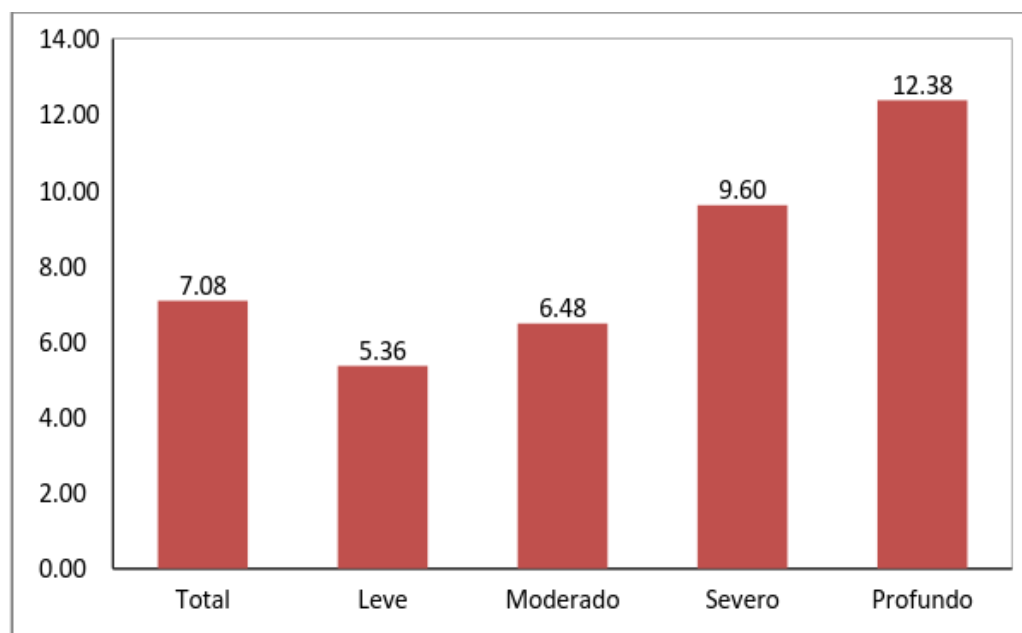


Figura 3. Média do tempo na instituição

Fonte: Dados obtidos através do Projeto “Contribuições do Rio Grande do Sul para a Validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS no Brasil”

No que tange ao nível intelectual, podemos perceber as necessidades de apoio aumentam na medida em que os níveis intelectuais e o tempo na instituição aumentam, assim, analisando as médias de cada subescalas, tabela 2, podemos observar que as maiores médias estão presentes em “Aprendizagem ao Longo da Vida” (C), destacando-se as seguintes atividades: (C4) “Utilizar tecnologias para aprender”; (C5) “Acessar contextos educacionais e de formação”; (C6) “Aprender competências acadêmicas funcionais” (ler sinais, contar o troco, etc.); e (C7) “Aprender habilidades para a saúde e atividades físicas”.

Subescala	Pergunta	Mínimo	Máximo	Média
A	A1	0	12	3,11
	A2	0	12	4,76
	A3	0	11	6,00
	A4	0	12	1,61
	A5	0	10	3,85
	A6	0	12	2,67
	A7	0	11	4,09
	A8	0	12	3,83

B	B1	0	11	3,50
	B2	0	11	5,74
	B3	0	11	4,47
	B4	0	11	3,44
	B5	0	11	4,36
	B6	0	12	4,17
	B7	0	12	3,95
	B8	0	12	4,11
C	C1	0	11	4,03
	C2	0	11	5,45
	C3	0	12	5,80
	C4	0	12	8,65
	C5	0	12	10,02
	C6	0	12	10,39
	C7	0	12	6,83
	C8	0	12	4,71
	C9	0	12	4,35
D	D1	0	11	5,47
	D2	0	11	5,24
	D3	0	11	3,55
	D4	0	11	3,48
	D5	0	11	6,86
	D6	0	11	6,89
	D7	0	10	4,50
	D8	0	11	9,74
E	E1	0	12	5,30
	E2	0	12	3,17
	E3	0	10	4,62
	E4	0	12	5,11
	E5	0	12	5,91
	E6	0	12	6,03
	E7	0	12	6,08
	E8	0	12	5,03
F	F1	0	11	1,73
	F2	0	11	3,11
	F3	0	12	3,35
	F4	0	11	4,20
	F5	0	12	3,15
	F6	0	12	2,82
	F7	0	12	9,64
	F8	0	12	9,88

Tabela 2: Média das Atividades na Seção 1⁵.

Fonte: Software livre RStudio

Outra média significativa (9,74) observamos na subescala Emprego seção D na

⁵ Vida Diária (A); Vida em Comunidade (B); Aprendizagem ao Longo da Vida (C); Emprego (D); Saúde e Segurança (E); e, Sociais (F).

atividade referente a “Procurar informação e assistência do empregador” (D8); relativo à obtenção de informações no que se refere aos benefícios ou a disponibilidade de programas de apoio.

Na subescala “Atividades Sociais” nos itens “Envolver-se em relacionamentos amorosos e íntimos” (F7) e “Engajar-se em trabalho voluntário” (F8) verificamos um valor significativamente alto 9,64 e 9,88 respectivamente. Sendo as atividades desta subescala (Parte F) as que os sujeitos necessitam de maior apoio.

No que se refere as “Atividades de Vida em Comunidade” podemos perceber que as médias se mantêm constantes nos itens que compõem essa subescala.

Já as menores médias estão presentes nas atividades referentes a “alimentar-se” (A4) e “socializar-se no ambiente doméstico” (F1).

Pensar em uma avaliação como a que a SIS possibilita, nos permite considerar as possibilidades e capacidades do sujeito com DI, elencando as demandas de apoio apropriadas à necessidade do sujeito, durante um determinado período de tempo. Desta forma, o funcionamento da pessoa pode evoluir, podemos, assim, como já mencionado, considerar a avaliação, o qual é passível de mudança, uma vez que o mesmo leva em consideração as questões ambientais, o desenvolvimento de potencialidades e implementação de apoios.

CONCLUSÕES

A evolução do conceitode DI, que corresponde à ocorrência concomitante de limitações significativas no desenvolvimento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2010), nos possibilita discutir as mudanças do modo como a sociedade vê e se relaciona com as pessoas com deficiência, mudanças essas relacionadas com:

(a) expectativas positivas para as experiências de vida das pessoas com deficiência,

(b) a utilização de descrições funcionais das condições incapacitantes, (c) maior orientação para atividades apropriadas à idade cronológica, (d) o aparecimento de serviços conduzidos pelo consumidor, e (e) a prestação de apoios individualizados por meio de redes de apoio (Thompson, 2004, p. 6).

A partir do que foi exposto, o objetivo geral deste trabalho foi discutir o atual conceito de deficiência intelectual com base nos resultados da Escala de Intensidade de Apoio (SIS), do Rio Grande do Sul. Desta forma, o modelo teórico multidimensional apresentado na décima primeira edição da AAIDD que utiliza-se de três elementos fundamentais: o sujeito, o ambiente e os apoios que o sujeito utiliza nos serviu de base e com esse modelo teórico, vemos a deficiência a partir dos fatores pessoais e ambientais, e, também, através dos apoios individualizados apropriados, refletindo a interação do sujeito com o contexto no qual ele está inserido e no qual ele interage. Assim, o foco não é na deficiência e sim no contexto, nas possibilidades e nos apoios necessários para cada sujeito.

Logo, as implicações presentes na definição, classificação e apoio apresentados pela AAIDD na décima primeira edição podem ter implicações nas políticas públicas, nas organizações provedoras de apoio e, por consequência, implicações educacionais e na formação inicial de professores.

Cabe destacar que as implicações educacionais referem-se à melhoria do funcionamento humano, abordando a heterogeneidade através de apoios individualizados. O que ensinar, como e onde ensinar, através de um “processo de avaliação, planejamento, monitoramento e avaliação de apoios individualizados em educação especial” (AAIDD, 2010, p. 194). Outrossim, após a identificação das experiências e objetivos de vida desejados, avalia-se as necessidades de apoio para posteriormente desenvolver e implementar o plano individualizado. E a formação inicial de professores, no nosso caso, refere-se a formação de educadores especiais, professores aptos, também, à docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico as pessoas com DI.

Com a mudança na definição de deficiência intelectual, em 2010, deu-se ênfase na elaboração e disponibilização de apoios individualizados. Desta forma a Escala de Intensidade de Apoio (SIS) pode ser um instrumento adequado, para avaliar as necessidades de apoio de jovens e adultos com DI, a realidade brasileira.

Em suma, as informações contidas na SIS contribuem para a identificação de jovens e adultos com DI com base na intensidade de apoio, proporcionando ao profissional objetivamente as áreas as quais o sujeito necessita de maior e menor apoio, possibilitando o desenvolvimento de planos individualizados com uma abordagem objetiva, centrando-se no sujeito, a fim de priorizar preferências e apoios necessários para participar em contextos e atividades específicas.

Na realidade do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, nos deparamos com resultados que nos fazem pensar sobre o processo de ensino aprendizagem, o tempo que o sujeito permanece na instituição e a qualidade do ensino oferecido para esse sujeito.

Também, como esse trabalho tem interface como o curso de licenciatura em Educação Especial (UFSM), percebe-se que essa escala pode ser um instrumento potente na iniciação a docência, para ser utilizado pelo licenciando em Educação Especial no planejamento das suas atividades práticas de ensino durante a sua formação inicial.

Espera-se, assim, que com a validação da SIS na realidade brasileira, a mesma torne-se um recurso a ser utilizado na avaliação, na formação inicial de professores e nos planejamentos individualizados. Também, e principalmente, que seus resultados fomentem novas discussões sobre a visão e a relação da sociedade com a pessoa com DI. O resultado obtido por meio da aplicação do instrumento pode auxiliar o profissional na tomada de decisões para elaboração de planos junto a equipes multiprofissionais, possibilitando assim que diferentes profissionais autem com objetivos comuns visando integração e pleno desenvolvimento do potencial do sujeito e melhora de qualidade

de vida.

REFERÊNCIAS

- AAIDD, Association of Intellectual and Developmental Disability (2010). Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports/The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 11th Ed.
- AARM, American Association on Mental Retardation (2006). Retardo mental: definição, classificação e sistema de apoio. Tradução Magda França Lopes- 10ª Ed. Porto Alegre. Artmed.
- Almeida, Maria Amélia (2013) Adaptação e Validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma Contribuição para Avaliação Funcional de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. Projeto submetido ao edital: MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 43/2013. São Carlos.
- Almeida, Maria Amélia (2004). Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR- Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Revista de Educação Puc-Campinas, n.16, p.33-48, Junho 2004. Retirado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/284/267>
- American Psychiatric Association (2014). DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Boueri, Iasmin Zanchi (2010).Efeitos de um programa educacional para atendentes visando a independência de jovens com deficiência intelectual Institucionalizados.Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar.
- Brasil (2015). Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2015. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Castro, Sabrina Fernandes & Menezes, Eliana da Costa Pereira (2014). Contribuições do Rio Grande do Sul para a avaliação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS Brasil. Projeto de Pesquisa- UFSM. Santa Maria.
- CID-10 (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Brasília: MEC/CORDE.
- CIF (2004). Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Organização Mundial da saúde. Lisboa. Tradução e revisão Amélia Leitão.
- IBGECidades. Rio Grande do Sul » Santa Maria» ensino - matrículas, docentes e rede escolar. Retirado de <http://cod.ibge.gov.br/3G2F>
- Leblanc, Judith. M.(1992). El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental. Presentación en de la ASPANDEM. Mallaga, España.
- Organização Mundial da Saúde- OMS (2004). Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. OMS/ OPAS.
- Pessotti, Isaías. (2012). Deficiência Mental da superstição à ciência. Marília: ABPEE.
- Pletsch, Márcia Denise; GLAT. Rosana. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da UnB, Brasília/DF.

Thompson, J. R. & Bryant, B. R. & Campbell, E. M. & Craig, E. M. & Hughes, C. M. & Rotholz, D. A., et al. (2004). Supports Intensity Scale user's manual. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR.

Veltrone, Aline Aparecida, & Mendes, Enicéia Gonçalves. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 21(50), 413-421. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>

Zutião, Patrícia (2016). Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar. Retirado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7889>

EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DA UEG/ ESEFFEGO

Vicente Paulo Batista Dalla Déa

Docente do curso de licenciatura em Educação Física UEG – ESEFFEGO
Goiânia – Goiás

Samuel Gomes de Souza

Licenciado em Educação Física pela UEG –ESEFFEGO Goiânia – Goiás

Bruno Azevedo de Mello

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da UEG – ESEFFEGO
Goiânia – Goiás

Bruna Teodora Zizi Pais

Discente do curso de Licenciatura em Educação Física da UEG – ESEFFEGO
Goiânia – Goiás

RESUMO: Este trabalho apresenta e discute intervenções pedagógicas vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório presente no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Essa disciplina teve sua estrutura dividida em momentos de leitura e debates em sala de aula, elaboração do Projeto de Intervenção, que nesta proposta foi realizado na Associação Pestalozzi de Goiânia entre os meses de março a junho de 2018 – totalizando 16 dias –, e reflexões sobre o processo didático desenvolvido no estágio. As intervenções foram divididas em atividades na piscina,

realizadas todas as terças-feiras, e na sala de psicomotricidade, ministradas as quintas-feiras. Participaram das intervenções 22 pessoas com Transtorno do Espectro Autista com idade entre 6 e 13 anos, os quais frequentavam a instituição no contra turno escolar. Por meio dos resultados analisados qualitativamente, com a elaboração do diário de campo, pudemos notar uma melhora em especial na socialização dos educandos para conosco, bem como relativizar a condição do padrão imposto pela sociedade de deficiência e eficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial.

ABSTRACT: This paper presents and discusses pedagogical interventions experienced in the discipline of supervised internship Required present in the curriculum of the Degree course in physical education from the State University of Goiás (UEG). Its structure was divided into moments of reading and debate in the classroom, intervention design, that this proposal was held at Pestalozzi Association of Goiânia between the months of March to June 2018 – totaling 16 days -, and reflections on the didactic process developed in stage. The interventions were divided into activities at the pool, held every Tuesday, and in the living room of psychomotricity, taught on Thursdays.

Participated in interventions 22 people with autism spectrum disorder between the ages of 6 and 13 years, which frequented the institution against school shift. Through the results analysed qualitatively, with the development of the field journal, we could notice an improvement in particular in socialization of students for us, as well as to relativize the default condition imposed by disabilities and society efficiency.

KEYWORDS: Physical Education, Autism Spectrum Disorder, Special Education.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado trata de intervenções pedagógicas referentes a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório III cursado no 7º período do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO).

De acordo com a ementa da disciplina, que possui 180h/aula no currículo 2015/2, esse estágio de acordo com a ementa, deve ser realizado em Escolas Especiais (EE), Escolas Comuns (EC) com experiência na inclusão de alunos com deficiência ou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Nessa oportunidade o campo escolhido foi o Centro de Atendimento Especializado Renascer (CAE RENASCER), um dos três polos da Associação Pestalozzi em Goiânia – Goiás.

Antes de detalhar aspectos da unidade que singularizou as experiências levantadas neste trabalho, é preciso entender a importância histórica no Ensino Especial (EE) brasileiro carregado por esta associação, Pestalozzi.

Até a primeira metade do século XX o Estado brasileiro encontrava-se ausente de iniciativas voltadas à educação das pessoas com deficiência intelectual, assim, suas vidas eram marcadas pela exclusão social e educacional (LANNA JÚNIOR, 2010). A Pestalozzi, foi a primeira instituição com objetivo assistencial direcionado às pessoas com deficiência, criada no Brasil no ano de 1932 em decorrência de uma iniciativa de organização civil voltada a esta necessidade social brasileira.

Em Goiânia, a Associação Pestalozzi data de 1974, sendo caracterizada como uma entidade civil, filantrópica, de direito privado ausente de fins econômicos ou lucrativos. Nesta, prevalece a característica de assistência, socialização, educação, promoção da saúde, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência intelectual, deficiência física, Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre outras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Associação Pestalozzi de Goiânia, o objetivo geral da instituição é:

Desenvolver ações voltadas para o atendimento a educandos com deficiência Intelectual, deficiências múltiplas (deficiência intelectual associada a deficiências neuro-motoras), Transtornos do Espectro Autista (TEA) ou hipótese diagnóstica de autismo, através de atendimentos específicos e adequados às necessidades de cada educando (PPP, 2018, p. 5).

Dentre os atendimentos multidisciplinares oferecidos pela Pestalozzi destacamos as aulas de Educação Física, desenvolvidas em dois ambientes distintos, sendo um

a sala de psicomotricidade (terrestre) e outro a piscina (atividades aquáticas). Neste destaque apresentamos a parceria da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com as unidades goianas da Associação, convênio que permite o desenvolvimento de intervenções do Estágio Supervisionado Obrigatório nos espaços da Pestalozzi, aqui retratados na especificidade da Educação Física.

Como o conteúdo significado nesta obra corresponde às intervenções da Educação Física no EE voltado às crianças com TEA, podemos clarificar a estrutura que se segue. No decorrer do trabalho destaca-se: características do planejamento e intervenções voltadas aos educandos com TEA, dentro da estrutura do Estágio da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) - UEG; o embate da teoria acerca do EE com o contato objetivo com este ambiente de ensino; e as contribuições relevantes desta experiência para os que visam o trabalho docente que não segregue pessoas com TEA ou outra deficiência, tanto no EE, como no EC.

Ao objetivo desta obra são utilizados como referenciais os documentos reguladores do EE referentes à Associação Pestalozzi e UEG no que se refere ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Quanto ao desenvolvimento e reflexão do ensino tem-se Vigotski (1998, 2017), Melo (2007), Santos (2011) e Rocha e Zagato Neto (2012).

PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES

As intervenções apresentadas nesta obra foram elaboradas a partir de alguns objetivos da Pestalozzi, o que carrega significativa importância. O CAE Renascer possui uma dinâmica específica, organizada em conformidade com seus objetivos socio-pedagógicos; mesmo fio condutor do planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho em exposição.

Em sua percepção filosófica, a Pestalozzi considera o ser humano um ser integral (biológico, social, etc.). Considerando as diferentes esferas desta integralidade, desenvolve uma educação inclusiva através de uma abordagem global contínua e gradativa. Objetiva desenvolver a autonomia, independência e socialização, na busca da inclusão escolar e social, que potencializa o exercício da cidadania político e socialmente garantido a seus educandos (PPP, 2018).

Com estes objetivos, o CAE Renascer em específico atende – dentre outras especificidades – estudantes da Rede de Ensino Municipal de Goiânia de até 13 anos que possuem laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Transtorno que afeta a comunicação e a interação social dos sujeitos que o possuem. De acordo com Santos (2011, p. 10), o

Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida.

A partir dos objetivos sociais da instituição, considerando que o homem está em constante troca de experiências com o meio (social e natural) que o cerca e ainda se refaz a partir da interação com o mesmo e seus elementos constituintes – dispostos à experimentação – (VIGOTSKI, 1998; 2017), os objetivos expressos a seguir foram propostos às intervenções do estágio da Educação Física:

1. Incentivar a socialização entre educandos e estagiários;
2. Promover à vivência dos educandos em meio líquido;
3. Realizar avaliação diagnóstica individualizada para desenvolver atividades psicomotoras de acordo com as necessidades individuais;
4. Vivenciar os elementos básicos da natação, sendo eles: adaptação, respiração, flutuação e mergulho;
5. Vivenciar com elementos básicos da psicomotricidade, sendo: marcha, equilíbrio, arremesso, noção corporal e especial junto a lateralidade.

Estes anseios dialogam com a importância que a unidade deposita na Educação Física, considerada abordagem capacitada ao desenvolvimento de atividades em duas subdivisões necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Assim, a Psicomotricidade nos espaços terrestre e aquático potencializa o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor, a integração, autonomia e participação mais consciente do educando em momentos diversificados de interação social e atividade motora.

Sendo a Psicomotricidade abordagem estabelecida historicamente na unidade CAE Renascer, o processo pedagógico dos estagiários teve por base seus preceitos. Afim de agregar importância e significado ao papel da interação social, compreendemos sua grande importância a partir de preceitos vigotskianos, com o já tem sido apresentada.

A partir da organização do estágio da ESEFFEGO e disposição das aulas de Educação Física do CAE Renascer, as intervenções aconteceram as terças e quintas-feiras no período matutino. Ocorreram entre março e junho de 2018, totalizando 16 dias, sendo que a cada dia foram realizadas de quatro a cinco intervenções práticas com duração de 35 a 40 minutos. Nas terças-feiras eram ministradas atividades na piscina, e às quintas-feiras na sala de psicomotricidade (terrestre).

O número total de educandos desse grupo que participaram das intervenções foi de 22 que possuíam laudo de TEA, com idade entre 6 e 13 anos e frequentavam a instituição no contra turno escolar.

A análise dos resultados se deu por meio de avaliação qualitativa com a elaboração do diário de campo, onde eram anotados todos os momentos importantes das intervenções e socializados na ESEFFEGO ao final de todas os dias de aulas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reforçamos que todos os educandos que participaram das intervenções tinham laudo de TEA. Esta especificidade requer um cuidado singular daquele que tem por papel potencializar o desenvolvimento social, cognitivo e motor das pessoas laudadas dentro desse espectro.

O “autismo pode ser comparado a uma cultura, já que afeta a alimentação, as preferências no vestuário, as opções de lazer, como as pessoas entendem o seu mundo e a forma como se comunicam” (MELO, 2007, p. 4). A ausência de abstração, que desqualifica o uso de discursos figurados igualmente caracteriza o pensamento e conseqüente desenvolvimento da comunicação de pessoas com TEA (SANTOS, 2011). Considerar estas características na reflexão sobre o ensino destes sujeitos é extremamente importante.

Ao desenvolver atividades de ensino-aprendizagem com estas pessoas o professor deve exercer uma função transcultural. A necessidade de transpor os conhecimentos ao nível do entendimento cultural referente aos educandos com TEA (MELO, 2007) se dá por sua não convencional forma de comunicação. Deste modo, a reutilização de instrumentos e métodos referentes à educação convencional (pessoas que não possuem TEA) torna o ensino insatisfatório e improdutivo.

Como destaca Vigotski (1998), o desenvolvimento da consciência se dá na relação da consciência individual com o produto histórico e cultural encarnado na consciência coletiva, ou seja, numa relação com a própria consciência ou realidade – carregada de significados – sociais. Para que a construção coletiva e histórica se forme no indivíduo é preciso que ocorra continuamente uma relação intersíquica – social –, ou objeto-sensorial – sujeito com os objetos – que tenha por conteúdo a síntese da produção humana necessária à vida na sociedade contemporânea.

Na consideração de Vigotski (1998), o que Melo (2007) e Santos (2011) destacam como características da pessoa com TEA toma importância significativa. As formas de relação interpessoal e ambiental medeiam o conteúdo humanizador do gênero humano, seja ele conhecimento desenvolvido na Ciência Exata, Arte, Educação Física, entre outras. Neste caso, uma comunicação que objetiva potencializar o desenvolvimento deve considerar as particularidades comunicativas dos sujeitos a que se destina.

Partindo desta importância, destacada nos objetivos desenhados para a proposta do trabalho, a Psicomotricidade foi utilizada como abordagem da Educação Física nas intervenções do estágio.

Entende-se “psicomotricidade” como uma ciência que se estuda o indivíduo por meio do seu movimento; movimento esse que exprime, em sua ação, aspectos motores, afetivos e cognitivos, e que é resultado da relação do sujeito com seu meio social. O movimento psicomotor está carregado de intenção, pois é resultado de uma ação planejada (psico) voltada a um fim determinado (GONÇALVES, 2010, p.85, apud ROCHA e ZAGATO NETO, 2012).

A abordagem psicomotora objetiva possibilitar de forma variada a interação entre

o ser humano e o meio externo, potencializando habilidades requisitadas às atividades escolares e na própria vida em sociedade. Pensando o desenvolver das habilidades humanas na infância e adolescência, a psicomotricidade opera de maneira integrada sobre três aspectos, sendo estes: cognitivo, afetivo-social e motor (ROCHA; ZAGATO NETO, 2012).

Em busca do desenvolvimento psicomotor global, esta abordagem o considera alcançável através da interação do educando com outras pessoas, objetos, sistemas e natureza. Assim a criança explora, sociabiliza e recria a partir da manipulação e pensamento, desenvolvendo consciência e habilidades coletivas sobre os objetos dispostos na realidade vivida (VIGOTSKI, 1998; 2017).

Conforme Meur e Staes (1989), os elementos básicos desenvolvidos na psicomotricidade voltam-se ao esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal. Isso é desenvolvido na criança e adolescente de maneira conjunta, o motor está continuamente ligado ao emocional, social e afetividade do sujeito.

A abordagem psicomotora permite que a criança ou adolescente tome consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar localizando-se no tempo e no espaço. Um ambiente capaz de tencionar necessidades sensoriais e motoras no indivíduo levam-no ao desenvolvimento das capacidades físicas, sociais e emocionais já destacadas (ROCHA e ZAGATO NETO, 2012).

O conceito de nado é fundamental ao entendimento da concepção orientadora das intervenções desenvolvidas no ambiente aquático. A ideia defendida neste trabalho está além das quatro modalidades cristalizadas com máxima eficiência pelo trajeto histórico das atividades aquáticas humanas. Neste caso,

A natação passa a ser compreendida como a adaptação do homem ao elemento água, feita através de todas as formas de movimento “junto com” (nada em rios), “sobre” (nados diversos) e “sob” (nados submersos) a água, que produzam sustentação do corpo para o controle respiratório e a propulsão para o deslocamento (...) a fim de que o indivíduo possa desfrutar deste meio para seus interesses particulares, que podem estar no campo do lazer, da reabilitação, da saúde, da competição, da arte, entre outros (FERNANDES; COSTA, 2006, p. 9).

Este conceito possibilita uma importante reflexão acerca da relevância deste elemento (nado) na base das diversas atividades iminentemente aquáticas, sendo necessária uma pedagogia que privilegie a consciência autônoma na ação (FERNANDES; COSTA, 2006). Partindo da ideia de que a natação valoriza diversas capacidades físicas – “como flexibilidade, força, resistência, quanto orgânicas, como capacidade respiratória e cardiocirculatória” (BUENO, 1998, p. 119) -, orgânicas e sociais, aqui, a metodologia orientadora está balizada igualmente na psicomotricidade, ideal aos objetivos desenvolvidos pelo grupo.

DISCUSSÃO

Por meio das anotações no diário de campo, pudemos notar uma melhora em especial na socialização dos educandos para conosco, bem como relativizar a condição do padrão de deficiência e eficiência imposto pela sociedade.

As dificuldades vão desde características comuns dos sujeitos com TEA a outras do próprio estágio. Assim tivemos: a rotina dos educandos; limitação na comunicação oral; baixo (não em todos os casos) desenvolvimento psicomotor; pouca vivência em meio líquido e o pequeno tempo de intervenção como principais empecilhos, barreiras a serem ultrapassadas.

Tivemos ao longo do processo outros elementos que se carregaram de grande importância na solução de muitos destes problemas, dentre eles podemos citar: a ajuda dos professores de Educação Física da Pestalozzi e orientações direcionadas à proximidade com as crianças; atividades baseadas em experiências prévias e outras com dificuldade moderada, respeitando as individualidades de cada sujeito.

Nesta discussão iremos nos deter às considerações pontuadas acima, buscando colocar significado aos processos correlacionados ao desenvolvimento das intervenções e alcance dos objetivos.

Sendo essenciais ao entendimento dos processos que agregamos importância, iremos considerar primeiramente os pontos levantados na qualidade de dificuldade. Por se tratar de uma rotina escolar singular, caracteristicamente diferente da rotina encontrada nas escolas comuns (EC), o princípio diagnóstico foi aproveitado durante todas as intervenções.

Durante a identificação dos elementos culturais das crianças com TEA, pudemos observar sistemas de aula e modos de comunicação já incorporados em suas rotinas, e conseqüente aproximação de sua realidade. Tanto no ambiente terrestre como aquático, certas atividades já haviam sido incorporadas ao dia-a-dia de alguns educandos nestes espaços da Educação Física.

Partir de uma rotina conhecida foi necessário à redução dos episódios caracterizados como ‘desestruturação’, normalmente ligados à mudança de rotina repentina, ou ocorrência de situações estressantes para pessoas com TEA, principalmente com a faixa etária na qual estávamos estagiando, ou seja, crianças e adolescentes. Desta forma, o início das intervenções primeiramente era direcionado ao estabelecimento de um contato inicial, facilitado por atividades rotineiras, estas já estruturadas pelos professores de Educação Física da instituição, que eram continuadas por novas estratégias incorporadas ao hábito dos educandos.

Desenvolvendo as atividades e demais procedimentos das intervenções através de expressões simples, diretas e significativas, uma melhor comunicação foi alcançada com os educandos. Foram utilizadas algumas destas: ‘brincar’, ‘pular’, ‘esperar’, ‘diferente’, ‘devagar’, “acalmar” entre outras expressões objetivas; procedimento importante, pois alguns não tinham desenvolvido suficientemente a comunicação oral,

sendo estes conceitos citados, bem aceitos e compreensíveis à eles.

Relacionado ainda à comunicação com os educandos, a contagem regressiva foi um instrumento utilizado ao fim de cada momento da intervenção. Nas etapas de mudança de atividades seguia-se a contagem, “cinco, quatro, três, dois, um, diferente”, atitude que facilitou a noção de alteração dos estímulos pelos educandos.

Sobre o baixo desenvolvimento motor e pouca vivência no meio aquático, as intervenções direcionaram sua potencialização e principalmente vivência, entendendo que a interação sensório-objetual de novos objetos e consequente realidade auxilia este processo.

Em ambos ambientes objetos e atividades com os quais estes educandos se sentiam mais confortáveis, sub menor resistência encaminhavam demais ações promotoras de uma maior exploração. A pouca vivência no meio líquido foi enriquecida com o uso de instrumentos pedagógicos disponíveis na unidade: espaguete, pranchas e brinquedos pedagógicos aliados a atividades em roda e brincadeiras cantadas; sendo priorizadas as interações interpessoais.

Já na sala psicomotora (terrestre), os circuitos com atividades diversas foram muito utilizados, desenvolvendo a interação entre os educandos, estagiários e professores. Para estes foram aproveitados os instrumentos disponíveis no espaço: esteiras, plataformas vibratórias, elípticos, espaço de colchonetes, pula-pula, e outros.

Os processos que nos municiaram dos importantes elementos para superação das dificuldades em sua importância serão explanados a seguir. Como inicialmente já foram pontuados, vamos discorrer um pouco sobre sua importância nas intervenções, iniciando pela interação entre o grupo e os professores da instituição.

Caracterizando uma parte da organização do Estágio da ESEFFEGO, Souza (2018, p. 47-48) expressa:

a supervisão é materializada pelo docente do campo de estágio. De acordo com os conhecimentos sobre a instituição que constituem a história deste professor (rotina da escola, dos educandos, dos métodos de ensino utilizados, etc.), podemos vislumbrar algumas atitudes do mesmo face a presença dos estagiários da IES na escola. Algumas frequentemente observadas perpassam: contribuição ao planejamento das intervenções junto a direcionamentos acerca das especificidades dos alunos; sentir-se no dever de interromper intervenções que julgue ‘não eficientes’ [...] durante as aulas dos estagiários [...]; ver-se dispensados dos deveres profissionais para com a instituição, dando liberdade demasiada aos formandos, chegando a negar sua supervisão.

Conforme apresenta a alusão, pontuamos que a “contribuição ao planejamento das intervenções junto a direcionamentos acerca das especificidades dos alunos” foi importantíssima neste processo. Esta relação de troca, pode nos deixar preparados para uma maior aproximação com as crianças.

Esta relação também ajudou na compreensão do nível de dificuldade das atividades desenvolvidas com os sujeitos, considerando igualmente individualidades que deveriam ser consideradas. Isso foi fundamental no desenvolvimento das intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de socializar e contribuir para outras reflexões, em síntese de todo este processo, conseguimos pensar questões relevantes acerca da Educação Especial. Neste quesito, temos em primeiro lugar a contraposição de um pré-conceito a um conceito formado na materialidade deste ensino, que se constitui singular, com sujeitos individuais como qualquer outro campo, que apenas têm suas particularidades destacadas muitas vezes devido o desconhecimento da população “convencional” acerca de seus aspectos que também são convencionais.

Assim, almejamos possibilitar em nosso ato educativo o acesso ao conhecimento independente das diferenças individuais. O desenvolvimento social, histórico e cultural inerente à Educação Física também deve chegar a esses sujeitos. Apesar de requisitarem um tempo e abordagem qualitativamente organizada e pensada, estes devem ter acesso a um desenvolvimento que potencializa a inclusão e consequente alcance de seus direitos cidadãos.

Podemos dizer que claramente observamos a singularidade das diferentes individualidades de algumas pessoas com TEA. Esta identificação é importante, pois, alguns se comunicavam oralmente, outras em menor intensidade, algumas corporalmente, e até mesmo pela imitação. Sem contar o quão relevante é a rotina para grande parte dos educandos.

Como destacam Dias e Souza (2017), o estágio abarca uma experiência formativa fundamental ao sujeito que perpassa o processo de formação de professores. Ele possibilita uma reconceituação do que é o ensinar/aprender, dispondo ao futuro trabalhador uma visão mais próxima da realidade que em que irá desenvolver a docência.

Desta maneira, destacamos a importância deste estágio neste específico processo formativo, que igualmente pode ser uma experiência fundamental àqueles que desejam ofertar um ensino inclusivo, visto a possibilidade de generalização dos conhecimentos apreendidos na EE ao EC.

Apesar das dificuldades encontradas nas intervenções circunscritas neste texto, destacamos que os objetivos propostos foram alcançados.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. M. **PSICOMOTRICIDADE: teoria e prática**. São Paulo: Editora Lovise, 1998.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola. 2017, p. 183-209.

FERNANDES, J. R. P.; LOBO DA COSTA, P. H. **Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos**. São Paulo: Rev. Bras. Educ. Fís. Esp. Jan/mar, 2006, p. 5-14.

LANNA JÚNIOR, M. C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010

MEUR, A. de e Staes, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole, 1989.

MELO, S. C. **Autismo e Educação**. Sexto Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina- PR, 2007

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Associação Pestalozzi de Goiânia- Unidade Renascer. 2017/2018.

ROCHA, C. J; ZAGATO NETO, N. **Psicomotricidade: estimulação das habilidades motoras, cognitivas e sócio afetivas**. Lins: Unisalesiano, 2012.

SOUZA, S.G. **As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental na formação do professor de Educação Física**. 2018, 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Curso de Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual de Goiás – UEG, Goiânia, 2018 (Consulta Local/ Biblioteca da instituição).

SANTOS, J. I. F. dos. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo, All Print, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Ferreira de Paiva

Universidade Estadual Paulista
(UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus, Bauru – São Paulo

Andréia Maria de Oliveira Teixeira

Universidade Estadual Paulista
(UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus, Bauru – São Paulo

Eliana Cristina Pedroso

Universidade Estadual Paulista
(UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus, Bauru – São Paulo

Andréa Rizzo dos Santos

Universidade Estadual Paulista
(UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus, Bauru – São Paulo

RESUMO: Esta pesquisa reflete as inquietações, questionamentos e experiência no trabalho como professora de Sala de Recursos Multifuncionais, quanto ao processo de escolarização da criança em avaliação ou já diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista - TEA – na fase inicial da educação básica, ou seja, a Educação Infantil. Objetiva contribuir para que o processo de escolarização destas crianças ocorra permeado por práticas pedagógicas inclusivas e por um ensino de qualidade que respeite suas singularidades. Com

base nas observações diárias e constatações por meio do trabalho em uma Creche Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista, relata-se os caminhos possíveis para que a inclusão destas crianças nas salas de aula regulares possa garantir seus direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento integral, potencializando suas habilidades acadêmicas, de vida diária, de comunicação e interação social. Tem como embasamento teórico a mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural, entendendo-a como ação intencional, objetivada do professor afim de oportunizar o desenvolvimento das relações interpsicológicas para se alcançar a apropriação através das relações intrapsicológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

SCHOOLING OF CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This research reflects the concerns, questions and experience in the work as a teacher of Multifunctional Resources Room, regarding the schooling process of the child under evaluation or already diagnosed with Autism Spectrum Disorder - ASD - in the initial phase of basic education, that is, the Early Childhood Education. It aims to contribute to

the process of schooling of these children occur permeated by inclusive pedagogical practices and a quality teaching that respects their singularities. Based on the daily observations and findings through the work of a nursery School of Early Childhood Education in a city in the countryside of the state of São Paulo, the possible ways are presented so that the inclusion of these children in regular classrooms can guarantee their learning rights and their integral development, potentializing their academic skills, daily life, communication and social interaction. Its theoretical basis is pedagogical mediation in the historical-cultural perspective, understanding it as an intentional action, objectified by the teacher in order to facilitate the development of interpsychological relations to achieve appropriation through intrapsychological relations.

KEYWORDS: Schooling. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação, assim como toda a sociedade, passa por transformações a cada instante, sendo elas advindas por decretos, legislações ou pela demanda de indivíduos, os quais constituem-se como sujeitos deste processo chamado de ensino e aprendizagem.

Com relação a escolarização, pode-se ressaltar aquelas recorrentes da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial – PAEE - nas salas de aulas regulares, que causam certo estranhamento, resistência e falta de formação por parte dos atores envolvidos no sistema educacional, dentro de sua esfera macro e micro, considerando esta última esfera como cada escola, mais especificamente, cada turma.

Assim, gestores, professores, funcionários e também os próprios alunos, convivem diariamente com situações em que os pré-conceitos são colocados em xeque, necessitando de uma abertura e novo olhar diante da realidade que está posta.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), atualizada pelas leis nº 12.796, de 2013 e nº 13.415, de 2017, em seu art. 4º, inciso II, o dever do Estado com educação escolar pública gratuita será efetivado mediante a garantia de:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Esta mesma lei em seu art. 4º, inciso I, garante que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organiza-se da seguinte forma:

- A) Educação Infantil;
- B) Ensino Fundamental;
- C) Ensino Médio.

Com esta redação confere-se à Educação Infantil o seu papel de educar, ultrapassando o viés apenas do cuidar, o qual a acompanhou ao longo da história,

preconizando que estas duas esferas – cuidar e educar – caminhem juntas nesta etapa inicial da escolarização e da educação básica.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017)

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Neste contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32)

Diante disso, cabe ao professor agir com intencionalidade em todas as suas práticas educativas, caminhando na direção de potencializar as habilidades na infância, ampliar os seus saberes, contribuir para seu desenvolvimento integral e garantir seus direitos de aprendizagem em meio a pluralidade cultural existente e a diversidade entre os indivíduos que compõem a escola.

Os desafios vivenciados cotidianamente nas unidades escolares são ímpares, iniciando pela Educação infantil e, requer formação bem consolidada, atualização e rompimento de barreiras atitudinais por parte de seus integrantes, principalmente dos professores que atuarão com as crianças para possibilitar avanços na aprendizagem destas, desenvolvimento cognitivo e inserção social. O professor atua com o compromisso de contribuir para a evolução global do aluno.

Notamos, pela experiência no trabalho em uma Creche Escola Municipal de Educação Infantil – CEMEI - que cada vez mais cedo, por volta dos três anos de idade, as crianças estão recebendo diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista – TEA.

O autismo é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37)

Esta realidade denota por um lado todo um avanço na área da saúde, um trabalho multiprofissional e a parceria entre saúde e educação, priorizando o bem-estar infantil, sua estimulação precoce e seu desenvolvimento integral.

Diante deste cenário alguns questionamentos se fazem pertinentes:

1. Como ocorre o processo de escolarização da criança com TEA na Educação Infantil?
2. Como o professor está lidando com a criança que tem o diagnóstico de

TEA?

3. Como ocorre o processo de inclusão destas crianças nas salas regulares de Educação Infantil?

Assim, partindo destes questionamentos, busca-se relatar algumas experiências enquanto professora de sala de recursos multifuncionais em uma CEMEI numa cidade do interior paulista, que recebe anualmente uma demanda considerável de crianças em processo de avaliação e/ou já com diagnóstico médico de TEA, enfatizando o processo de escolarização que vivenciam nesta unidade escolar, com objetivo de contribuir para que reflexões sejam realizadas, levando à mudanças de práticas pedagógicas, rompimento de barreiras e quebra de paradigmas. Neste sentido, este estudo contribui para que o processo de escolarização da criança com TEA na Educação Infantil ocorra permeado por práticas pedagógicas inclusivas e por um ensino de qualidade, respeitando suas singularidades e garantindo os seus direitos de aprendiz.

DESENVOLVIMENTO

No trabalho diário como professora de Sala de Recursos Multifuncionais em uma CEMEI de um município do interior paulista, percebe-se o aumento significativo nos últimos anos de crianças em avaliação ou já com diagnóstico médico fechado de TEA a partir dos três anos de idade.

Nesta fase do desenvolvimento infantil as crianças estão descobrindo um novo mundo, aquele que ultrapassa o contexto familiar e se abre para novas oportunidades de conhecimento, desenvolvimento e convívio com o outro, isto é, a entrada na escola.

Quando uma professora de sala de aula regular recebe no início do ano letivo a turma com a qual trabalhará no decorrer de todo aquele ano, ela logo começa suas observações e, muitas vezes, diante de um olhar mais atento, levanta hipóteses acerca daquelas crianças que, porventura, venham destoar do comportamento e características padronizadas e preconizadas socialmente como “normais”.

Logo lhe saltam aos olhos aquela criança que grita, chora, não para quieta, não se concentra, não tem boa coordenação motora, não interage com os pares e com ela mesma, não é aberta ao afeto e ao contato visual ou corporal, ou ainda, aquela criança que é muito tímida, que quase não fala, que está sempre observando tudo o que acontece ao seu redor, porém sem esboçar nenhuma reação, aquela que parece viver num mundo só seu.

Diante destas situações, esta professora resolve procurar a professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE – para relatar as suas inquietações e observações.

Esta então, por sua vez, começa o seu trabalho de avaliação, a partir de um relatório escrito preenchido pela professora de sala regular, o primeiro contato com a criança a ser observada e, por fim, a entrevista com os familiares e encaminhamentos necessários para outros profissionais na área da saúde. Esse processo se

torna fundamental no acompanhamento deste aluno, pois prescreve um melhor planejamento e replanejamento para lidar com a criança com TEA, proporcionando para ela resultados significativos durante o processo da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da aprendizagem, assim como o bem-estar e qualidade de vida, contribuindo para melhora da coordenação motora, o equilíbrio, a afetividade e os relacionamentos sociais, além da autonomia e autoestima nas relações educativas na Educação Infantil.

Este é o caminho inicial trilhado por aqueles que estão envolvidos diretamente com as crianças numa unidade escolar.

Algumas delas, na idade entre três e quatro anos, já chegam à Educação Infantil com a mãe trazendo no ato da matrícula o laudo médico de TEA. Enquanto que outras, passarão por toda uma etapa de encaminhamentos, partindo da ação das professoras e do contato destas com os familiares.

Desde este início, já se faz primordial para contribuir para o processo de escolarização da criança com TEA, a mediação do professor e o seu posicionamento frente a esta possibilidade, o qual precisa romper com os rótulos e estigmas construídos pela sociedade a fim de ir em busca de propor um ensino de qualidade e um ambiente acolhedor a esta criança, encontrando nas relações interpsicológicas meios para que as relações intrapsicológicas sejam ampliadas e potencializadas, tanto pela criança com TEA quanto para seus pares e o próprio professor.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com Autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única. (CHIOTE, 2015, p. 46)

Assim, é necessário refletir sobre a qualidade desta mediação, a qual requer intencionalidade docente e que seja permeada por uma organização e um planejamento que utilizem instrumentos materiais e ideais, que levem à apropriação, por parte da criança com TEA, de conhecimentos construídos social e historicamente pelos homens elevando o seu próprio desenvolvimento. Esta mediação não pode mais ser considerada pura e simplesmente uma ajuda aleatória, um simples estar juntos ou algo espontâneo, sem significado algum.

Desta forma, seguindo os princípios da perspectiva histórico-cultural, a mediação adquire significado que rompe com este conhecimento empírico baseado no senso comum, de que mediar é simplesmente ajudar o outro com menos saber a assimilar determinado conteúdo ou conceito.

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nesta relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. (SFORNI, 2008, p. 2)

O momento de anamnese é de extrema importância para se alcançar o diagnóstico médico de TEA, o qual configura-se como um instrumento necessário e relevante para o registro da história da criança, entendimento do contexto familiar, abordagem de dificuldades, problemas clínicos ou físicos que devem ser considerados para o melhor levantamento de dados sobre a criança com TEA.

O contato inicial oportuniza a confiança em relação ao procedimento e profissionais envolvidos neste processo, potencializa os encaminhamentos para se chegar a um diagnóstico e coletam-se as informações necessárias para elaborar as hipóteses diagnósticas. Portanto, é um fator preponderante na realização de um laudo confiável.

A partir dessas investigações sobre a criança, é necessário ressignificar as relações mantidas com ela e acompanhar o seu desenvolvimento, para perceber suas habilidades comunicativas e cognitivas a fim de estabelecer metas e objetivos adequados.

A professora de AEE requer habilidades para abordar o assunto de forma clara, objetiva, porém com sensibilidade e cautela, para não gerar frustração, medo, apatia e barreiras atitudinais entre família e escola.

Assim, a relação e parceria entre estas duas instituições – família e escola – serão norteadoras e fundamentais para que a criança possa se desenvolver da melhor maneira possível e integralmente.

A troca de informações, o contato por diferentes meios de comunicação e o compartilhar de fracassos e sucessos permearão toda a trajetória escolar da criança.

Para que o processo de escolarização da criança com TEA ocorra de modo satisfatório, uma quádrupla parceria precisa ser bem consolidada e fortemente alinhada. Esta é composta por: familiares, professores de sala regular, professores de AEE e profissionais da área da saúde. Com o propósito de a criança com TEA ser inserida com sucesso no contexto escolar sendo minimizadas as barreiras existentes. São necessários suportes materiais adaptados, humanos e arquitetônicos para que os professores consigam enfrentar o grande desafio da inclusão. Para isso é imprescindível haver a conscientização do incentivo a iniciação da escolarização o mais precocemente possível na Educação Infantil.

Esse caminho é construído ao longo de um processo possível com o engajamento de várias instâncias que movimentam as Políticas Públicas Educacionais de Inclusão, as quais avançam neste sentido.

Com esta parceria funcionando bem, a criança com TEA tem a possibilidade de desenvolver atenção, compreensão de sua especificidade e de usufruir de adequações/ adaptações curriculares, avaliação de suas habilidades e competências, meios para amenizar os comportamentos inapropriados que o transtorno possa vir a causar, entre outros aspectos.

O processo de escolarização da criança com TEA na Educação Infantil poderá nortear e embasar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido quando esta chegar ao

Ensino Fundamental, contribuindo para que o seu desenvolvimento e aprendizagem tenham continuidade e aprofundamento nesta nova etapa da educação básica.

Assim, o papel do professor de sala de aula regular é importantíssimo para que a criança com TEA consiga ser incluída e sentir-se pertencente ao grupo de alunos e ao espaço escolar.

O trabalho conjunto entre os professores de sala de aula regular e AEE promoverá o que a criança com TEA tem de melhor, potencializando suas habilidades e amenizando os comportamentos inapropriados que por ventura possa apresentar ao longo do dia a dia na escola.

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras que os alunos se diferenciam. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 288)

Dessa forma, os atores envolvidos no processo de escolarização da criança com TEA precisam se conscientizar de que a diversidade existente entre a turma é benéfica ao crescimento e desenvolvimento infantil, de que pode aprender com elas novas maneiras de ensinar, as quais podem contribuir para a aprendizagem não apenas da criança com TEA, mas de todas e de cada uma em especial.

A inclusão escolar da criança com TEA ainda precisa ser desmitificada, o próprio transtorno precisa ser estudado e compreendido a fim de que as habilidades sejam ampliadas com qualidade e com propriedades que levarão para a vida toda, relacionando os saberes acadêmicos, de vida diária, de comunicação e interação social.

Devem fazer parte da formação de um professor, cuja área de atuação seja a educação básica, vários aspectos importantes, dentre eles, conhecimento acurado das diferentes condições clínicas que determinam uma NEE, habilidades para planejar adaptações e modificações curriculares que garantam uma educação e ensino de habilidades de aprendizagem diferenciadas. (FARIA, et al., 2018, p. 356).

Não tem como conceber uma verdadeira inclusão escolar sem estes conhecimentos que demandam o TEA. Saber sobre sua etiologia, sobre as especificidades do transtorno em cada indivíduo e as necessidades que decorrem dele, as quais podem ser atendidas com um ambiente bem estruturado, um ensino focado em abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas, uso de recursos e materiais que fomentem a aprendizagem significativa, proporcionando formas eficazes para que os saberes, habilidades e competências deste PAEE sejam ampliados.

CONCLUSÃO

Espera-se que as reflexões apontadas partindo dos questionamentos e inquietação do cotidiano escolar gerem mudanças nas práticas pedagógicas, apontem

caminhos reais e possíveis para que o processo de escolarização da criança com TEA ocorra permeada por habilidades potencializadoras que se ampliam mediante um trabalho inclusivo e com qualidade.

Quando se pensa na Educação em uma perspectiva inclusiva quer que ela tenha um caráter equitativo, no qual as diferenças são assumidas por todos os envolvidos, respeitadas e trabalhadas para que o desenvolvimento integral aconteça.

Assim, almeja-se que a educação vivenciada em cada escola, que requer transformações, que exige renovação e formação permanente, possa servir de mola propulsora para novas descobertas, construções de novos conhecimentos, ampliação de habilidades existentes e consolidação de saberes que essas crianças iniciarão na Educação Infantil, mas que levarão para o resto de suas vidas, perpassando por todas as etapas e modalidades de ensino, tendo suas especificidades compreendidas e seus direitos garantidos por lei e na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

FARIA, K. T. et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353370, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28701>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. In: Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso 22 dez. 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER

Janine Cecília Gonçalves Peixoto

/ESEBA-UFU janinecgp@gmail.com

Lavine Cardoso Ferreira Rocha

/ESEBA-UFU lavinecardoso@gmail.com

Priscila Moreira Corrêa-Telles

/ESEBA-UFU

prilacorrea@hotmail.com

RESUMO: Esse artigo objetiva descrever as estratégias didático-metodológicas em uma perspectiva inclusiva, utilizadas em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado que contribuem com o processo de ensino aprendizagem de um estudante com Síndrome de Landau-Kleffner, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho destaca ideias e possibilidades para os docentes, a fim de promover a interação entre os colegas e adequar o conteúdo disciplinar às possibilidades deste estudante, levando em conta os estudos de autores como Rodrigues(2006), Pacheco(2007), Glat(2009), Carvalho (2010), Teixeira(2010). A metodologia utilizada nessa pesquisa foi o estudo de caso, no qual a partir das vivências e experiências com documentos e o cotidiano escolar, verificamos os apontamentos delineados neste texto. Os resultados parciais foram organizados em duas partes, sendo a primeira sobre o histórico do estudante e a segunda

sobre as estratégias didáticas-metodológicas utilizadas pelos docentes que atuam com o estudante da sala de aula regular e docente do Atendimento Educacional Especializado. Para favorecer o processo investigativo e o desenvolvimento do estudante foi necessário propor: a) o(re)conhecimento da Síndrome de Landau-Kleffner; b) oferta de diferentes possibilidades ao estudante; c) ampliar o tempo de concentração e realização as tarefas; d) considerar os interesses do estudante. Além disso, são realizados: planejamentos entre os docentes e o estagiário que o acompanha, conversas frequentes com a família, intervenções individuais. Nesse sentido, consideramos positivo o desenvolvimento do estudante no que tange a interação com os colegas, com os adultos que o acompanham e em sua aprendizagem escolar, tornando assim possível a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Estratégias didático-pedagógicas.

ABSTRACT: This article aims to describe the didactic-methodological strategies in an inclusive perspective, used in a regular classroom and in the Specialized Educational Service that contribute to the learning process of a student with Landau-Kleffner Syndrome, enrolled in the 5th year of the Elementary School.

This work highlights ideas and possibilities for teachers, in order to promote interaction among colleagues and adapt the disciplinary content to the possibilities of this student, taking into account the studies of authors such as Rodrigues (2006), Pacheco (2007), Glat (2009), Carvalho (2010), Teixeira (2010). The methodology used in this research was the case study, in which from the experiences and experiences with documents and school daily life, we verified the notes outlined in this text. The partial results were organized in two parts, the first on the student's history and the second on the didactic-methodological strategies used by the teachers who work with the student of the regular classroom and teacher of the Specialized Educational Assistance. In order to favor the investigative process and the development of the student it was necessary to propose: a) the (re-) knowledge of the Landau-Kleffner Syndrome; b) offer of different possibilities to the student; c) increase the time of concentration and completion of tasks; d) consider the interests of the student. In addition, they are carried out: planning between the teachers and the accompanying trainee, frequent conversations with the family, individual interventions. In this sense, we consider positive the development of the student in what concerns the interaction with the colleagues, with the adults who accompany him and in his school learning, thus making possible the school inclusion.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Didactic-pedagogical strategies.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido um verdadeiro enigma para a maioria das instituições escolares, haja vista que, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário mais do que realizar a matrícula do aluno na escola, é preciso por exemplo, planejar e elaborar atividades que atendam às necessidades educativas dos estudantes com deficiências.

As pesquisas sobre inclusão escolar têm o propósito de contribuir com professores e educadores investigando, problematizando, planejando, flexibilizando o conteúdo e aplicando estratégias metodológicas e adaptação de recursos pedagógicos para alcançar a aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE's¹).

Podemos destacar que a inclusão refere-se à uma política pública educativa mundial e, no Brasil, tem sido referendada por diversos documentos, como pela Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 e pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O artigo 2 do Decreto nº 7.611 contempla:

“A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011)

Uma dessas barreiras se refere a formação inicial e/ou continuada dos professores, que precisam centrar na discussão e reflexão de problemas reais, concretos, relativos

1 NEE's- Sigla utilizada para pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que contemplam além das pessoas com deficiência.

ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de todos os estudantes tirarem proveito deles. A formação inicial e/ou continuada não atende as perspectivas da educação inclusiva, pois os conhecimentos ministrados na graduação e pós graduação são previamente selecionados, não pela equipe escolar ou pelo estudante do curso de licenciatura, e sim por outra instância, de cunho político que muitas vezes não possui contato direto com os problemas e desafios das escolas, no que tange à educação especial.

Para remover essas barreiras, concordamos com Teixeira, (2010):

“A construção de uma verdadeira escola democrática só se torna possível quando as instituições de ensino estão comprometidas com o atendimento à diversidade de alunos que chegam à escola, e não especificamente aos que tem necessidades educacionais especiais.” (Teixeira, p. 22, 2010)

Podemos compreender que as instituições de nível superior ainda estão ajustando suas normas, regulamentos, currículos e postura para o atendimento à diversidade. E, de fato, para que a inclusão seja privilegiada, almejamos uma perspectiva educativa que valoriza o outro, independentemente de sua condição física, mental, sensorial e/ou qualquer outra necessidade educativa especial. Essa valorização inicia-se pelo reconhecimento da pessoa, do ser humano, enquanto ser social - parte de um/uns grupo/s. Por esse motivo consideramos de extrema importância, estratégias didáticas que atendam à necessidade específica do estudante, em relação ao grupo e aos conhecimentos do ano/série em que se encontra matriculado.

De acordo com Rodrigues (2006, p.59), “a prática pedagógica é fonte permanente e privilegiada de reflexão e atuação propiciando análise complexa do movimento entre as construções teóricas e as atividades práticas”. Esse mesmo autor esclarece que estudos apontam conclusões a respeito da educação inclusiva sendo que dois preceitos nos remete à essa discussão: a) o fato de práticas escolares inclusivas serem mais realizadas por professores da área da educação especial; e b) o fato de professores e gestores de escolas públicas procurarem mais conhecimentos e formações específicas na área das deficiências e/ou afins da Educação Especial.

Reflexões como essas, demonstra o quanto o contexto é valoroso para aqueles que participam do processo de inclusão e como as adaptações curriculares precisam ser planejadas em equipe, com objetivo de alcançar um bem comum, não apenas para os estudantes com deficiência, mas para todos os estudantes, removendo barreiras para a aprendizagem (Carvalho, 2010).

Segundo Glat (2009, p. 44), por exemplo:

“As adaptações curriculares devem ocorrer em três níveis do planejamento educacional: o projeto político pedagógico da escola, o currículo propriamente dito e as mudanças de atitudes individuais.” (GLAT, 2009, p. 44)

Para que as adaptações curriculares sejam pensadas e organizadas metodologicamente e didaticamente nos três níveis propostos por Glat(2009), é preciso que a equipe planeje e execute ações em comum, para que as estratégias didático-

metodológicas alcancem resultados mais eficazes na aprendizagem. Outro fato importante, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola construído coletivamente pelos profissionais, deve prever adaptações curriculares que possibilitem ao professor utilizar diferentes estratégias para que a aprendizagem seja realmente significativa ao estudante. Quanto ao currículo propriamente dito, compreende-se que a seleção dos conteúdos apresentados para o estudante, muito dependerá das habilidades e potencialidades que o mesmo apresenta, além disso, o professor deve ter conhecimento teórico, técnico e humano para perceber isso, em outras palavras, ter um olhar sensível às reais necessidades e capacidades do estudante.

Por exemplo, mesmo que o estudante consiga copiar do quadro o conteúdo, terá ele condições de ler depois e refletir sobre o que copiou? De que adianta outra pessoa copiar um conteúdo/assunto do quadro no caderno para um aluno que ainda não tem a habilidade de leitura e escrita muito bem definida? Que aprendizagem há nisso? O que do conteúdo propriamente dito é significativo para o estudante com deficiência mediante suas potencialidades apresentadas? Mesmo que o estudante não registre em seu caderno as atividades, ele está aprendendo? Esses questionamentos fazem os professores buscar estratégias didático-metodológicas significativas para que o ensino garanta a aprendizagem deste estudante. Quanto às mudanças de atitudes individuais, explicitados por Glat (2009), quando priorizamos o ser humano acima de uma característica, qualquer efeito pode ser considerado como um aprendizado, e pequenas ações individuais podem garantir conhecimentos duradouros neste grupo em que o estudo é realizado.

É notório que professores pesquisadores imbuídos de uma necessidade instaurada no ambiente escolar, procurem adaptar, inovar, sensibilizar alunos e outros na escola, por meio de estratégias didático-metodológicas possíveis de ser realizadas na escola. Dessa forma, o presente texto se refere a um estudo de caso sobre as estratégias planejadas e executadas em equipe para facilitar o processo de aprendizagem de um estudante com Síndrome de Landau-Kleffner, de uma escola pública mineira.

2 | OBJETIVO

O objetivo principal deste artigo é descrever as estratégias didático-metodológicas no Atendimento Educacional Especializado em interlocução com a sala comum que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar de um estudante com Síndrome de Landau-Kleffner, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira.

3 | METODOLOGIA

No trabalho foi utilizado o estudo de caso, pois de acordo com Ludke e André (1986) esse método possibilita o aprofundamento de alguma questão individual, quando os pesquisadores estão envolvidos com a proposta do trabalho, sendo, que os autores do presente texto, responsáveis pelo compartilhamento da experiência vivenciada, compõem parte da equipe responsável pelo acompanhamento do estudante.

Atualmente, a escola em que L, se encontra matriculado oferece ensino básico para estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (de 3 a 14 anos). Nessa escola, os (as) professores que ministram aula para esse ano estão organizados em áreas: Educação Infantil, Alfabetização Inicial, Psicologia Escolar, Educação Especial, Educação Física, Informática, Filosofia, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira.

Em 2018, o referido estudante, cursa o 5º ano do Ensino Fundamental e está com dez anos. A turma da qual faz parte possui 25 estudantes e ele participa regularmente do Atendimento Educacional Especializado no contra turno. L, assim como os demais da escola, são acompanhados por professores de diferentes áreas semanalmente: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Psicologia Escolar, Educação Especial, Educação Física, Informática, Filosofia, Artes.

Assim, a partir das observações e do desenvolvimento do trabalho com L, apresentaremos os resultados em duas partes: a) uma correspondente ao histórico do estudante na escola e b) as estratégias didáticas-metodológicas utilizadas pelos docentes da sala de aula regular em parceria com o trabalho da professora do Atendimento Educacional Especializado.

4 | RESULTADOS

Histórico do Aluno

O estudante ingressou na escola na etapa da Educação Infantil. Desde o período inicial de sua escolarização, apresentava comprometimentos em relação à socialização com os colegas e dificuldades no processo de interação, também trazia comprometimentos quanto à comunicação verbal. Tinha o hábito de gritar, correr pela escola, não se sentia confortável em sala de aula, na recusa de realizar as atividades escolares, dentre outras situações. Diante destas situações foram realizadas várias observações e intervenções em sala de aula com o intuito de buscar informações sobre o estudante, bem como cuidar das relações do grupo como um todo, também constantes encontros com a família para obter maiores informações. Logo a equipe pedagógica da escola, solicitou avaliações médicas (neuropediatria e psiquiatria), do estudante. Após inúmeros exames, conversas com os familiares, terapias alternativas, constatou-se que o estudante apresenta Síndrome de Landau-Kleffner, que provocou

alterações em seu comportamento e afetou a linguagem, o raciocínio, incluindo alterações de humor constantes e uma acentuada agitação psicomotora.

A Síndrome de Landau-Kleffner afeta geralmente crianças entre 4 a 7 anos de idade, os critérios de diagnóstico são exames clínicos e eletrográficos. A síndrome provoca disfasia, dificuldades nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, e interação social. Essa síndrome (com características do autismo infantil) ligada ao Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, em virtude de suas manifestações correspondiam em grande parte aos comportamentos apresentados pelo estudante, porém é necessário identificar que L, apresenta algumas características clássicas do autismo infantil e outras não, pois apesar da síndrome ele consegue se comunicar e até mesmo expressar suas necessidades.

Para o planejamento das estratégias metodológicas que favorecessem o processo de escolarização do estudante L nesse ano de ensino foi necessário partir das suas características atuais:

- **Percepção:** o estudante apresentava um bom desenvolvimento da sua percepção, principalmente a auditiva, que favorece o seu processo de escolarização; mas apresenta dificuldade com muitos estímulos visuais.
- **Motricidade:** sabe representar graficamente, porém se nega a realizar, sabe organização sua escrita no papel, quando a realiza, é contínua. O estudante sabe e gosta muito de utilizar o computador para escrever e jogar, esse recurso, junto a outras terapias que o estudante realiza reflete os avanços do seus conhecimentos. Ele sabe escrever em letra cursiva, mas demonstra preferência em escrever na letra de imprensa. Ele também tem preferência por utilizar a lapiseira no lugar do lápis, fato esse comprovado por intervenções no atendimento educacional especializado.
- **Desenvolvimento verbal:** o estudante consegue pronunciar as palavras e frases de forma compreensível. Em algumas observações foi identificado que o estudante tem procurado iniciar diálogos com os adultos ou outros estudantes ao seu redor. A equipe que acompanha o estudante foi orientada a dar continuidade no trabalho de estimulação da sua fluência verbal, por solicitar que ele continue frases, e mecanismos de questionamentos, a fim de determinar a expressão verbal mais plena e completa possível. Assim, os professores foram orientados a utilizarem essas estratégias durante as rodas de conversa em sala, nos espaços lúdicos, nas situações de vida diária do estudante, no momento em que o professor atende o estudante individualmente, durante o atendimento educacional especializado, dentre outros.
- **Desenvolvimento sócio-emocional:** o estudante demonstra alterações frequentes de humor, às vezes em sala de aula grita, agacha embaixo da mesa escolar, chama a atenção, bate a mão na mesa com movimentos repetitivos e não consegue ficar em sala de aula. Ele estava acostumado a realizar as rotinas escolares diferentes dos demais colegas como por exemplo: não formava filas, não compartilhava o recreio junto aos demais colegas, não lanchava juntamente com os colegas, haviam poucas intervenções disciplinares, pois a maioria acreditava que por ser um estudante público alvo da educação especial seu comportamento inadequado era justificado. Com

relação ao brincar, ele gostava de estar apenas com quem já havia estabelecido uma relação de amizade (colegas que estuda com ele há vários anos) ou com quem percebia que tinha zelo (mais cuidado) por ele. Em alguns momentos foi observado que o estudante gostava de brincar sozinho, principalmente de correr de um lado para outro no pátio. O estudante tende a enfrentar os colegas, às vezes “batendo neles” para chamar a atenção para si.

- Quanto aos aspectos de atividades de vida autônoma: o estudante apresenta autonomia para diversas ações na escola, porém demonstra uma certa dependência em outros contextos.
- Em relação ao desenvolvimento escolar, o estudante apresenta boa memória, consegue responder aos professores quando solicitado, ou quando tem vontade. Ele apresenta resistência em algumas disciplinas como: matemática e geografia, mas isso não significa que ele não aprende, em alguns momentos o estudante tende a surpreender os professores com algumas singelas participações, que superam as expectativas anteriores.
- Quanto à adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos: o conteúdo ofertado ao estudante é o mesmo dos demais colegas, pois ele não necessita de adaptação curricular, mas sim de flexibilização quanto à quantidade de tarefas e ao modo como as atividades são apresentadas à ele. Foi necessário instituir um “*TIME*” (*em português: tempo*), que demonstrasse o que seria necessário que o estudante realizasse em cada tempo de aula.
- Postura dos professores: Os professores tendiam também a não saber como agir com o estudante em especial quando ele excedia em seu comportamento.

Para a identificação dessas características foi utilizado as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), que objetiva identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais em uma abordagem mais qualitativa e processual, além de estudos teóricos e aplicações práticas de instrumentos e vivências que colaboraram com as propostas de flexibilização curricular, possibilitando que nós pudéssemos observá-lo mais atentamente, criando um padrão entre características possíveis e comportamentos mais predominantes.

Estratégias Didáticas-Metodológicas Utilizadas

Nessa segunda parte serão descritas as estratégias didáticas metodológicas utilizadas com o aluno durante o seu processo de escolarização no segundo ano do Ensino Fundamental.

Para atender as necessidades específicas do estudante foi necessário planejar e realizar as seguintes estratégias didáticas metodológicas: socialização do estudante na sala de aula, visto que neste ano série, houve uma modificação na turma;

reconhecimento de sua deficiência e explicação das características aos colegas do grupo; oferecer ao estudante as possibilidades de diferentes formas de expressão de acordo com suas habilidades; ampliar e organizar o tempo de realização das atividades; considerar seus interesses ao adaptar as atividades escolares e modificar o tratamento ofertado ao estudante, dando condições de autonomia e regulação do comportamento do mesmo.

Com o intuito de alcançar uma socialização mais consistente, do estudante com a turma, foi necessário utilizar algumas estratégias em que o “L” fosse percebido como estudante da escola que apresentava uma determinada necessidade específica diferente dos demais da sala, porém com condições de realização das tarefas e capacidade de aprendizagem como os demais. Para isso, os professores das disciplinas foram orientados a estabelecer com ele uma postura mais firme com algumas frases de comando, como: “seu comportamento está inadequado no momento”, “sim, você é capaz de realizar a tentativa da atividade”, “Você precisa sair um instante?”, “quando retornar tenho certeza que será capaz de concluir o seu trabalho”. Dentre outras frases curtas de efeito que todos os docentes começaram a utilizar constantemente.

Esse trabalho em equipe proporcionou diálogo com a turma que precisavam reconhecer as especificidades do estudante e as potencialidades que ele tem do mesmo modo que todos em sala de aula. Nesse sentido, os demais estudantes foram convidados a compreender que as diferenças apresentadas entre eles estavam relacionadas a uma necessidade específica. Desta forma os demais estudantes da sala conseguiram pontuar algumas habilidades que eram comuns entre todos da sala e outras que se diferenciavam entre eles, compreendendo também que L conseguia ter autonomia na realização de muitas das tarefas propostas.

L apresenta alguns comportamentos que eram observados pela turma e mal compreendidos, como por exemplo: gritos, rolar-se no chão, tentativa de esconder-se, necessitar sair em alguns momentos da sala de aula, atitudes de defesa para com alguns colegas do grupo, entre outras mais. Em virtude desses comportamentos, foi necessário estabelecer momentos de diálogos, que contribuiriam para que a turma toda compreendesse melhor o motivo pelo qual o estudante necessita de acompanhamento em sala por um estagiário. Eles deixaram de assustar-se com as ações do estudante, passando a compreender e observar em quais momentos o estudante agia daquela maneira ou de outra, possibilitando assim que eles comesçassem a lidar com ele de maneira diferente, ora ignorando a atitude, ora conversando com positividade, ora não permitindo que ele fosse agressivo, entre outras ações que fizeram tanto L quanto os demais estudantes, encarar a condição dele de maneira mais humana e conseqüentemente mais inclusiva.

De forma geral, os estudantes também passaram a perceber o modo como o aluno se comunica, quando ele quer companhia, quando não, entre outras situações que não teríamos condições de relatar neste trabalho, devido à complexidade de fatores e explicações envolvidas. Outra situação que contribuiu para a compreensão

de todos os estudantes da sala foi a possibilidade de encarar o estudante em posição de igualdade, e que suas singularidades e diferenças nos permitem aprender mais e mais com o outro.

Para desenvolver os objetivos com L, criamos o “TIME”, já relatado acima, que favoreceu a compreensão do estudante quanto ao tempo de cada aula e das tarefas a serem realizadas. Além disso, os professores começaram a adaptar o modo como introduzir o conteúdo. Para exemplificar podemos relatar o modo como a professora de História utilizou o recurso de um saco surpresa de questões, tornando a aula mais interativa e a utilização dessa estratégia nas aulas permitiram criar um momento de ludicidade na sala e a participação de todos envolvendo a turma em um clima de muita alegria e alteridade. O planejamento desse recurso foi importante para o acesso do estudante ao currículo, conforme previsto pela legislação vigente (Brasil, 2011, 2008)

O incentivo à realizar atividades com autonomia e independência para agir em diferentes contextos é sempre muito importante para o desenvolvimento de todos alunos. Assim, foi necessário observar as capacidades do estudante durante a realização das atividades propostas para a sala e organizar planejamentos que pudessem atendê-lo. Outro exemplo que podemos citar é a estratégia utilizada professora de Ciências que levou para a sala de aula um quebra cabeça do corpo humano. Esse recurso facilitou o processo de aprendizagem e quando precisaram registrar a atividade, ela percebeu que L estava colaborando com outro estudante que no momento não se lembrava o caminho do alimento até chegar ao estômago. Com essas pequenas observações começamos a notar que o estudante é capaz de demonstrar seus saberes e conhecimentos, porém ainda não realiza as propostas em plenitude, nesse sentido, precisamos realizar mais e mais tentativas para que ele se sinta seguro em dividir conosco o que já sabe sobre os conteúdos ministrados.

Um exemplo de atividade que foi ofertada ao estudante como possibilidades de expressão de acordo com suas habilidades foram os atendimentos individuais com os professores. Semanalmente um docente convocava o estudante no período contraturno para realizar individualmente algumas atividades. Isso aproximou o estudante aos professores e estes tiveram a oportunidade de avaliar melhor a compreensão do estudante quanto ao conteúdo ministrado.

Ainda em uma proporção pequena, mas significativa, podemos notar a participação dos outros estudantes, valorizando o trabalho de L, produziu efeitos positivos. O trabalho realizado em equipe, docentes, professora do AEE, estagiários, familiares e demais estudantes no contexto de L, tem favorecido seu processo de aprendizagem e melhor socialização do grupo.

Importante mencionar que algumas atividades da rotina escolar, como, por exemplo, lanche, executar uma tarefa, escrever com autonomia, tratar os colegas e professores com respeito, dentre outros, que L, geralmente apresentava dificuldade, tem modificado com o tempo, por meio de trabalho e esforço coletivo. O estagiário cumpre um papel fundamental nesse sentido, pois observa e repassa as informações

para a professora da área de Educação Especial da escola, que o orienta em outras ações, e planeja coletivamente com o corpo docente novas ações e estratégias para proporcionar ainda mais a superação de seus limites.

Durante as atividades do Atendimento Educacional Especializado foi identificado que o estudante gosta de quebra cabeça e de utilizar computador. Assim, esses interesses próprios foram utilizados pela professora de Educação Especial como forma de complementar o seu processo de escolarização. O jogo de quebra cabeça é utilizado como uma estratégia para que ele melhore a elaboração de suas frases, pois ele deveria identificar e escrever a partir das peças os conteúdos escolares; os jogos no computador são utilizados como recurso no desenvolvimento das atividades. De acordo com a legislação: “O Atendimento Educacional Especializado objetiva complementar a formação dos alunos com deficiência com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2011; 2008).

Essas estratégias utilizadas pelos profissionais que atuam com o estudante auxiliam a remover as barreiras para seu aprendizado, além de favorecer a participação do mesmo em relação aos seus colegas, segundo Carvalho (2010).

Houve também a necessidade de orientar a família. Em conversas constantes com os pais/responsáveis auxiliamos em como conduzir os momentos de tarefas de casa com o filho, haja vista que eles não tem formação em pedagogia, e por mais que se empenhem em oportunizar atividades escolares e extra escolares para que L, seja devidamente estimulado, o fazer pedagógico é, de fato, um norteador da profissão dos professores. Importante destacar aqui que, todas as tarefas de casa, em sua maioria referiam-se à propostas do planejamento escolar do 5º ano, alinhados ao projeto político pedagógico da escola e adaptado às necessidades e potencialidades da criança, sujeito desse estudo, promovendo mudanças significativas em sua aprendizagem e socialização no contexto escolar, concordando com Glat (2009).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados apresentados identificamos que houve avanços significativos até o momento, quando toda a equipe escolar se mobiliza para auxiliar o estudante a alcançar e aproveitar o máximo possível de suas potencialidades em sala de aula.

As estratégias didático-metodológicas utilizadas, como por exemplo, o “TIME”; as estratégias de solicitação para melhorar a expressão verbal do estudante; as intervenções coletivas em sala de aula; as adaptações curriculares pensadas especificamente para esse estudante; as ações inclusivas deixando-o sentir-se parte, promoveu uma melhora significativa do seu comportamento e do seu rendimento escolar. Notou-se que o processo autônomo do estudante evoluiu e percebemos que essas ações foram para além do espaço da sala de aula e as propostas atingiram

todos os que são responsáveis pelo estudante: os docentes, a professora de educação especial, o estagiário que o acompanha em sala e a família.

Nesse sentido, os resultados alcançados são satisfatórios, pois garantem aspectos defendidos pela educação inclusiva, transformando a escola, a sala de aula em um espaço de participação comum e possível à todos os estudantes, aspirando uma sociedade inclusiva. Também reflete as crenças educacionais dos pesquisadores deste artigo que ao ampliar seus estudos e procurar colocá-los em prática, perceberam seus avanços em estruturar estratégias didático-metodológicas que ampliaram o aprendizado em sala de aula para os estudantes em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

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: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2010. 9ª ed.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MOREIRA, Lília MA; EL-HANIB, Charbel N; GUSMÃO, Fábio Af. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n2/a11v22n2.pdf>>. Acesso em 3 dez. 2016.

PACHECO, José. **Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8898.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

TEIXEIRA. Joseli, NUNES, Liliane. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CAPÍTULO 11

FATORES FACILITADORES E BARREIRAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional
Educativa – Jeceaba - MG; UFMG
Jeceaba – Minas Gerais

Marisa Cotta Mancini

Terapeuta Ocupacional – Belo Horizonte
UFMG Belo Horizonte – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional Clínica – Jeceaba
MG; FUPAC Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG
Cristiano Ottoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de
Educação – Jeceaba - MG; UFOP
Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Entre Rios de Minas - MG; UFOP
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC
Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo Vale – MG

UNIPAC

Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR
Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG;
UFMG Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: O processo de inclusão escolar tem ganhado evidência na literatura nacional e internacional, entretanto, até o momento os estudos não identificam com clareza os fatores que se apresentam como facilitadores e como barreiras para a participação de crianças com incapacidade. Tal realidade pode dificultar a definição de estratégias de ações a serem implementadas por terapeutas ocupacionais com vistas à promoção da participação ativa de crianças com paralisia cerebral (PC) em escolas de ensino regular. O objetivo deste estudo foi identificar os fatores facilitadores e as barreiras do processo de inclusão de crianças com PC em

escolas da rede regular de ensino, a partir de uma revisão da literatura. Diferentes bases de dados eletrônicas foram acessadas, utilizando-se as palavras-chave paralisia cerebral, educação inclusiva, inclusão, crianças, educação especial e deficiente. Nove artigos publicados nos idiomas inglês e português foram selecionados. Os estudos que levantaram possíveis fatores que influenciam no processo de inclusão da criança com PC na escola identificaram, em sua maioria, a existência de barreiras nesse processo. A síntese da literatura disponibilizada pelo presente estudo pode ajudar a nortear estratégias de avaliação e de intervenção de terapeutas ocupacionais, de modo a favorecer a participação de crianças com PC na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, participação, crianças, paralisia cerebral.

FACILITATING FACTORS AND BARRIERS OF THE PROCESS OF INCLUSION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN MAINSTREAM SCHOOLS

ABSTRACT: The process of inclusion in regular schools has gained evidence in the national and international literature, however, up to this moment the studies have not identified with clarity factors that present themselves as facilitators and as barriers to the participation of children with disability. Such reality may impose difficulties to the establishment of action strategies to be implemented by occupational therapists in order to promote active participation of children with cerebral palsy (CP) in regular schools. The objective of this study was to identify the facilitators and barriers to the inclusion process of children with CP in regular schools by means of a literature review. Different electronic databases were accessed, using the key-words cerebral palsy, inclusive education, inclusion, children, special education and impaired. Nine articles published in Portuguese and English were selected. The studies indicated possible factors that influenced the inclusion process of a child with CP in school, identifying, mostly, the existence of barriers in this process. The synthesis of the literature provided by the present study may help guide occupational therapists' assessment and intervention strategies, in such a way as to foster the participation of CP children in school.

KEYWORDS: Inclusion, participation, Schools, Children, Cerebral Palsy.

INTRODUÇÃO

A expressão “necessidades educacionais especiais” (NEE), está relacionada a todas as pessoas que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem cujas conseqüências podem interferir no aproveitamento escolar (UNESCO, 1994). Desde décadas remotas até a década de 1970, essas pessoas foram excluídas e discriminadas pela sociedade (MENDES, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A inclusão, do latim “*includere*”, é definida como ato de introduzir, fazer parte, envolver e inserir pessoas com quaisquer necessidades em um determinado contexto (FOREST; PEARPOINT, 1997). Entretanto, essa proposta não deve ocorrer numa lógica simplista de colocar/inserir esta pessoa em um ambiente. A perspectiva da inclusão é mais complexa, com implicações que englobam possibilitar alternativas

para favorecer a interação e a participação das pessoas com NEE nos ambientes nos quais convivem (OMS, 2003; MANTOAN, 2002; MANTOAN 2001).

Tradicionalmente, a educação especial se organizou como um serviço educacional especializado, de caráter substitutivo ao ensino comum, em que o diagnóstico da criança era visto como fator determinante das práticas escolares dos alunos com NEE. A criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais originaram-se de um esforço decorrente de constantes discussões que realçaram o paradoxo da inclusão-exclusão (BRASIL, 2008).

Com a Declaração Mundial de Salamanca, em 1994, o direito de toda criança à educação, garantido pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), foi estendido às crianças com NEE (BRASIL, 1999). Dessa forma, a inclusão das pessoas com NEE na escola regular foi considerada uma forma de propiciar a democratização das oportunidades educacionais dessas pessoas. Esse novo passo na área da Educação permitiu oficializar a singularidade de cada indivíduo, com suas habilidades, capacidades, características, interesses e limitações devendo ser respeitados no ambiente escolar regular (UNESCO, 1994; BRASIL, 1994; BUENO, 1999; MACIEL, 2000).

Diante deste contexto histórico em que a educação especial se constituiu mundialmente, seu marco inicial no Brasil foi em 1961, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 4.024/61, que apontou o direito das pessoas especiais à educação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1961). Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Nessa estruturação, o MEC foi definido como o principal constituinte da educação no âmbito brasileiro, responsável, então, pela gerência da Educação Especial. Assim foram criadas estratégias, como elaborações curriculares e especialização de docentes com a finalidade de qualificar a prática inclusiva no Brasil (BRASIL, 2008). Mas somente em 1988, com a inclusão efetiva destas novas estratégias, houve a elaboração da Constituição Federal, que definiu, a partir do artigo 205 (art.3º inciso IV), a educação como direito de todas as pessoas, garantindo, às pessoas com NEE, o exercício pleno de sua cidadania e de qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1994, foi elaborada a Política Nacional da Educação Especial no Brasil, a qual orientou e possibilitou o processo de integração e acesso das pessoas com NEE à escola, em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1994). Em 2003, houve a reestruturação destas políticas, originando a criação do Programa de Educação inclusiva pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004). Este programa propunha o direito à diversidade, tendo como principal meta transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2004).

Em 2006, com a aprovação da ONU, foi realizada a Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual assegurou um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino para as pessoas especiais. Em seguida, no ano de 2007, a fim de reforçar a obtenção deste direito para estas pessoas, foi elaborado o Decreto

nº. 6.094/2007 que estabeleceu a diretriz do “Compromisso todos pela Educação” no Brasil, fortalecendo, assim, a inclusão nas escolas públicas (BRASIL, 2006; BRASIL, 2007).

Diante desta reestruturação da política educacional no país, diversos estudos têm sido realizados com a proposta de compreender como essas mudanças políticas têm se apresentado no dia-a-dia das escolas brasileiras (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008; MONTEIRO; MANZINI, 2008). Crianças com paralisia cerebral (PC) representam um grupo que vem sendo investigado do ponto de vista da inclusão escolar (SOUZA, 2005; LAPLANE, 2004). Uma vez que compreender as habilidades e dificuldades da criança com PC no ambiente escolar depende diretamente do conhecimento dos reais facilitadores e barreiras que interferem no seu processo de inclusão, uma revisão da literatura pode contribuir para a qualidade dos serviços escolares e de saúde. Por exemplo, ações da Terapia Ocupacional norteadas por essa lógica poderiam atingir de modo mais específico as demandas de crianças com PC na escola (GHIRARDI, 2000; ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; LAPLANE, 2004).

O objetivo deste estudo foi identificar os fatores facilitadores e as barreiras do processo de inclusão de crianças com PC em escolas da rede regular de ensino, utilizando a revisão crítica da literatura como veículo para a estruturação deste estudo.

METODOLOGIA

A definição das palavras-chaves foi feita a partir de consulta aos Descritores em Ciências e Saúde (DeCS). A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados eletrônicas Medline, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LiLACS), Bireme, Scientific Electronic Library Online (SciELO). O Portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas (CAPES) foi acessado para consultas a revistas e aquisição de alguns dos artigos. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: “paralisia cerebral”, “educação inclusiva”, “inclusão”, “crianças”, “educação especial” e “deficiente”, e os termos correspondentes em inglês *cerebral palsy, inclusive education, inclusion, children, special education and deficient* de forma combinada. A busca foi limitada aos idiomas português e inglês e a estudos que investigaram empiricamente o processo de inclusão escolar de crianças com NEE.

Os estudos foram pré-selecionados por meio de análise dos títulos e resumos, com base nos seguintes critérios de inclusão: artigos cuja amostra analisada foi composta por diretores de escolas, inspetores, docentes, funcionários, pais e/ou alunos com desenvolvimento típico que lidam diretamente com crianças com NEE no ambiente escolar. Foram excluídos estudos de revisão da literatura e estudos que não apresentavam temas condizentes ao estudo desenvolvido. Além disso, quando o título e o resumo não forneceram informações suficientes, foi feita leitura do artigo na íntegra e definiu-se por sua inclusão ou não neste estudo.

RESULTADOS

A busca dos estudos publicados na literatura foi realizada em outubro de 2009. Foram encontrados 242 artigos nas bases de dados pesquisadas e, destes, 53 foram condizentes com a proposta do presente estudo. Após a leitura dos resumos, 44 artigos foram excluídos por não apresentarem desfechos que fossem condizentes com a proposta do estudo atual. Finalmente, nove artigos cumpriram os critérios de inclusão desta revisão. Os estudos de Schenker, Coster e Parush (2005) e Welsh et al (2006), apesar de não cumprirem plenamente os critérios de inclusão, pois avaliaram e investigaram o nível de participação e desempenho funcional de crianças com PC, foram incluídos neste estudo. Isso se deve ao fato de esses estudos avaliarem crianças em atividades ou em ambientes escolares, o que também abordou possíveis facilitadores e barreiras que podem estar presentes no processo de inclusão da criança com PC na escola da rede regular de ensino.

Os resultados obtidos identificaram a existência de mais barreiras do que de facilitadores no processo de inclusão da criança com PC na escola. Dentre os nove estudos identificados, quatro levantaram apenas os aspectos que influenciam negativamente esse processo. O que se caracteriza como fatores facilitadores não está claramente definido na literatura.

Entre os artigos selecionados, as barreiras mais comuns foram ausência de recursos materiais e pedagógicos adaptados à criança com PC (KAFROUNI; PAN, 2001; SANT'ANA, 2005; SCHENKER, COSTER; PARUSH, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; MELO; MARTINS, 2007), ausência de acessibilidade nas escolas e nos ambientes onde estas crianças circulam (SANT'ANA, 2005; SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005; WELSH *et al.*, 2006; MELO; MARTINS, 2007), despreparo de docentes quanto ao processo de inclusão (KAFROUNI; PAN, 2001; SANT'ANA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; WELSH *et al.*, 2006; FERREIRA, 2007), e ausência de projeto pedagógico estruturado que subsidie o processo de inclusão da criança com PC na escola regular (KAFROUNI; PAN, 2001; MELO; MARTINS, 2007; FERREIRA, 2007; SANCHES; TEODORO, 2007).

Dos nove artigos, quatro não apresentaram facilitadores ao abordarem o processo de inclusão da criança com PC na escolar regular (KAFROUNI; PAN, 2001; SANT'ANA, 2005, SCHENKER; COSTER; PARUSH, 2005; WELSH *et al.*, 2006). Desses estudos, três propuseram em seus objetivos observar e analisar somente as barreiras existentes no contexto onde a criança com PC estava ou seria incluída. Entre os estudos que apontaram fatores facilitadores, houve indicação de que algumas atividades, quando realizadas de forma conjunta entre crianças típicas e crianças com PC, auxiliaram na socialização e relação de troca entre os alunos, reduzindo possíveis estigmas ou preconceitos (GOMES; BARBOSA, 2006; FERREIRA, 2007; SANCHES; TEODORO, 2007). Os demais facilitadores foram representados por suporte familiar, apoio da

direção e inserção de projeto político-pedagógico (GOMES; BARBOSA, 2006; MELO; MARTINS, 2007; FERREIRA, 2007; SANCHES; TEODORO, 2007; SILVA; MENDES, 2008).

Outros estudos ainda sugeriram que a adoção de novos conceitos e estratégias também podem auxiliar no processo de inclusão de crianças com PC na rede regular de ensino (SANT'ANA, 2005; O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000). A educação cooperativa, a adaptação de recursos, a construção de currículos adaptados, o estabelecimento de novas formas de avaliação, a preparação adequada dos docentes, e o apoio da direção podem respaldar, de forma mais consistente, o processo de inclusão desta criança na escola (SANT'ANA, 2005; MANTOAN, 2001; O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000; MANTOAN, 1997).

Alguns estudos ressaltaram ainda a importância de orientações aos familiares, aos cuidadores e à comunidade, que lidam com esta clientela, a fim de que suas reais potencialidades e limitações sejam conhecidas e consideradas no processo de inclusão escolar (JESUS, 2004; SANT'ANA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; FERREIRA, 2007).

Os resultados do presente estudo corroboram a afirmação de Janil e Manzini (1999), de que a integração e efetiva inclusão da criança com NEE no ensino regular ainda são um desafio. Entretanto, para que esse desafio seja abordado de forma consistente, é necessário que a influência do ambiente no processo de inclusão seja imparcialmente considerada. De acordo com o levantamento realizado no presente estudo, quase metade dos artigos encontrados abordaram apenas as barreiras ao processo de inclusão da criança com PC na escola de ensino regular. Partindo-se do pressuposto de que o ambiente pode ter impacto positivo ou negativo na inclusão, talvez a investigação apenas de barreiras forneça dados incompletos para análise desse processo.

O conhecimento dos aspectos que podem ter maior influência na inclusão da criança com PC na escola regular acrescenta não apenas ao contexto imediato da escola, como também aos serviços de saúde que lidam com essa população. No caso da Terapia Ocupacional, por exemplo, isso pode gerar ações mais específicas e qualificadas relacionadas à orientação de docentes, funcionários e familiares quanto à acessibilidade, uso de materiais e recursos escolares e vivência da rotina escolar pela criança com PC.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise dos possíveis fatores que influenciam o processo de inclusão da criança com PC na escola identificaram a existência de mais barreiras do que de facilitadores. Entretanto, dos nove estudos encontrados, quatro abordaram apenas os aspectos que influenciam negativamente esse processo. O que

se caracteriza como fatores facilitadores não está claramente definido na literatura. Considerando-se que o ambiente pode ter impacto positivo ou negativo na inclusão, talvez a investigação apenas de barreiras forneça dados incompletos para análise imparcial da inclusão escolar de crianças com PC. Informações nesse sentido são importantes para nortear e qualificar os serviços escolares, como também subsidiar ações desenvolvidas pelos serviços de saúde que lidam diretamente com esta clientela, como a Terapia Ocupacional.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. 1961.
- BRASIL. **Contribuições da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro – Educação especial: Tendências Atuais**. Brasília: MEC/ SEED, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. 2004.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: ONU, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial**, 1999.
- FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon., 1997, p. 138.
- GHIRARDI, M. I. G. Educação inclusiva, processos psicológicos e a terapia ocupacional. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. v. 11, n. 1, p. 13-16, jan./abr. 2000.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de

professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

JANIL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999, p. 1-25.

JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais de educação básica: um estudo de caso. **Revista Interação**. v. 5, p. 31-46, 2001.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-20.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência – a questão da inclusão. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Mennon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. D. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 79-93.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 13, n. 1, p. 111-130, jan./abr. 2007.

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

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. v. 16, p. 889-904, 2000.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Classificação detalhada com definições**. Todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões, 2003.

ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. C.; VIEIRA, R. C. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da terapia ocupacional. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. v. 12, n. 1/3, p. 8-14, jan./dez. 2001.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. v. 14, n. 2, p. 72-78, maio/ago. 2003.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**. v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SCHENKER, R.; COSTER, W.; PARUSH, S. Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. **Disability and Rehabilitation**. v.27, n. 10, p. 539-552, 2005.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.14, n. 2, p. 217-234, maio/ago. 2008.

SOUZA, C. C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino comum**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Set. 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Genebra: Unesco, 1994.

WELSH, B.; JARVIS, S.; HAMMAL, D.; COLVER, A. How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? **Journal of the Royal Institute of Public Health**. v. 120, p. 167-175, 2006.

OS IDIOMAS DO APRENDENTE: ADAPTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

**Natalia Regiane Dourado Leme
Parmegiani**

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR
Assis – SP

RESUMO: O objetivo básico da inclusão é não deixar qualquer pessoa fora da escola regular, ou seja, é incluir tanto do ponto de vista físico, educativo, como social. É importante ressaltar que a perspectiva da educação inclusiva traça um modelo curricular que inspira sobre como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos. A educação inclusiva propõe a reforma dos sistemas, todavia é importante que as editoras contribuam com materiais que sejam adequados e adaptados para o nível intelectual dos alunos com Síndrome de Down. O livro didático, em língua espanhola, preparado e ajustado de forma objetiva, ajudará no desenvolvimento do intelecto e na interação. Nesta pesquisa intitulada ‘Os Idiomas do Aprendiz: Adaptação de Livros Didáticos em Língua Espanhola para Alunos com Síndrome de Down’,

busca-se apresentar o processo de adaptação como ferramenta para inclusão, apontar critérios para a adequação e propor uma sistematização de justura aos livros didáticos. Pretende-se, ainda, contribuir para que essa inclusão ocorra de forma mais natural, possibilitando as mesmas oportunidades de desenvolvimento físico, intelectual e psíquico em relação aos outros alunos; e assim, aprofundar o conhecimento do professor quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com Trissomia do 21.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down; Inclusão; Livro Didático.

**THE LANGUAGES OF THE LEARNER:
ADAPTING SPANISH LANGUAGE
DIDACTIC BOOKS FOR STUDENTS
WITH DOWN'S SYNDROME**

ABSTRACT: The basic purpose of inclusion is to not leave anyone out of regular school, in other words, is to include not only from a physical, educational point of view but also in a social one. It is important to emphasize that the perspective of inclusive education outlines a curricular model which inspires on how to reform schools, educational

practices and training of teachers in order to provide a quality education adjusted to the characteristics of all students. An inclusive education proposes to reform systems, however, it is important that book publishers contribute providing materials that are appropriate and tailored to the intellectual level of Down Syndrome students. The textbook in Spanish objectively prepared and adjusted will aid in the development of intellect and interaction. In this research, entitled 'The Languages of the Learner: Adapting Spanish Language Didactic Books for Students with Down's Syndrome', the aim is to present the adaptation process as a tool for inclusion, to point out criteria for adequacy and to propose a systematization of fairness to didactic books. In addition, the objective is to contribute to this inclusion occur as naturally as possible, allowing the same opportunities for physical, intellectual and psychic development in relation to other students and thus deepen the teacher's knowledge regarding the development and learning of children with Trisomy 21.

KEYWORDS: Down's syndrome; Inclusion; Textbook.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais importantes da escola é preparar professores, pais e alunos para conviver com as dificuldades, em uma sociedade de mudanças rápidas, de forma a promover o desenvolvimento humano.

No que se refere a filhos com deficiência, o cuidado, a atenção e a reorganização se tornam ainda mais específicos, exigindo dos pais maior mobilização no sentido de se adequarem a uma realidade relativamente desconhecida, que é o cuidado e o acompanhamento do desenvolvimento de uma criança com deficiência.

O impacto familiar gerado pelo nascimento de uma criança com deficiência, Amaral (1995) descreve sentimentos ambivalentes que “oscilam entre polaridades muito fortes: amor e ódio, alegria e sofrimento; uma vez que as reações concomitantes oscilam entre rejeição, euforia e depressão - para citar o que ocorre com mais frequência”.

Assim como a família, a escola também desempenha o papel de promotora do desenvolvimento dos indivíduos por meio da transmissão de conhecimentos e valores. De acordo com Pereira e Dessen (2007) “trata-se da segunda instituição social de maior importância para as crianças pré-escolares e, em especial, para aquelas com deficiência, particularmente no que se refere à sua característica de estimuladora de funções cognitivas e sociais”.

A família e a escola são as primeiras instituições a exercerem influência direta sobre o desenvolvimento psicológico, cognitivo e comportamental do indivíduo, bem como na formação de seus valores.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, destacou a necessidade da adoção de medidas para a promoção da educação para todos, sem distinção de qualquer espécie; já na Declaração de Salamanca – na Espanha – além

de ser reafirmado o compromisso em prol da educação para todos, foram discutidos temas como acesso e qualidade; tendo como reconhecimento a necessidade de se adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal, visando à admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

O caráter legal atribuído à inclusão legitimou as famílias a se mobilizarem no sentido de exigirem que seus filhos com deficiência fossem matriculados na rede de ensino regular, independentemente da estrutura oferecida. As escolas, por sua vez, procuram adequar-se para o cumprimento de tais leis, uma vez que o ensino regular, até então, estava estruturado para atender os alunos com deficiência em classes especiais.

Muitos pais de crianças com síndrome de Down acreditam que, com a frequência à escola regular, seus filhos poderão vir a ter o desenvolvimento semelhante ao dos alunos sem deficiência, sobretudo no que concerne ao aspecto cognitivo. Essa visão reflete a falta de informação das famílias com relação às características genéticas e clínicas da síndrome, bem como uma elevada expectativa com relação à escola.

Por outro lado, os professores que têm trabalhado com crianças com síndrome de Down, que estão no ensino regular, acreditam que o trabalho da família é efetivo e que um livro didático adaptado para crianças com síndrome de Down, facilitaria o trabalho de ambas as partes. Pereira e Dessen (2007) diz que “a tendência de colocar na família a maior responsabilidade pelo curso de desenvolvimento da criança pode ser verificada em vários outros aspectos investigados [...], sobretudo no que tange à escolarização”.

Isso aponta para a necessidade de tornar transparente tanto a posição da escola quanto a das famílias em relação ao processo educacional de crianças e adolescentes com síndrome de Down, a fim de que possam juntas encontrar alternativas facilitadoras para o processo de inclusão escolar.

2 | ASPECTOS GERAIS DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma anomalia genética caracterizada pela existência de um cromossomo adicional no par21; por isso é também conhecida como Trissonomia do 21, ou seja, ao invés de ter dois cromossomos, a pessoa com síndrome de Down possui três.

Essas alterações genéticas decorrem de um “defeito” em um dos gametas que formarão o indivíduo. Os gametas deveriam conter um cromossomo apenas e, assim, a união do gameta materno com o gameta paterno geraria um gameta filho com dois cromossomos, como toda a espécie humana.

Porém, durante a formação do gameta, pode haver alterações e através da não disjunção cromossômica, que é realizada durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos duplos que ao se unirem a outro

cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica.

As características físicas das crianças com síndrome de Down são formadas por influência do material genético. Como as crianças herdam os genes tanto do pai como da mãe, elas possuem semelhança com eles; porém, Rodrigues (2015) chama a atenção que “como elas apresentam excesso de material genético no cromossomo 21 extra, elas também apresentam características corporais que as diferenciam de seus pais”.

Segundo Stratford (1997), por ser tratar de uma condição genética determinada pelo número de cromossomos, não existe tratamento para a síndrome de Down; o indivíduo que a possui apresenta maior número de problemas de saúde do que outros, devido a pouca eficiência dos sistemas imunológico e circulatório.

Dentre os problemas mais comuns encontrados na síndrome de Down se destacam defeitos cardíacos, infecções respiratórias, problemas de visão, infecções de ouvido, problemas de coluna, leucemia, epilepsia, doença de Alzheimer e desordens metabólicas. Rodrigues (2015, p.43) acrescenta que

Como todo indivíduo deficiente, a síndrome de Down, pode comprometer o desenvolvimento mental e da linguagem em diferentes níveis. Para estudo, em geral, acompanham-se os níveis estabelecidos leve, moderado, severo ou profundo (comum aos deficientes mentais).

Em geral, as crianças com síndrome de Down não desenvolvem estratégias espontâneas, sendo este um fator a ser considerado em seu processo na obtenção de aprendizagem, já que essas crianças terão dificuldades em resolver problemas sozinhas.

A criança com a Trissonomia do 21 ainda enfrenta algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, tais como: debilidades de associar e programar sequências e incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, dificultando, assim, nas atividades escolares.

A criança tem a possibilidade de se desenvolver e executar tarefas diárias e, até mesmo chegar a se profissionalizar, desde que sejam respeitados seus ritmos e estratégias de aprendizagem. A linguagem e as atividades, como leitura e escrita, podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. De acordo com Rodrigues (2015, p. 49) “É fato que elas possuem certa limitação nas áreas afetadas pela deficiência, mas isso não quer dizer que elas não cheguem a se escolarizar”.

Visualizando as dificuldades de aprendizagem de crianças com síndrome de Down, que também apresentam diferentes níveis de comprometimento, percebe-se um processo lento e contínuo e que vai exigir “uma intervenção contínua e em longo prazo, necessitando de orientações de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, de uma assistência adequada e efetiva dos pais e das famílias” (RODRIGUES, 2015, p. 51). Uma das maiores dificuldades da criança com Trissonomia do par21 é a aquisição da escrita, como apresenta Rodrigues (2015, p.60)

Para que a aprendizagem da linguagem escrita seja eficaz e significativa, faz-

se necessário que o educador atente para as dificuldades de aprendizagem que esses alunos apresentam, a fim de serem superadas mediante uma estruturação no planejamento das atividades, sendo direcionadas para o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno.

O professor possui o desafio de atender a esse aluno, aprendendo a lidar com sua deficiência, por muitas vezes sozinho; pois nem sempre existe o suporte pedagógico necessário para que o professor intervenha de maneira eficaz no processo individual desse aluno. Por isso, muitos professores se sentem inseguros em receber crianças com síndrome de Down, pois, sem suporte e recursos didáticos adequados, ficam limitados a atendê-los e de forma pedagógica precária.

A responsabilidade do processo aprendizagem não depende só e exclusivamente do professor; é fundamental a parceria da família e dos órgãos responsáveis pela coordenação e supervisão. É nessa parceria que serão montadas estratégias para o aprendizado dessas crianças, tornando suas possibilidades de sucesso ainda maiores. Pereira e Dessen (2007) diz que “a tendência de colocar na família a maior responsabilidade pelo curso de desenvolvimento da criança pode ser verificada em vários outros aspectos investigados [...], sobretudo no que tange à escolarização”.

Os professores que têm trabalhado com crianças com síndrome de Down, que estão no ensino regular, acreditam que o trabalho da família é efetivo e que um livro didático adaptado para crianças com Down, facilitaria o trabalho de ambas as partes.

Os alunos com Trissomia do 21 não têm obtido bom desenvolvimento nas aulas de Língua Espanhola devido ao não aproveitamento dos exercícios estabelecidos. Há a interação destes alunos com os outros da sala, contudo, eles não se sentem iguais na aprendizagem e na aplicação dos exercícios, pois a grande parte destes não está adequada ao nível de intelecto desta síndrome.

Se não há um livro didático para estes alunos, eles se sentem diferentes; se utilizam os mesmos materiais, sentem dificuldade e inferiorizados por não compreenderem e acompanharem. Por isso a necessidade de se fazer livros didáticos de Língua Espanhola, de acordo com a coleção de cada editora, direcionados a esses alunos.

A proposta pedagógica é uma combinação de intenções educativas onde se definem as competências, os conteúdos, os recursos e os meios. Ela entra em ação pela Transposição Didática, onde as intenções educativas, as competências a serem desenvolvidas nortearão a escolha, tratamento, recorte e a divisão dos conteúdos que darão conta de tornar viável o que foi anteriormente estabelecido.

A Transposição Didática utiliza dois recursos para sua instrumentalização: a interdisciplinaridade e a contextualização. As três juntas transformam o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado; definir o tratamento a ser dado a esse conteúdo e tomar decisões didáticas e metodológicas que orientarão as atividades do professor e dos alunos com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem eficaz.

É preciso modificar o saber para que este se transforme em objeto de ensino

compreensível e possível de ser ensinado, para que assim seja aprendido pelo aluno. Contudo, fazer a Transposição Didática implica em algumas competências que é preciso estar atento para desenvolver e estar destacado no plano de educação da escola ou do sistema de ensino.

Assim como saber fazer recortes dos conteúdos da Língua Espanhola de acordo com um julgamento sobre relevância, pertinência e significância para o desenvolvimento das competências escolhidas que garantirão a inserção do aluno no conhecimento escolhido.

A proposta pedagógica além de refletir a vida real vivida pelos alunos fora da escola precisa também prepará-los para a vida futura, como o exercício da cidadania e o trabalho.

Por isso as escolas devem procurar responder a duas vertentes: o que é significativo para o aluno em sua vida e no mundo imediato; o que é relevante em termos objetivos educacionais da escola. O aluno precisa ser seduzido para a importância de compreender as tendências e, a partir dessa motivação, valorizar a aprendizagem.

Para Oliveira (1984, p. 27), o livro didático é utilizado “como instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino”, ou seja, o livro didático deve servir como mediador da relação entre professor e aluno e como modelo de atuação pedagógica, definindo-se como algo que supera a simples noção de seleção e apresentação de conteúdos, devendo ser entendido de modo mais amplo, inserido social e politicamente.

É essencial enfatizar a importância dessa adaptação para o bom aproveitamento do conteúdo tanto por parte dos discentes, quanto pelos docentes; visando uma formação de língua estrangeira de qualidade; assim como Drago (2013, p.35) salienta

Porém, entendemos que as propostas educacionais para estas pessoas esbarram, muitas vezes, em discursos que desconsideram o sujeito, percebendo-o somente em sua deficiência, sem que seja dada ênfase às suas possibilidades. Diante disso, sou levado a afirmar que, em nada adianta uma sala de aula ou uma escola abarrotada de materiais, com corpo docente e pedagógico completo e com formação em nível superior, se a crença no sujeito não existir. Afinal, incluir não significa somente trazer e/ou matricular a criança com deficiência na escola comum.

É importante, também, citar o papel da iconografia na construção e na formação do livro e seu poder mercadológico. A iconografia é um importante atrativo aos olhos do consumidor, contudo, é um fator principal no auxílio da compreensão de conteúdos para alunos com síndrome de Down. Cardoso (2005, p. 193) complementa que

Quando se fala em projeto gráfico, entende-se não somente a aplicação aleatória de elementos artísticos como a ilustração, mas, sobretudo uma tentativa sistemática de diferenciar o livro como produto industrial, agregando-lhe um grau de programação visual capaz de enriquecê-lo como objeto de comunicação não verbal.

As imagens nos livros devem concretizar conceitos, noções abstratas e facilitar a memorização dos conteúdos. Esta memorização facilitada pela imagem justifica também, a inclusão nos livros didáticos.

Quanto à metodologia adequada ao processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância adaptar textos e exercícios ao grau de complexidade dos conteúdos; relacionar conhecimento com a realidade do aluno; contribuir no desenvolvimento de competências cognitivas básicas; integrar atividades e exercícios que possibilitem o desenvolvimento do aluno com deficiência; preocupando-se principalmente com o cunho pedagógico.

O livro precisa ser adaptado, incluir estratégias adequadas e ser flexível para fazer com que o professor adapte o que for necessário, atendendo a cada criança de forma integral, baseado, principalmente, na autonomia e na segurança da aprendizagem de todos. Nesse processo, o docente criará condições para que alunos síndrome de Down tenham o seu caminhar próprio, favorecendo o seu progresso escolar.

Portanto, o projeto de pesquisa fundamenta-se a partir dos apontamentos de Yves Chevallard em relação à Transposição Didática e à Iconografia, assim como a visão da transformação didática de Rogério Drago; as bibliografias de autores da área de Educação Especial, que fazem a intersecção da inclusão à educação, também farão parte do aprofundamento teórico.

3 | METODOLOGIA

Considerando que um dos discursos predominantes é o do livro didático como um direcionador das práticas curriculares, em virtude de sua capacidade de orientar as possíveis leituras a serem realizadas pelo professor no contexto da prática; o propósito é comprovar a importância atribuída ao livro didático em Língua Espanhola preparado para alunos com síndrome de Down e a preparação dos professores para o desenvolvimento de suas aulas e suas contribuições na formação destes estudantes.

A metodologia para realização do projeto baseia-se na pesquisa bibliográfica, principalmente, por meio da obra de Yves Chevallard e Rogério Drago; também conta com bibliografias de autores da área da Educação que fazem a intersecção da Educação Inclusiva à escola. Além da metodologia teórica, há a experiência prática com dois alunos com síndrome de Down para melhor fundamentação, realizada em escolas diferentes: Colégio Gênese Life situado na cidade de Osasco e Colégio Adventista situado na cidade de Assis.

No que se refere à abordagem, este projeto tem caráter qualitativo, uma vez que se buscam aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, por meio de uma abordagem exploratória, na medida em que se preocupará em explicar o porquê da necessidade de se preparar materiais didáticos especificamente para alunos com síndrome de Down, ou seja, explicar a motivação da transformação didática mediante os resultados comparados entre a teoria e prática.

4 | RESULTADOS

Mesmo com a diversidade de livros existentes e que efetivamente têm papel importante na escola (Lajolo, 1996, p.4); embora o livro didático não seja o único material de que professores e estudantes vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem; eles podem ser decisivos para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

As apostilas adaptadas para crianças com síndrome de Down devem possuir a mesma quantidade de capítulos e com os assuntos divididos na mesma proporção. A abordagem deve ser objetiva e a elaboração dos exercícios mais lúdicos.

As atividades lúdicas contribuem e oportunizam a criança momentos de expressão e criação. Torna-se necessário também que o educador reavalie seus conceitos a respeito dessas atividades, principalmente com relação à gramática, e que neste processo a criança tenha espaço para expressar sua fala, seu ponto de vista e suas sugestões.

O professor, ao propor algum tipo de atividade, deve deixá-la à vontade, pois através da troca de experiências com outros colegas, da criatividade e busca de soluções, ela conseguirá construir seu próprio conhecimento. O docente, quando age como mediador do conhecimento na sala de aula, estabelece uma relação com seus alunos de confiança, estímulo e motivação para a aprendizagem.

Portanto, se faz necessário que professores e alunos utilizem o livro didático como auxiliador de ensino-aprendizagem, pois, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola; tem que ser uma fonte de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças.

5 | DISCUSSÃO

A experiência de readaptação do livro didático realizada com os dois alunos foi satisfatória, pois os mesmos atingiram o objetivo proposto e compreenderam de forma objetiva e lúdica.

Mesmo com a diversidade de livros existentes e que efetivamente têm papel importante na escola (Lajolo, 1996, p.4), o livro didático não é o único material de que professores e estudantes vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, porém, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

O uso do livro pelos professores e alunos como auxiliador de ensino-aprendizagem; longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola; tem que ser uma fonte de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças.

Lopes (2007) salienta que mesmo reconhecendo a dependência do professor em relação ao livro didático, admite-se que os bons livros didáticos são parte fundamental da qualidade da educação.

Conquanto a internet seja utilizada como importante instrumento de pesquisa, o livro didático ainda representa uma fonte de trabalho como material impresso na sala de aula. A internet não pode substituir o livro didático, pois ela é mais um recurso pedagógico e, pode ser utilizada paralelamente ao mesmo.

O livro didático pode mostrar-se um instrumento eficiente no processo de ensino-aprendizagem, pois conforme salienta Coracini (1999) “o livro didático já se encontra internalizado no professor [...] o professor continua no controle do conteúdo e da forma [...]”.

Nesse sentido a autora reafirma que tornar a aula eficiente ou ineficiente vai depender da maneira como o professor vai utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem; por isso a suma importância de preparar um livro didático direcionado a estes alunos com síndrome de Down, para que haja melhor preparação do professor e na interação dos alunos na sala de aula.

6 | CONCLUSÃO

Este trabalho fundamenta-se com a experiência em preparar aulas de Língua Espanhola para alunos com síndrome de Down e as dificuldades e desafios na falta de um material direcionado para esse tipo de inclusão.

A pesquisa vai muito além da observação dos fatos e fenômenos, faz uma coleta do que ocorre na realidade a ser pesquisada. Por conseguinte, analisar e interpretar seus dados com base em uma fundamentação teórica sólida se faz necessário, com o propósito de esclarecer o problema pesquisado. Assim como acrescenta Drago (2013, p. 159)

Vigotski (1997, 2003) ressalta que se faz necessário conhecermos e compreendermos os mecanismos de aprendizagem de cada aluno, pois somente dessa maneira deixaremos de nos fixar no *déficit* para favorecer as possibilidades. A “escola inclusiva” deve se fixar e priorizar os conhecimentos prévios desses alunos no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal. Nós como educadores devemos priorizar nos estudos dos mesmos, atividades que despertem o prazer de estudar, a fim de que este aluno com algum tipo de deficiência seja incluído eficazmente, assim como o aluno que não apresenta deficiência.

Os autores escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa entendiam, e assim o entendem até hoje, que cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu sistema educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos. De acordo com Drago (2013, p.178)

A escola inclusiva, que no Brasil, ganha fôlego e força a partir da década de 1990, com vários estudos sendo desenvolvidos, e o início de um debate profundo

no contexto da legislação educacional, passa a ser vista, então, como uma possibilidade de reconhecer o sujeito com deficiência como ser social, com direitos e deveres comuns a qualquer cidadão, porém com particularidades que precisam ser observadas para que este sujeito se aproprie dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e, assim, também possa deixar sua marca como sujeito histórico e social.

Com a proposta de um livro didático apropriado, este novo olhar sobre a deficiência, desestrutura o modelo de ensino baseado na memorização e repetição de conceitos, até então desenvolvidos no ensino destas crianças. Esta percepção é importante para que o professor possa encorajar a autonomia de pensamento destes alunos, propondo desafios. Drago (2013, p. 178) também afirma que

Com o advento das propostas de uma escola para todos, do reconhecimento da escola comum como espaço de acesso aos bens culturais, bem com da diversidade como uma condição própria da humanidade, a escola passa a receber essas pessoas e a discutir suas bases em uma proposta de educação que chamamos inclusiva.

Embora conhecedores das limitações de estudos dessa natureza, acredita-se que os dados obtidos neste estudo, poderão contribuir para a redefinição das ações a serem desenvolvidas pelo MEC e SEESP, no sentido de identificar demandas de familiares em relação à inclusão escolar e ao processo de escolarização de alunos com síndrome de Down, visando à elaboração de propostas educacionais compatíveis com a realidade, como a produção de livros didáticos direcionados a esses alunos especiais.

É de desejo que este estudo possa servir de base para outros que venham a lhe dar continuidade, posto que a temática em questão abranja dimensões complexas e pouco exploradas pela comunidade acadêmica. Espera-se que esta pesquisa possa auxiliar no processo de compreensão e reflexão de professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a educação de alunos com síndrome de Down, incluídos ou não no sistema regular de ensino.

Se a preparação destas apostilas, baseadas nos conteúdos dos livros didáticos utilizados pelos colégios, surtem resultados positivos, isso mostra que as editoras seriam capazes de preparar livros didáticos, juntamente com profissionais treinados e conscientes da capacidade de desenvolvimento e interação de alunos com síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia, Assumpção. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (orgs.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

BATISTA Cristina Abranches Mota, FERNANDES Anna Costa, FIGUEIREDO Rita Vieira de, GOMES Adriana L. Limaverde, MANTOAN Maria Teresa Eglér, SALUSTIANO Dorivaldo Alves. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília – DF: 2007. Disponível em: <<http://portal>.

mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>

BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.as>

BRASIL, Ministério da Educação Inclusiva. **A Fundamentação Filosófica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Rafael. O Início do Design de Livros no Brasil. In: **O Design Brasileiro Antes do Design**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DRAGO, Rogério. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 2. Ed. Wax Editora, 2013.

DYSON, A. **Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión**. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Veja (Ed.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160). Salamanca: Amarú, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual didático. In: **Em aberto**. Brasília, DF, v. 00, n. 69, 1996. pp. 04, 40-49.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, pp. 205-228.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2016. v. 1. 380p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. 1. Ed. Wac Editora, 2012.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Deficiência Mental e Família: Crianças com Síndrome de Down: Valores e Crenças de Pais e Professores**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, 2007, v. 13, nº 3, p. 429 - 446. ISSN 1413-6538.

REVISTA INCLUSÃO. Edição 1, outubro de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Pessoas com Síndrome de Down: Uma Reflexão para Pais e Professores**. 1. Ed. Wak Editora, 2015.

SCHWARTZMAN, J. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

STRATFORD, Brian. **Crescendo com a síndrome de Down**. Brasília: CORDE, 1997.

TEBEROSKY, Ana (1990). **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. 3. ed. São Paulo: Trajetória Cultural.

ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência**. 2. Ed. Wac Editora, 2012.

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Teles Antunes dos Santos

Universidade de Itaúna, Universidade do Estado de Minas Gerais Itaúna – Minas Gerais

Karina Ferreira de Oliveira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Divinópolis – Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo descrever sobre o ensino da matemática aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais da educação básica e apontar as possibilidades de atuação do professor no processo de inclusão social/escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, será apontado as questões relacionadas com a Educação Inclusiva, a partir de considerações sobre o movimento de inclusão no Brasil, sobre a política da inclusão escolar no sistema educacional e alguns limites e possibilidades da escola para atender à diversidade. Em seguida, fundamenta-se a abordagem pedagógica na área da matemática na interface entre a educação inclusiva, estratégias de ensino e suas possibilidades de atuação. Apesar de as políticas públicas preconizarem a garantia de acesso escolar e a aceitação da diversidade, a literatura aponta muitas dificuldades para sua implementação na realidade brasileira. Apresenta ainda uma pesquisa realizada sob o molde de amostragem

comparativa denotando a inclusão em duas escolas com públicos diferentes, convergindo assim para comunicar as múltiplas formas de inclusão que ora são realizadas, ora negadas às pessoas com deficiência intelectual. Após categorização dos dados, os resultados foram comparados, analisados e reportados.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Educação. Matemática.

ABSTRACT: This article aims to describe the teaching of mathematics to students with intellectual disabilities in the initial years of basic education and to point out the possibilities of the teacher's performance in the process of social / school inclusion of children with special educational needs. Initially, issues related to Inclusive Education will be pointed out, based on considerations about the inclusion movement in Brazil, about the policy of school inclusion in the educational system and some limits and possibilities of the school to attend to diversity. Next, the pedagogical approach in the area of mathematics is based on the interface between inclusive education, teaching strategies and its possibilities of action. Although public policies advocate the guarantee of school access and the acceptance of diversity, the literature points out many difficulties for its implementation in the Brazilian reality. It also presents a research carried out under the model of comparative

sampling denoting the inclusion in two schools with different public, thus converging to communicate the multiple forms of inclusion that are now carried out, sometimes denied to people with intellectual disabilities. After categorizing the data, the results were compared, analyzed and reported.

KEYWORDS: Intellectual Disability. Education. Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de matemática necessita vivenciar um momento de discussão e reavaliação sobre o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais. Historicamente estes alunos têm sido alvo de discriminação social, sendo-lhes negado direitos básicos necessários à sua cidadania. Assim, a proposta educacional inclusiva, contempla os objetivos individuais de cada aluno, formando o ser humano em todas as suas múltiplas dimensões.

Mudanças ocorridas do modelo de integração/reabilitação para um modelo inclusivista/social deixaram de focar no déficit individual para se tornar uma responsabilidade do meio onde ele vive. Tais relações comungam com os conceitos de aceitar as crianças com necessidades educacionais especiais como elas são, com suas diferenças individuais (BUENO, 2008; MITLER, 2003; MENDES, 2002; MARTINS, 2006).

Nos anos de 1990, foram realizados dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia/1990), na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET); e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha/1994), na qual foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1994) (CRIPPA, 2012).

Segundo Araújo (2014), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem, de um modo geral, aumentado gradativamente no sistema público brasileiro (BRASIL, 2009) o que convoca a atenção de pesquisadores e autoridades para este tema. O Ministério da Educação tem demonstrado que são muitas as necessidades especiais presentes no meio escolar, entretanto a deficiência intelectual tem chamado uma atenção maior, devido a sua complexidade principalmente no tocante à organização das situações de ensino-aprendizagem bem como a aspectos avaliativos (ARAÚJO, 2014).

A partir dessa nova perspectiva inclusivista é preciso, sem dúvida, discutir a importância do ensino da Matemática para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos com necessidades educativas especiais, especificamente às pessoas com deficiência intelectual, auxiliando-os no enfrentamento de situações e contextos variáveis.

A mudança de um sistema educacional, tradicional caracterizado por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional efetivo, com qualidade e eficiência, e que atenda às necessidades educacionais de todos, requer um processo

complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino (SILVA, 2005).

Os procedimentos metodológicos do ensino da matemática, em escolas regulares, para alunos com necessidades educativas especiais, muitas vezes têm sido os mesmos aplicados aos alunos considerados regulares. Além do preconceito existente, ainda acontece, na maioria das escolas, o despreparo dos professores, sendo um dos fatores que têm desajustado o intuito da inclusão escolar como fator de desmistificação do preconceito social aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com o objetivo de verificar como deve ser o ensino da matemática para pessoas com deficiência intelectual, incluídos nos anos iniciais das escolas regulares, foi elaborado este estudo. É de suma importância compreender como ocorre o processo de ensino da matemática para alunos com deficiência mental na rede pública regular, pois com a compreensão mais aguçada pode-se intervir melhor e propiciar uma aprendizagem mais significativa.

Diante dessa realidade brasileira é necessário avançar e construir um sistema educacional que cumpra efetivamente com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que possibilite o acesso ao saber científico e à sua utilização crítica e funcional rotineira, como retrata Silva (2005).

Avançando no tema, tratar-se-á do tema inclusão social às pessoas com deficiência intelectual. Apesar de ser um tema polêmico, deve ser tratado de modo a conscientizar a sociedade do seu papel como agente social de transformações humanas. Os significados são diversificados e atribuídos para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos ou outros. O aluno com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem, possui algumas necessidades escolares especiais. Apesar de a legislação ser específica e ordenar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, muitas escolas ainda não cumprem tal exigência.

O último tópico abordado será o ensino da matemática para pessoas com deficiência intelectual. Analisando recursos pedagógicos e verificando através de entrevista dirigida e realizada com professoras de escolas públicas fomentará questões de interesse matemático e de uma forma geral influenciará o ensino da matemática como parte fundamental para desenvolvimento lógico e social da pessoa com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é um fato que deve ser tratado com mais respeito e seriedade, considerando as vivências do aluno com relação à sua realidade e também com o meio social em que vive. Acreditar no aluno e apostar no seu desenvolvimento é buscar uma Educação com mais esperança e menos desigualdade para todos. Uma Educação em que o ser humano seja mais valorizado e que reconheça que todos sejam capazes de superar suas dificuldades.

2 | CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental disabilities define-se deficiência intelectual como uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual - também chamado de inteligência - refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas. Uma maneira de medir o funcionamento intelectual é um teste de QI. Geralmente, uma pontuação no teste de QI em torno de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual.

O ser humano é um indivíduo que apresenta múltiplas diferenças em suas características. Nenhum ser é igual ao outro, e portanto, suas vivências não são idênticas. Cada um dentro das suas particularidades procura, a todo momento, vencer suas limitações e barreiras que dificultam seu caminhar pelas experiências da vida.

Existem indivíduos mais preparados que outros para enfrentar as adversidades, mas o necessário será sempre vencer as barreiras e limitações que possam restringir o avanço de cada um. A força de vontade em vencer desafios proporciona vitórias ao longo das constantes tribulações que cada indivíduo passa.

No momento em que se verifica o avanço que cada indivíduo pode ter em sua existência, deve-se ressaltar a vivência das pessoas com deficiência intelectual.

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental disabilities o Comportamento adaptativo é a coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas.

- Habilidades conceituais - linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto direção.
- Habilidades sociais - habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, ingenuidade, ingenuidade (i.e., cautela), solução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras / obedecer a leis e evitar ser vitimizado.
- Habilidades práticas - atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagem / transporte, horários / rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.

Deve-se ressaltar que a deficiência intelectual apresenta um funcionamento mental significativamente abaixo da média, em termos quantitativos o desempenho intelectual menor do que um desvio padrão abaixo da média, relativo à população geral. A deficiência intelectual pode ser também caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior à média apresentada pela população, como pode ser padronizada em testes aplicados por especialistas da área ou então por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade do indivíduo e a realidade em que ele

vive, por meio de provas, escalas e roteiros.

Diante do exposto, faz-se necessários parcerias efetivas entre profissionais, alunos e família para encontrar soluções e intervir nas dificuldades.

De acordo com a orientação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) SD nº 01/2005, publicada no Diário Oficial de MG em 09 de abril, a Deficiência Intelectual se caracteriza pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações anunciadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunidade, habilidades sociais, desempenho na família, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender, confusão de ideias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente.

A definição que pode-se adotar sobre Deficiência Intelectual leva a caracterização de dois aspectos de deficiência, um sendo no funcionamento intelectual, que é reconhecido através de testes e o outro no comportamento adaptativo, que ocorre em fatores externos ao deficiente, como o local em que a pessoa vive.

O preconceito com relação às pessoas com deficiência intelectual ainda é muito forte e está intimamente ligado ao processo histórico da Deficiência Intelectual no mundo. Sabe-se que os registros mais antigos tratando do tema encontram-se na Grécia Antiga. Pelo fato de neste período da história o homem ser idealizado como um ser perfeito e de beleza inigualável, tornando-se reverenciável a beleza nesta cultura. Assim, o portador de Deficiência Intelectual não era considerado humano. Havia duas opções para ele: ou seria abandonado pela família, ou era assassinado para não quebrar a beleza e perfeição que a família possuía.

No momento atual, a sociedade e o Poder Legislativo procuram enfatizar a inclusão dos deficientes intelectuais como opção de os incluir na sociedade.

No âmbito escolar, torna-se necessário investir em programas e instrumentos que possibilitem a construção da inclusão em educação. Criar alternativas, colocar em práticas de acordo com a realidade de cada aluno, particularizando a aprendizagem como SILVA (2004) propõe.

3 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS

Nos últimos anos, a sociedade aliada a Organizações Não Governamentais (ONGs) e ao poder legislativo têm debatido o tema Deficiência. Pensando de uma forma mais abrangente e compreendendo que a Deficiência são as dificuldades que pessoas com necessidades especiais possuem, pode-se verificar que existe uma campanha em prol da inclusão de deficientes em instituições de ensino público. Apesar de as escolas no passado terem sido muito excludentes, atualmente a discussão é sobre diversidade social e sua legalidade. Assim, educação inclusiva é a oportunidade dada a todos

os estudantes, mesmo àqueles com deficiências, de modo que recebam serviços educacionais eficazes no preparo de pessoas para uma vida que seja satisfatória na sociedade, e em classes adequadas à idade que possuem.

A inclusão não tem um fim determinado e configura-se como um processo que envolve, além da aceitação física, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2003) a fim de diminuir barreiras, aumentar a participação e autonomia dos alunos.

A inclusão antes de tudo, deve implicar em aceitar todos os alunos como pessoas, como seres humanos com diferenças entre si, não justificando classificar grupos por que possuem alguma deficiência sensorial, motora, afetiva, intelectual ou comportamental. Muitas crianças incluídas no ensino regular podem necessitar de um apoio extraescolar para lidar com suas dificuldades como propõe a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira), mas isto não desmerece suas atitudes como cidadãs.

A educação inclusiva deve acolher a todas as pessoas sem exceção. A escola, portanto, tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. Para os educadores a maior vantagem em se ter uma educação inclusiva é garantir a todos o direito à educação.

É no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza, efetivando a missão maior da educação como menciona Silva (2005).

Diferentemente do que muitos possam pensar, a inclusão é mais do que rampas e banheiros adaptados. As práticas pedagógicas da escola também precisam ser revistas para que as instituições educacionais sejam inclusivas.

Bueno (1999) afirma que a inclusão necessita do aprimoramento dos sistemas de ensino. Este é um assunto que tem causado um desconforto às pessoas, principalmente as que se encontram no meio educacional, uma vez que ela realmente acontecerá nas escolas, e estas precisam se modificar. Por outro lado, a inclusão está intimamente ligada com a qualidade de ensino e abertura da escola a todos.

Em todo o momento que se discute sobre a possibilidade de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, ocorrem inúmeras resistências. Os professores de classes comuns acreditam que estes alunos estariam melhor atendidos em uma classe especial para seu tipo de deficiência ou em uma escola especial. Torna-se neste momento propício uma parceria trazendo maiores benefícios.

O Brasil continua a caminhar lentamente com relação à educação inclusiva. Um dos problemas, atualmente, é que as escolas não têm cumprido a lei de inclusão social em sua plenitude. A constituição brasileira garante desde de 1998 o acesso de todas as pessoas com deficiência intelectual Ensino Fundamental, sendo que para isto devam receber atendimento especializado, preferencialmente na escola, o que não substitui o ensino regular.

Para que se desenvolva uma escola com um ensino de qualidade e no intuito de fazer com que realmente a inclusão de todas as pessoas com deficiência seja

uma realidade, necessita-se mudar o foco sobre o que se deve ensinar para auxiliar na aprendizagem de todos os alunos. O próprio desenvolvimento e a aprendizagem dependem das trocas que os alunos realizam com o meio social e físico ao seu redor.

O aluno com necessidades educacionais especiais possui uma dificuldade para realizar trocas apropriadas com o meio em que vive e precisa da ajuda desse meio para superar ou desenvolver formas alternativas ou compensatórias que lhe permita conhecer o mundo e a si mesmo, de acordo com seus recursos e possibilidades pessoais. Se o meio ao seu redor não facilita essa interação, não se pode atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela falta de oportunidade.

As atividades que são realizadas coletivamente ou em pequenos grupos, favorecem trocas entre os próprios alunos e gera a responsabilidade pela aprendizagem de todos. Os alunos se ajudam mutuamente, discutem, criticam, sugerem, corrigem e, quando julgam necessário, solicitam a intervenção do professor.

Assim, pessoas com deficiência intelectual participam com os demais, estudando o mesmo assunto, mas de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Para que seja possível tal realização o educador necessita conhecer o desenvolvimento dos alunos. Dos professores será requerido um maior envolvimento com criatividade e compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, através da adequação da linguagem ao nível do entendimento dos alunos, da experiência direta, da observação, reflexão, descoberta e redescoberta da construção do conhecimento, da motivação e da transferência de aprendizagem.

Ao organizar um projeto, os educadores deverão levar em consideração o conteúdo das disciplinas, ligando-as aos problemas sociais contemporâneos e às concepções dos alunos sobre si mesmos. Esse cuidado coloca em evidência os temas transversais, proporcionando mais aquisição de conhecimento pelo aluno.

Muitas vezes os conteúdos que as escolas lecionam não são aplicáveis a transformação e a vida dos alunos, para tanto deveria ser necessário que os alunos aprendessem a viver em sociedade, enfrentando os conflitos impostos por ela e a vivenciem uma educação mais humanizada.

O ensino de matemática para pessoas com deficiência intelectual é muito importante para a aprendizagem significativa dos alunos, de modo que os conceitos matemáticos aprendidos na sala de aula sejam vivenciados na vida dos alunos. Este tema será tratado mais detalhadamente nas próximas linhas, objetivando assim refletir sobre o ensino da Matemática para deficientes mentais.

4 | O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Matemática tem se distanciado dos novos problemas colocados à humanidade em face da rápida evolução técnica. Os educadores reconhecem o quanto estão distantes as práticas desenvolvidas nas escolas com relação ao contexto em que vive a humanidade.

Ensinar Matemática as pessoas com deficiência intelectual constitui em um grande desafio para os educadores de um modo geral. Utilizar recursos pedagógicos como jogos e objetos manipuláveis, constituem uma necessidade para que a aprendizagem dos alunos seja significativa.

Segundo Not (1975), pode-se tirar muitas vantagens em se utilizar jogos simbólicos na educação de pessoas com necessidades especiais, mas deve ser tratado com cuidado

Mas nem por isso se poderia negligenciar o treinamento ou manejo dos símbolos integrados nos sistemas sociais, assim como, por exemplo, os símbolos utilizados nos sistemas de sinalização regulamentada (sinais de trânsito, desenhos exprimido a presença deste ou daquele objeto, registro de água, de gás, etc.). O conhecimento do dinheiro se liga a essa educação mas supõe, evidentemente, uma certa capacidade de calcular. (NOT, 1975, p.91)

Com o objetivo de analisar e compreender os procedimentos de ensino da Matemática aos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, foram realizadas entrevistas com professores que lecionam para estes alunos.

Apesar das escolas serem públicas e as professora pesquisadas serem dos anos iniciais da educação infantil, será chamada de A, a escola localizada em um bairro de classe média e B, uma outra escola localizada em bairro de classe baixa.

Para a maior parte dos professores da escola A o ensino de Matemática aplicado em sala de aula deve ser o mesmo tanto para crianças consideradas sem “anomalias” como para os pessoas com deficiência intelectual. Nesta escola, tanto professores como a direção, procuram juntos dar assistência individual para esses alunos, mesmo não sendo muito satisfatória, pois cada sala possui em média quarenta alunos. Uma alternativa que os professores desta escola encontraram para lecionar foi através de sistema de monitoria, sendo que um aluno ajuda o outro nos estudos.

Para os professores da escola B, o método de ensino da Matemática também é o mesmo para todos alunos, porém somente os professores destes alunos são os responsáveis pelo ensino dos pessoas com deficiência intelectual. Os professores da escola A não opinaram sobre as dificuldades que encontram para ensinar Matemática para alunos com deficiência intelectual. Já os professores da escola B, informaram que a escola não está adaptada para receber alunos com deficiência intelectual, uma vez que o ensino de matemática para estes varia pois não existe material na escola e o grande número de alunos em sala de aula dificulta o ensino.

Com relação ao preconceito por parte dos outros alunos com relação aos colegas com deficiência intelectual os professores da escola A afirmaram que não existe preconceito e que os alunos são muito bem esclarecidos sobre o assunto, convivendo mutuamente bem. Já os professores da escola B, afirmaram que existe um pouco de preconceito entre os alunos, mas que eles tentam fazer a interação entre eles.

Com o ensino de matemática, os alunos com deficiência intelectual podem adquirir um conhecimento maior das relações estabelecidas com o ambiente em que vivem e com o mundo. Outra contribuição é o desenvolvimento da percepção de espaço, uma

vez que é muito debilitado este conhecimento aos alunos com deficiência intelectual. Os alunos também têm a oportunidade de se adaptarem socialmente. A convivência com outros alunos gera um desenvolvimento da autoestima e culmina em proporcionar ao aluno a noção da vivência em sociedade.

A construção do número para crianças com deficiência intelectual é feita através da manipulação de objetos idênticos, mas é necessário que esses objetos sejam o mais concreto que forem possíveis, já que a atenção dos alunos deve orientar-se essencialmente para a ideia de número, independente das aparências que possuam.

Colocar os números em correspondência entre dois conjuntos, pode gerar um desconforto na aprendizagem dos alunos e até mesmo o estabelecimento da correspondência de uma série de números pode fornecer o ponto de partida para o estudo do número e das operações aritméticas.

No ensino dos conjuntos deve-se utilizar procedimentos para que a pessoa com deficiência intelectual possa ampliar seu comportamento e também sua consciência de noções de semelhança. Inicialmente o aluno deve fazer agrupamentos por semelhança e, em seguida, por função construindo assim o seu conhecimento.

Na relação do todo com a parte, existe a possibilidade de estabelecer em classes. Ao ensinar a aritmética para o aluno com deficiência intelectual, o professor estará trabalhando a leitura, interpretação de dados e cálculos com os alunos desenvolvendo assim o seu potencial cognitivo.

Existem materiais que foram criados para o ensino da Matemática para alunos com deficiência intelectual. Como exemplo pode-se citar o Material Cuisenaire que é formado por dez peças confeccionados em cores diferentes onde o objetivo é representar as operações aritméticas. O material Montessori foi criado para atender a estimulação polissensorial, sendo que os blocos de encaixe são os mais utilizados em Matemática, proporcionando assim um aperfeiçoamento da noção de geometria dos alunos.

O material dourado é outra opção de recurso a ser utilizado no ensino de matemática. Através da manipulação de objetos, os alunos poderão compreender melhor o sistema decimal e também noção posicional dos números. Para as pessoas com deficiência intelectual é necessário o contato com o material lúdico para que a assimilação seja completa e para que o aluno possa formar o seu conhecimento. O ábaco também permite que o aluno interprete e crie a noção de número, realizando cálculos aritméticos diversos. A necessidade do conhecimento deverá ser mediada pelo professor para que os alunos possam criar a sua aprendizagem.

O ensino de matemática às pessoas com deficiência intelectual deve proporcionar uma aplicação prática dos conteúdos na vida do estudante definindo uma condição satisfatória de vida no presente e preparando um futuro de melhor qualidade. Portanto, ser dinâmico e ao mesmo tempo criativo ao ser empregado junto com materiais lúdicos de modo que a atenção do aluno seja voltada para a atividade que estiver praticando e com a possibilidade de se compreender mais e de um modo menos árduo o conteúdo

matemático.

É importante ressaltar que as crianças com deficiência intelectual têm dificuldades de aprendizagem e precisam de uma educação diferenciada, a qual, na maioria das vezes, não é oferecida pela escola comum como cita Crippa (2012).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas mudanças estão ocorrendo nos ramos educacionais, principalmente no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência intelectual, desmitificando impossibilidades dos mesmos e ao mesmo tempo diminuindo a discriminação dos alunos com deficiência, no meio escolar. A especialização dos professores para melhor atender aos alunos com deficiência também tem atingido um alto nível, porém, é necessário ainda que muito se avance neste processo.

O professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e constata-se que o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor. O ensino de matemática contribui de modo significativo para a aprendizagem dos alunos incluídos nas escolas regulares. No momento em que os alunos desenvolvem o raciocínio lógico e obtêm uma noção melhor das formas geométricas, proporcionando assim uma noção de espaço mais apurada aos alunos torna-se significativamente necessário que o educador matemático organize bem as suas aulas e leve o aluno a desejar um conhecimento bem formalizado da matemática.

Mesmo com dificuldades em se trabalhar a matemática com os alunos com deficiências intelectuais em escolas públicas, cuja falta de recursos e materiais são grandes, não se pode jamais deixar que o preconceito vença a ação do educador. Os procedimentos metodológicos devem ser adaptados para serem aplicados às pessoas com deficiência mentais, uma vez que o ritmo e os aspectos cognitivos são diferentes.

As escolas devem ser mais organizadas com diferentes recursos metodológicos para que possam atender às características dos alunos distintos, mesmo que seja isto, um tema muito polêmico entre os educadores. Muitas vezes os professores questionam a inclusão porque esta exigirá dos docentes uma atenção maior em sala de aula e um preparo de aulas diversificadas para que todos os alunos sejam bem atendidos.

O ensino seja de qualquer disciplina, deve elevar os alunos para aprendizagens significativas e que transcendam as barreiras das escolas e sejam aplicadas na vida dos alunos fora dos muros da escola.

São muitos caminhos que ainda poderão ser percorridos na Educação Especial, mas não se pode jamais deixar de avançar quer em pesquisas, quer em ações.

Tudo dependerá da disposição do educador matemático em se lançar na busca por mais esforços na aprendizagem do deficiente mental. A sociedade será uma grande aliada nesta luta, por isto desistir é um fato que jamais poderá ser real. O progresso

da Educação está nas mãos de quem deseja lutar por um país mais justo e menos discriminatório quanto às diferenças especiais.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

ARAÚJO, S.L.S; ALMEIDA, M. A. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial. v. 27, n. 49, p. 341-352| maio/ago. 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008, 19.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Matemática para Deficientes Mentais**. Edicon: São Paulo, SP, 1995.

CRIPPA, R. M. VASCONCELOS, V.O. **Educação inclusiva: uma reflexão geral**. Cadernos da FUCAMP, v.11, n.15, p.155-176/2012.

FELDMAN, J. **Aritmética para crianças com problemas de linguagem**. Enelivros: São Paulo, SP, 2000.

KIRK, Samuel A. & GALLAGHER, James T. **Educação da Criança Excepcional**. Ed. Martins Fontes: São Paulo, SP, 1996.

NOT, Louis. **A educação dos deficientes mentais-Elementos para uma psicopedagogia**. Livraria Francisco Alves Editora S.A.: Rio de Janeiro, RJ, 1975.

SATONNELLA, Jean T. **Relatos sobre a Deficiência Mental**. [s.n.t.]. Disponível em <<http://www.dmm.im.ufrj.br/projeto/hipertextos.html>>. Acessado em 03/05/2005.

SILVA, S. C; ARANHA, M. S. F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394

TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE

Julia Marcelina Ferreira de Melo Pereira

juliamarcelina05@gmail.com

APAE de Conselheiro Lafaiete

Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

RESUMO: Ao analisar a dinâmica de aprendizagem para deficientes intelectuais, constata-se a existência de inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais e pelos sujeitos atendidos na APAE de Conselheiro Lafaiete; a aquisição da leitura e escrita não acontece em um momento específico e sim processualmente, é preciso adquirir concepções, construir e reconstruir hipóteses. Ressalta-se a importância de colocar em teste o nível silábico em que se encontra cada sujeito para auxiliar cada profissional envolvido no processo e tornar funcional a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, ampliando assim os recursos de observação e intervenção bem como melhorar a atuação social. Dessa forma, a proposta de testagem para a hipótese do nível silábico provoca um conhecimento específico e funcional para que o trabalho de desenvolvimento da leitura e escrita dos deficientes intelectuais seja estruturado no preenchimento de cada necessidade e não somente um aglomerado de ideias classificatórias que se misturam na hora da prática, levando o deficiente intelectual

a aprender o seu próprio aprender. O presente estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e a aplicação da testagem, que está em funcionamento desde julho de 2015, essa testagem visa identificar a hipótese de nível silábico para deficientes intelectuais buscando a apropriação da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia, Deficiência Intelectual, Leitura e Escrita

SUMMARY: When analyzing the dynamics of learning for the intellectual disabled, we can see the existence of numerous challenges faced by the professionals and the subjects attending the APAE of Conselheiro Lafaiete; the acquisition of reading and writing does not happen at a specific moment, but rather procedurally, it is necessary to acquire conceptions, construct and reconstruct hypotheses. It is important to test the syllabic level in each subject to help each professional involved in the process and to make learning functional, enabling the development of reading and writing skills, thus expanding the resources of observation and intervention as well how to improve social performance. Thus, the proposal of testing for the hypothesis of the syllabic level provokes a specific and functional knowledge so that the work of reading and writing of the intellectual handicapped is structured in the fulfillment of each need and not only a cluster of classificatory ideas that mix at the time of

practice, leading the disabled to learn their own learning. The present study is based on bibliographical research and the application of the test, which has been in operation since July 2015, this test aims to identify the hypothesis of syllabic level for intellectual handicaps seeking the appropriation of reading and writing.

KEYWORDS: Psychopedagogy, Intellectual Disability, Reading and Writing.

TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NAAPAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE

1 | INTRODUÇÃO

Pensar na deficiência intelectual é pensar em riqueza de detalhes e muita sutileza para adentrar este mundo na aquisição da leitura e da escrita. Pesquisar e estruturar um processo para aquisição da leitura e escrita em pessoas com deficiência intelectual é uma área de grande complexidade, e poucas pessoas acreditam no desenvolvimento desta aprendizagem.

Esta proposta de pesquisa e aplicação do teste de verificação da hipótese de nível silábico surge à partir das dificuldades que portadores de deficiência intelectual atendidos na APAE de Conselheiro Lafaiete, apresentam em relação à leitura e escrita. As intempéries advindas desta situação de não aquisição da leitura e escrita afetam diretamente o estado psicológico e a atuação social dos sujeitos, o simples fato de conseguir assinar o nome para documentação dos próprios atendimentos traz mudanças positivas para o bom encaminhamento da aprendizagem.

O preconceito social em torno dos deficientes intelectuais é enorme, acreditando que eles não são capazes de aprender conteúdos básicos e muito menos ler e escrever, entretanto, eles são capazes de ler, escrever e até mesmo concluir graus de ensino, tudo vai depender do grau da deficiência e de como os especialistas vão direcionar o trabalho para cada grau.

Pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas e também dificuldades em obedecer e compreender regras. Precisam de estímulo para trabalhar a capacidade de argumentação e assim conseguir melhor relacionamento com o mundo.

A deficiência intelectual possui várias causas, a mais comum é a genética, mas também pode-se ter decorrências de complicações perinatais, entre outras. As limitações vão depender do desenvolvimento social e afetivo do indivíduo da identificação precoce. É importante pensar no que afirma Padilha(2001, p.2) à respeito da deficiência intelectual, ele nos deixa claro que é necessário vislumbrar a possibilidade de diminuir a deficiência, empurrar a barra que separa o normal do patológico. O estudo em questão corrobora com o autor, pois a expectativa é justamente diminuir ou amenizar as distâncias.

Padilha(2001, p.43) ainda diz:

Eles esperam dos profissionais que o acompanham a compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais.

Existem hoje apoios aos deficientes intelectuais que fazem muita diferença, porém ainda existem muitos obstáculos, os avanços surgiram na década de 80, mas será que a escola regular está preparada para receber os deficientes intelectuais? Pela demanda recebida hoje pode-se pensar que a escola regular precisa de apoio. É preciso muito estudo, análise, verificações regulares, testagens e repetições singulares e funcionais.

Este trabalho pretende contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita de deficientes intelectuais, levando-os a aprender sobre o próprio aprendizado e também levar aos profissionais envolvidos com estes deficientes a funcionalidade que o processo necessita, tornando o caminho para a aprendizagem mais suave e motivador.

2 | OBJETIVO GERAL

Definir as peculiaridades do processo de aquisição da leitura e escrita em deficientes intelectuais, através da aplicação do teste de averiguação de hipótese do nível silábico, criado para aplicação na APAE de Conselheiro Lafaiete. Todo o trabalho visa trazer uma ferramenta que possa funcionalizar e direcionar professores e profissionais afins no trabalho com deficientes intelectuais. A partir do teste pode-se atuar diretamente na especificidade de cada indivíduo, o que contribuirá com a possibilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir as singularidades da deficiência intelectual;
- Identificar o nível silábico de cada sujeito para viabilizar o aprendizado da leitura e escrita;
- Ampara o trabalho de leitura e escrita;
- Levar aos profissionais a condição de funcionalizar atividades específicas para cada sujeito; facilitando a elaboração das mesmas.

3.METODOLOGIA E RESULTADOS : O PROCESSO

DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TESTE DE VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE DE NÍVEL SILÁBICO. ANALISANDO

CASOS

A leitura é sinônimo de autonomia para viver e conviver em sociedade, e para o sujeito deficiente intelectual isto gera desvantagem. Aprender a ler regularmente é um desafio e fazer com que um deficiente intelectual aprenda a ler se torna um desafio muito maior. É necessário sair do tradicional e estar aberto às novas pesquisas e a capacidade de mudar; ensinar um deficiente intelectual requer desprendimento para aprender, para ele e com ele.

A experiência de aprender deve ir além de ferramentas de decodificação e codificação de memorização de elementos de aprendizagem sem expansão. Estudos realizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky trouxeram um novo modo de compreender o aprendizado da leitura e escrita, que trabalha com a ação do sujeito em torno da própria aprendizagem.

A aprendizagem da leitura vai além de uma simples decodificação, ler é interagir com o mundo contextualizado. Para os deficientes intelectuais, o processo é semelhante, porém necessita de atenção nos procedimentos, há de se pensar em um letramento adaptado. Segundo Soares (1998), “letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler” e implícito neste conceito está a ideia do grande contexto social, cultural e cognitivo em que a linguagem está inserida nesta perspectiva encontramos as múltiplas possibilidades de aprendizado da leitura e assim. Segundo Vygotsky(1995), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social e isso tudo muitas vezes gera uma complicação para a auto estima, deixando-a muito baixa, a aplicação do teste visa o reconhecimento do próprio nível para sistematização no foco de trabalho com o deficiente intelectual, para ele e para o profissional que o acompanha. O teste de verificação da hipótese de nível silábico aplicado na APAE de Conselheiro Lafaiete, tem o objetivo de apoiar e funcionalizar o trabalho de professores e profissionais que trabalham com deficientes intelectuais, pois quanto mais próximo o profissional estiver do nível em que se encontra o sujeito , mais clareza terá na elaboração do material para os mesmos.

O teste é composto por 7 atividades, na atividade 1, é pedido para que o sujeito escreva o próprio nome em dois espaços diferentes e depois uma atividade de diferenciação de números e letras, é possível aí observar os aspectos dentro do nível Pré-silábico, tais como Icônico, Grafismo primitivo, diferenciação numero e letra, escrita sem controle de quantidade, escrita fixa ou escrita diferenciada. Na atividade 2 o sujeito deve colocar letras correspondentes às iniciais de cada desenho, nesta questão serão observados o nível Silábico e Silábico intermediário. A partir da questão 3, os níveis observados são prioritariamente Silábico e Silábico Intermediário, Silábico Alfabético e Alfabético, mas há também a condição de se verificar todos os outros. A atividade no 3 baseia-se em circular somente vogais entre várias palavras. A questão 4 as letras

já estão escritas e deve-se ligar cada desenho à sua inicial , a atividade 5 deve-se ligar cada desenho a palavra equivalente, lembrando que aqui as palavras de opção iniciam com letras diferentes, na atividade 6 segue a mesma função da 5 porém as palavras opção iniciam com as mesmas letras. Na atividade 7 é necessário escrever as palavras , primeiro palavras simples e depois complexas. Todas as demonstrações e tabelas de averiguação baseiam-se na avaliação de predominância.

Para direcionamento e apresentação dos resultados que vem sendo obtidos diante das averiguações no uso do teste em questão coloca-se como exemplo o os resultados de duas meninas que tiveram resultados significativos. Em 2015, Renata, 12 anos, cid F71, começou os atendimentos no final de 2015, inicialmente apresentou o resultado em hipótese pré-silábico com escrita fixa, diferenciada e sem controle de quantidade; após o teste inicial foi proposto um trabalho partindo do nível em questão, focalizando atividades estruturadas e repetidas em número de letras, correspondências, memorização silábica, complementação de palavras. Início de 2017, Renata apresenta-se no nível de transição do silábico para o silábico alfabético e com grande melhora em todos os outros aspectos que influenciam a aprendizagem., claro que ainda precisa caminhar mais para que tenha autonomia. Outro resultado positivo foi de Daiane , 9 anos, cid F82, começou os atendimentos no final de 2015, inicialmente apresentou o resultado pré-silábico com escrita fixa diferenciada, o resultado de Daiane foi mais demorado devido a sua baixa autoestima, como tinha um comprometimento maior e também a convicção de que não conseguiria fazer o resultado foi prejudicado e houve necessidade de uma reaplicação e adaptação, mas seguindo a estrutura do mesmo teste. Início de 2017, Daiane apresenta-se no nível silábico.

O teste em questão foi direcionado para deficientes intelectuais, não há impedimento para ser usado em estudantes típicos. Os alunos que foram analisados pelo teste possuem um comprometimento cognitivo maior e assim sendo, a partir dos resultados, cada profissional foi direcionado para que as atividades fossem construídas de acordo com cada nível e a evolução, o passar pra frente depende de cada sujeito, as atividades subsequentes não são padronizadas; uma vez que o teste foi bem analisado pelo profissional ele conduzirá as evolução das atividades de acordo com a necessidade de cada um.

3 | CONSIDERAÇÕES

A realização deste trabalho é um grande aprendizado, isto é afirmado no presente pois não pode-se considerar uma conclusão, tem-se aqui resultados positivos até o momento, o teste foi e vem sendo realizado de acordo com a demanda que surge e para novas averiguações durante o processo.

O sentimento até aqui é de grande satisfação, pois é possível comparar o quanto os sujeitos evoluíram a partir da definição do ponto onde se encontravam na convivência com a leitura e a escrita.

Muitos desafios foram encontrados, o primeiro foi encontrar referência disponível e específica para o deficiente intelectual e sua relação com o nível silábico; a fragilidade teórica impacta na qualidade da aprendizagem dos alunos atípicos.

O segundo desafio foi redefinir, criar, recriar, testar e reelaborar estruturas até então padronizadas pelo contexto social.

O terceiro desafio foram os mitos e preconceitos sobre a deficiência intelectual e a aprendizagem de seus sujeitos.

O quarto desafio foi superar o recebimento dos alunos diagnosticados e incluídos em avaliações que valorizam apenas os déficits e não fazem da aprendizagem um processo de construção e sim de padronização.

Pode parecer irônico ou até mesmo contraditório quando a pesquisa em questão trata de um teste de averiguação de hipótese de nível silábico e ao mesmo tempo questiona a padronização das avaliações regulares. Pois bem, são situações distintas do início ao fim; a escola comum é organizada historicamente para a cultura dominante e ao transmitir isto, fazem com que tudo seja uniforme, padronizado e classificado, apenas isto, não havendo espaço para as singularidades existentes. O teste em questão e todo o repertório deste trabalho gira em torno de um teste que é realizado não apenas para obtenção de resultados e classificação e sim como hipóteses de resultados que abrem portas para a singularidade de cada um, o objetivo é partir do que o sujeito possui, construir juntamente com a necessidade identificada evitando assim, o avanço de etapas desmedido e classificações e resultados equivocados.

Diante dos desafios citados, caminhando na superação deles, esclarecendo as possíveis contradições em relação à pesquisa, chega-se até aqui com o sentimento de que os desacertos foram transformados em tentativas de acertos e de acertos puros também, e com a certeza de que a caminhada ainda será longa, não existem regras, toda unanimidade age pela ignorância e os caminhos construídos e a construir são muitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial, Educação Inclusiva – **Atendimento especializado par a deficiência mental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005. In: Consultoria Técnica Educacional (apostila). A Deficiência Mental.

CARVALHO, Erenita Natália Soares; Carvalho, Rosita Edler; Costa, Sandra Marinho. **Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla**. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; **Leitura, Cognição e Deficiência Mental**, 2001. In: Consultoria Técnica Educacional (apostila).

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados,

2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender**. *Psicologia Ciência e profissão*, v.28, n. 1, p. 138-161, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESORDEM NO PROCESSAMENTO SENSORIAL E INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Joana da Rocha Moreira

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)
Seropédica - RJ

Allan Rocha Damasceno

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)
Seropédica - RJ

Rosangela Costa Soares Cabral

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)
Seropédica - RJ

Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)
Seropédica - RJ

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo identificar a interferência da desordem no processamento sensorial de alunos com TEA no comportamento ou aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. As análises foram feitas através de observação em diferentes momentos

e espaços; o posicionamento dos alunos através da comunicação oral; comunicação alternativa e ampliada; ou expressões e comportamentos diante de atividades escolares. Foram feitos registros através de vídeo, áudio e fotografias. A base do referencial teórico-metodológico foi através da Teoria Crítica. Os resultados indicaram que os estudantes que apresentam essa especificidade foram prejudicados por estímulos comuns no ambiente escolar, mas que são excessivos para eles. Conseqüentemente faz-se necessário uma reestruturação no modelo educacional para que o sistema de ensino venha a ser inclusivo para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista – Processamento sensorial – Inclusão

ABSTRACT: This research aimed to identify the interference of the disorder in the sensory processing of students with ASD in the behavior or learning of students in the school environment. The analyzes were made through observation at different times and spaces; the positioning of students through oral communication; alternative and expanded communication; or expressions and behaviors in front of school activities. Records were made through video, audio and photographs. The basis of the theoretical-methodological referential was through the Critical Theory. The results indicated that students who exhibit this specificity were

impaired by stimuli common in the school environment, but which are excessive for them. Consequently, it is necessary to restructure the educational model so that the education system becomes inclusive for all.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disorder - Sensory Processing - Inclusion

INTRODUÇÃO

A escolarização das pessoas com deficiência começou na época do império com a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC). Em seguida outras instituições que são renomadas até hoje, foram criadas como o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Durante algumas décadas a escolarização de alunos com comprometimento ocorreu de forma segregada aos demais. A escola era tradicional, possuía seus conteúdos a serem ensinados e aqueles que não conseguiam compreender ou acompanhar o ensino ficavam reprovados e muitas vezes abandonavam a escola. Cabe frisar que estar na escola era privilégio porque o ensino não era universal.

Após muitas décadas a escola foi ampliando o acesso e repensando algumas práticas, uma delas é a segregação da educação especial que gradativamente deixou de ser trabalhada à parte da educação comum. Há um pouco mais de duas décadas a escola regular passou a atender alunos com deficiência e há um decênio o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva orienta a modalidade e a educação nacional.

A escola atualmente ainda tem o desafio de atender a diversidade porque as políticas constantemente reafirmam o direito educação sem qualquer exceção, mas não apresentam preocupações em adequar o cotidiano da escola para que este seja mais eficaz na escolarização e formação de todos os alunos. Democratizar o acesso exige adequações!

O processo de inclusão escolar enfrenta inúmeros desafios, mas os casos que apresentam maiores receios e anseio são os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As afirmações mais presentes estão acerca do das atitudes diante de uma alteração comportamental e a dificuldade na comunicação. Os profissionais que atuam com pessoas com Transtorno do Espectro Autista de forma atenta e cuidadosa, são capazes de perceber as situações que são propícias para desencadear crises.

As observações realizadas atentamente por famílias e profissionais sugerem que a desordem no processamento sensorial é responsável por algumas situações que costumam ser colocadas pelas pessoas como sem motivo aparente. A escola é um ambiente altamente ruidoso, com muitos sons que não podem ser antecipados fazendo com que o espaço escolar se torna um local de difícil permanência porque não houve as adequações necessárias para receber os alunos.

A escola que trabalha com perspectivas que consideram os alunos com parte fundamental para o funcionamento e crescimento da escola, se diferencia de escolas tradicionais onde o professor é o transmissor de conteúdos e os alunos meros receptores

que devem entrar na fila, formar e se encaminhar para sala para ouvir atentamente, copiar as atividades do quadro e não se manifestar. O processo de se “libertar”, quando se vive em uma sociedade ou família que reprime, ocorre gradativamente e não é simples. Formar um cidadão que tenha consciência de seu papel e que respeite o outro pode parecer questões simples, mas diante da realidade na qual as crianças estão inseridas não é.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam idéias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. (ADORNO, 1995, p.16)

As instituições escolares têm como objetivo ensinar os conhecimentos oriundos de pesquisas, descobertas da academia, enfim os saberes que propiciarão desenvolvimento do estudante. Entretanto a função não se limita apenas a essa atribuição, é preciso contextualizar esse conhecimento, problematizar a realidade, despertar a consciência e a cidadania.

DESVENDANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O universo do Transtorno do Espectro Autista está com uma quantidade significativa de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, as que apresentam o maior quantitativo são: Medicina, Psiquiatria, Educação e Nutrição. Tanto as pesquisas concluídas como as que estão em andamento contribuem, mesmo que parcialmente, para a solidez que se almeja no que cerne as causa, descrição para diagnóstico e tratamentos para as pessoas com TEA.

Pode-se considerar o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista como algo recente na história tendo em vista que: “O diagnóstico de autismo é de 1943, quando Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, o propôs em um artigo. (Grandin e Panek 2015 P.11)

As características das pessoas com Transtorno do Espectro Autista são muito diversas e dificilmente se encontra um com as mesmas características que o outro. Existem as descrições do DSM5 ou CID10 que os atribuem os diagnósticos. Os médicos brasileiros utilizam o CID, mas as pesquisas utilizam O DSM.

Nesta pesquisa foi utilizada a descrição do DSM5 porque além de ser o mais usado para pesquisa também está mais atualizado. O CID (classificação estatística internacional de doenças e problemas associados a saúde) 10 ainda tem o diagnóstico do Transtorno Global do Desenvolvimento subdividido em: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome

de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (TID SOE).

O CID 11 já foi publicado, mas tem previsão de ser apresentada na Assembleia Mundial de Saúde em 2019 e entrar em vigor em 2022. Assim sendo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) descreve o TEA assim:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2).

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver Tabela 2).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento

(mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Perante o conhecimento que se tem daquele ser único, respeitando sua individualidade, suas especificidades e necessidades é que a escola deve planejar suas atividades e rotinas. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é a forma que se tem de estimular o aluno dentro de seu momento de aprendizagem e buscar o seu desenvolvimento de forma holística, não se preocupando exclusivamente com conteúdos. A educação assim não cumpre só o papel de ensinar conteúdos, mas também trabalha na formação dos educandos de forma plena. Incluir é aprender a lidar com as diferenças, é desenvolver a formação humana de todos e buscar a desbarbarização que a sociedade precisa.

Em uma colocação de Theodor Adorno sobre o tratamento da população com as pessoas da área rural, podem ser transpostas na relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Penso até que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Evidentemente ela pressupõe um estudo da consciência e do inconsciente da respectiva população. Sobretudo é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX. (ADORNO, 1995, p. 126)

O processo de conscientização é intrínseco e cada pessoa tem o seu tempo para atingir a níveis que permitam que a pessoa esteja apta a fazer uma contribuição justa para a sociedade. Porém não há como acelerar esse processo através do choro ou do grito porque sem o amadurecimento será uma falsa consciência. Além disso, as pessoas necessitam de equilíbrio em seus posicionamentos porque se houver desequilíbrio um lado será beneficiado em detrimento do prejuízo de outro.

Os profissionais da escola precisam mediar relações diariamente e o posicionamento deles diante do processo de inclusão exige a busca desse equilíbrio porque a o aluno com deficiência é posto em uma estrutura que não está apta a recebê-lo e assim o professor precisa atender a ele e aos demais alunos. A inclusão em turmas de ensino regular é o que se recomenda na legislação nacional e nas discussões ideológicas. Porém essa não é a única forma de escolarização. Existem alunos que são encaminhados para as classes especiais que atualmente são consideradas segregadas e vistas como o oposto da inclusão.

INTERFERÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Essa pesquisa ocorreu em uma classe especial para estudantes com Transtorno do Espectro Autista em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Os sujeitos que foram observados e participaram da pesquisa compõe uma turma de classe especial de autismo de uma escola pública na baixada fluminense. A turma era composta por cinco alunos, quatro meninos e uma menina, com uma faixa etária variava de 8 a 14 anos.

Foram inúmeras vivências e experiências que poderiam ser relatadas e carecem de maiores estudos, mas os relatos serão relacionadas com o foco da pesquisa que é interferência da desordem sensorial no cotidiano escolar dos alunos.

A localização da sala é de suma importância para os alunos que tem alterações no processamento sensorial faz com que o ambiente seja muito ruidoso. A turma que participou da pesquisa tem sua sala no primeiro andar de frente ao refeitório, de um lado a quadra esportiva, do outro o banheiro dos professores e a janela de frente a rua com vista para o portão. Dos cinco alunos, dois apresentavam fortes reações aos sons, um apresentava incomodo e dois aparentemente não se incomodavam. Ou seja, a localização da sala afetava demasiadamente o rendimento de parte da turma.

A situação foi relatada pela professora a equipe diretiva da escola que lamentou a situação e afirmou que não havia outra solução já que a sala precisa ser no térreo porque em outro turno o espaço era usado pela classe de múltiplas deficiências e a dificuldade para se locomover ao segundo andar seria muito grande. As outras duas salas de aula ficavam no térreo, mais ao final do corredor e não poderia ser trocada porque eram da educação infantil por dois motivos: eram maiores e próximas ao banheiro.

Esse trabalho se propõe a dissertar sobre a hipersensibilidade auditiva em crianças e adolescentes com Transtorno do espectro autista, uma vez que a gente pode se ver normais ao som são amplamente citadas na literatura, mas pouco pesquisadas. considera-se fundamental o conhecimento maior deste tema, já que o mesmo influencia nos aspectos comportamentais desta população, assim como nos aspectos comunicativos. (GOMES, 2003, p.13)

Apesar de não haver muitos estudos científicos acerca da hipersensibilidade sensorial nas pessoas com TEA, existem algumas produções científicas e diversos relatos que sinalizam para esse fato.

Os resultados dessa pesquisa mostram que as manifestações comportamentais ao som não estão associadas a hipersensibilidade das vias auditivas, mas, sim, a dificuldades no processamento superior, envolvendo sistemas que comumente estão comprometidos nos pacientes do espectro autista, como o sistema límbico. O mesmo também ocorre com as outras alterações de sensibilidade e seus comportamentos associados, como o medo e distorções da realidade que são interações complexas que derivam de processamento e superiores e não de vias específicas hipersensíveis. (GOMES, 2003, p.77)

Através de observação individual foi possível perceber que o aluno que chamaremos de J. era considerado pela escola como aquele que tinha comportamento agressivo sem motivo. Através das observações é possível suspeitar que ele apresentava uma enorme sensibilidade sensorial. As desordens aconteciam principalmente quando ele recebia estímulo auditivo, mas também foram observados e testados os estímulos visuais.

A rua em que a escola foi construída apresentava uma movimentação mediana porque não é uma rua principal e afastada do centro da cidade. Uma das movimentações que ocorria com frequência era a passagem de uma linha de ônibus que fazia ponto final ao lado da escola. Toda vez que o ônibus passava em frente à sala da turma o aluno já estava de pé aguardando há aproximadamente uns 8 a 10 segundos. Em seguida, na maioria das vezes, o aluno retornava a atividade que havia ficado suspensa. A cena se repetia sempre que um ônibus passava em frente à escola. Com esse fato ficou evidente e o aluno tinha uma capacidade de perceber os sons com bastante eficiência.

J. em meio a realização de atividade tinha rompantes e socava ou batia na pessoa que estivesse mais próximo, isso também ocorria fora de sala, mas dentro dela foi possível compreender a atitude. Sons mais altos que não eram previstos faziam com que o aluno agisse dessa maneira: uma espirro, uma gargalhada, uma cadeira arrastando, um grito e o sinal do recreio são alguns exemplos. Sons altos o incomodava, mas o inesperado que causa as agressões.

Outra questão que foi observada através da experiência com J. é que a com ou estampa da vestimenta também o incomodava. As constatações com esse aluno foram observadas e quando testadas confirmaram as observações. Apesar de J. ter condições e saber oralizar, ele faz pouco uso da fala como comunicação. Quando deseja se comunicar usa cartões de comunicação alternativa e algumas palavras.

Esta situação também é conhecida como hipersensibilidade auditiva e está, sim, presente na vida de muitos autistas. O quadro pode variar dependendo da pessoa e da ocasião. Agora, vale ressaltar a dúvida de pais e educadores se tal quadro pode prejudicar de alguma forma a permanência de algum aluno em sala de aula. A preocupação é pertinente, uma vez que o ambiente escolar é diversificado e conta com períodos de calma e agitação, ainda mais em se tratando de crianças.

Primeiramente, é importante salientar que nenhuma pessoa consegue absorver conteúdos quando o ambiente é hostil. No caso do autista, isso se torna mais difícil porque ele não encontra alternativas que possam solucionar tamanho incômodo. A reação do aluno pode ser variada, tendo os surtos como o mais provável, pelo fato de não saber como se comunicar por conta da irritação.[...] No caso da sensibilidade (ou hipersensibilidade) auditiva, um ruído simples para uma audição normal pode se transformar em algo insuportável para o autista: o barulho de um tênis (a borracha do solado), o tilintar de louças, o sinal do pátio da escola, entre outros.[...] É praticamente impossível enquadrar todos os autistas em um mesmo grupo. Cada um apresenta suas características. No caso da sensibilidade também é assim. Quando uma criança demonstra uma grande irritação com barulhos impossíveis de serem evitados, a presença de uma equipe de profissionais é completamente aconselhável. (Entendendo Autismo, 2018)

Uma experiência muito significativa ocorreu com a aluna que chamaremos de T. porque através da escrita ela conseguiu expressar o que ela deseja fazer com os sons.

Foi colocado um vídeo animado de uma música chamada: “Som da Gente” do grupo Tinkuntá, disponível em um site de domínio público. Trabalhar a letra da música tinha como a proposta repensar os sons cotidianos e trabalhar questões ortográficas. A letra da música é:

Som da casa, som da gente o som da rua, som do ambiente,

Relógio, telefone, buzina, campainha,

Voz de mãe, voz de pai, voz de tia bem velhinha,

Cachorro, gato, criança, gritaria, liquidificador, gargalhadas de alegria,

som da casa, som da gente, som da rua, som do ambiente,

Ronco, prato, panela, celular, funk na panela, aniversário no outro andar,

Copo, TV, fritura na cozinha, chuveiro, secador e a descarga da vizinha. (TINKUNTA, 2014).

Quando solicitado a aluna que fizesse a escrita da música se ofertou o início da mesma da seguinte maneira: Som da casa, som...

Para enorme surpresa a aluna completou com: Vibrar silencioso! Infelizmente não é possível atender ao desejo da aluna, mas é possível perceber o quanto esses sons cotidianos a incomodam e como ela deseja silenciar a todos esses.

Existem vários relatos que têm salientado as respostas anormais aos estímulos sensorio-perceptuais, como: visual, tátil, olfativo, gustativo e principalmente auditivo em crianças autistas. Os achados das pesquisas mostraram uma predominância de hipersensibilidade ao som e ao toque. No que se refere ao aspecto auditivo, a frequência de hipersensibilidade ao som encontrada neste estudo foi de 23,9%, considerando essa uma característica clínica de escrita pelos pais/cuidadores e pelos terapeutas/professores. Este resultado está de acordo com a média dos achados da literatura que utilizamos o método clínico e que a referem como uma característica comum em crianças e adolescentes com Transtorno do espectro autista, entre 15% e 40%. Embora esses resultados sejam amplamente citados poucos são os estudos que referem a frequência. (GOMES, 2003, p.75)

O aluno A que aparentemente apresentava reações diferenciadas no comportamento ao processar estímulos sensoriais apresentou reações pouco vistas e a suspeita de que existe a busca por sensação causada pelos sentidos.

Estar em um ambiente desconfortável deixa qualquer pessoa incomodada e isso interfere em questões emocionais. Estar emocionalmente desequilibrado leva a mal estar e dificuldade de relacionamentos.

Fator emocional pode aumentar a estimulação global e causar, em algumas pessoas, aumento na percepção de estímulos visuais, auditivos, olfatórios e/ ou

dolorosos. a hipersensibilidade envolve o sistema límbico, sendo que esse sistema comumente apresentam anormalidade em sujeitos autistas. Em relação ao som, quando este provoca reações Anormais, isso resulta no estabelecimento de uma resposta reflexa subconsciente com ativação automática invariável do sistema límbico e do sistema autônomo. (GOMES, 2003, p.76-77)

Parece um desafio impossível incluir pessoas com hipersensibilidade sensorial em um ambiente altamente ruidoso. Cabe ao sistema educacional encontrar possibilidades de tornar turmas de ensino regular um o ambiente escolar acessível a esse público. Grupo esse que representa um subgrupo que de forma singela já faz parte de diversas políticas de inclusão. A questão sensorial é descrita na Lei 12.764, mais conhecida como Lei Berenice Piana:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

[...]

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012)

Os registros sobre as pessoas com desordens sensoriais também são encontrados na Lei Brasileira de Inclusão, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, mesmo que não descritos juntamente o TEA há o reconhecimento das dificuldades e impedimentos que tal questão provoca. A lei de Nº 13.146 traz o seguinte texto:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

[...]

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

[...]

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

Também é possível encontrar o respeito a essa característica na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o seguinte texto:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (Brasil, 2008)

A questão sensorial encontra-se representada em diversas legislações, cabe agora ao sistema educacional como todo garantir que a escola seja um espaço saudável para a toda a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nacional tem o desafio de garantir serviços educacionais a todas as crianças e adolescentes sem qualquer distinção, inclusive as pessoas com deficiência.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

Conseguir incluir todas as pessoas com deficiência no ambiente escolar é um desafio distante, mas que representa uma avanço não só para as pessoas com deficiência mas para a sociedade como um todo. Não podemos falar de conteúdos programáticos quando pessoas são tratadas sem dignidade. Ocorreram situações no cotidiano da escola que causa sofrimento descrever, não pelo fato dos alunos estarem em uma classe especial, porque esta pode trabalhar de forma inclusiva, mas sim por perceber como demais funcionários da escola agiam ao ver alunos da turma.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.” (ADORNO, 1995 P. 155)

A desordem no processamento sensorial precisa ser considerado ao incluir um aluno com TEA que possua essa característica caso contrário esse aluno estará sendo

excluído e sofrendo no ambiente escolar. Provavelmente tendo comportamentos inadequados ou crises que dificultarão ainda mais o processo de inclusão.

As alterações sensório-perceptuais podem acometer até 90% dos autistas, com prevalência para as hipersensibilidades auditivas, visuais e táteis, assim como hiposensibilidade à dor^{6,8-10}. No único estudo nacional constatou-se que 23,9% dos sujeitos autistas apresentavam hipersensibilidade auditiva e tátil, ao passo que a hiposensibilidade a dor esteve presente em 41,3% da amostra (GOMES, PEDROSO, WAGNER p.280, 2008)

Os dados indicam que a prevalência é significativa e que pode haver muitos estudante mal compreendidos e que esse pode ser o motivo. A alteração no processamento pode ocorrer de diferentes maneiras.

Os dados coletados foram analisados estatisticamente e verificou-se que as crianças com TEA apresentaram resultados inferiores nas variáveis avaliadas em relação às crianças com desenvolvimento típico. Na avaliação acústica os resultados sugerem que as crianças do grupo com TEA possuem alterações na variação da frequência grave e aguda (ZARATTIN, 2017, p.6)

Em suma, a pesquisa conseguiu identificar que dos cinco estudantes com Transtorno do Espectro Autista que participaram da pesquisa dois apresentaram um prejuízo significativo por questões sensoriais, um apresentou incomodo e dois aparentemente não se incomodaram. Pensar um política de inclusão para esse público que apresenta diversas especificidades exige uma mudança estrutural que depende da elaboração e aplicabilidade das políticas, não basta sinalizar na legislação se nada for mudado em questões administrativas e pedagógicas no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund . *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. *Teoria da Semicultura*. Tradução Newton Ramos de Oliveira In: Primeira Versão. Porto Velho, 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008

_____. *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, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 ago 2016.

_____. *Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em: 15 ago 2016.

Entendendo o Autismo. *TEA: SENSIBILIDADE AUDITIVA PODE PREJUDICAR EM SALA DE AULA?*. Disponível em:< <http://entendendoautismo.com.br/artigo/tea-sensibilidade-auditiva-pode-prejudicar-em-sala-de-aula/>>. Acessado em: 20jul 2018

GOMES, Erissandra. *Hipersensibilidade Auditiva em Crianças com Transtorno do Espectro Autista*.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 95. 2003

GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador; WAGNER, Mário Bernardes. Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* vol.20 no.4 Barueri Out./Dez. 2008.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

ZARATTIN, Vitoria de Assis. *Avaliação das características de linguagem e parâmetros acústicos em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista*. Dissertação (Mestrado) Faculdades de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330533/1/Assis_VitoriaZarattinDe_M.pdf> Acessado em: 23jul 2018

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018): UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O VIÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Emne Mourad Boufleur

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Dourados-Mato Grosso do Sul

Priscila de Carvalho Acosta

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Dourados-Mato Grosso do Sul

Roseli Áurea Soares Sanches

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

RESUMO: Este artigo sob a forma de “estado do conhecimento” buscou analisar teses e dissertações publicadas no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, utilizaram-se as palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores; Educação Infantil. A escolha da temática teve por escopo, por antecipação, uma garimpagem de dissertações e teses que poderão contribuir para o embasamento teórico investigativo da pesquisadora. Desse modo, foi feito um recorte temporal delimitativo entre 2012 a 2018, devido à força legal e à necessidade de novos olhares educacionais, constatadas nas publicações da CAPES. Foram selecionadas 15 produções, sendo 14 dissertações e 1 tese

de doutoramento. Todas as produções foram analisadas, no entanto, privilegiaram-se os textos de dissertação na área da educação de Fontana (2013), publicado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD); Bertazzo (2015), publicado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o texto de Azevedo (2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e de Viana (2017) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, também a tese de doutorado de Oliveira (2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do Conhecimento; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores.

ABSTRACT: This article as a “state of knowledge” aimed to analyze doctoral thesis and dissertations published on the website of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) data. Therefore, we used the following keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Teacher training; Childhood education. This work intended to select, by anticipation, doctoral thesis and dissertations that could contribute to the theoretical base of this research. Thus, all studies between 2012 to 2018 were analyzed, the first year mentioned

due to legal laws and the former to the need of new educational perspectives. Fifteen productions were chosen, fourteen dissertations and one doctoral thesis. After evaluating the studies, we opted for choosing the ones in education area like Fontana's (2013), published in the Post-Graduation Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu / FAED / UFGD); Bertazzo's (2015), published by the Federal University of Santa Maria (UFSM); Azevedo's (2017) from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and Viana's (2017) from the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) and also the doctoral thesis written by Oliveira (2017) from the Federal University Of Rios Grande do Sul.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder (ASD); Teacher training; Childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um olhar investigativo sob a forma de “estado do conhecimento”, e não “estado da arte” por este exigir a elaboração por pessoa que tenha um conhecimento profundo e uma capacidade de sistematização relevante na área. Ferreira (2002) ressalta que pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” trazem em comum o “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, a qual privilegia “diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado”, que são publicadas em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”.

Esse pensamento, corroborado por Mazzotti (2006), enfatiza justamente a busca do conhecimento “na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controversas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas”, sendo aspectos básicos para a compreensão do seu objeto de pesquisa.

Desta forma, o “estado do conhecimento” se caracteriza por ser um estudo bibliográfico e temático, considerado uma espécie de avaliação, tanto quantitativa quanto qualitativa sobre o conhecimento científico e acadêmico, produzido em um período de tempo. Assim, este estudo está norteado em mapear as produções acadêmicas de teses e dissertações, encontradas, principalmente, no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, utilizaram-se as palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores; Educação Infantil, tendo-as como sustentáculo.

As produções foram analisadas e se privilegiaram, entretanto, os textos de dissertação na área da educação de Fontana (2013), publicado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD); Bertazzo (2015), publicado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o texto de Azevedo (2017) da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte (UFRN) e de Viana (2017) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), bem como também, a tese de doutorado de Oliveira(2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em virtude de serem os textos que mais se aproximaram da temática, foco da futura tese da pesquisadora, no intuito de uma maior circulação desses textos e de suas citações, a fim de contribuir para a disseminação de seus conteúdos e possíveis leituras a outros pesquisadores.

A Educação através dos séculos vem se modificando gradativamente, atingindo um maior número de pessoas em níveis cada vez mais expressivos. No entanto, apesar do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que em seu caput apregoa que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, e em seu Art. 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, a literatura referente ao processo de inclusão escolar de crianças com TEA mostra que ainda é preciso avançar muito na área educacional, não só em relação ao conhecimento dos docentes, mas, mais especificamente, em relação às suas práticas pedagógicas que refletem suas realidades e contribuem ou não para o desenvolvimento dos alunos.

Um dos recursos para a aquisição do conhecimento faz-se, indiscutivelmente, por meio da literatura, voltada para a divulgação de novas ideias, novos discursos, novas linhas do pensamento. Os textos, a princípio, circunscritos a monastérios e a bibliotecas particulares, deram lugar, após a invenção da imprensa, à divulgação de livros e hoje, com a expansão do mundo digital, florescem por toda parte em portais específicos, ou não, ao alcance de leitores, os mais variados possíveis. Sobre o assunto, Mazzotti (2006) pontua que, após revisão das últimas dissertações e teses, constatou que “a maioria não se baseava em trabalhos de pesquisa e artigos de revistas nacionais ou estrangeiras e, sim, em livros, os quais, sabidamente, refletem com atraso o estado do conhecimento numa dada área”.

Assim, nesse viés, a escolha da temática teve por escopo, por antecipação, uma garimpagem de dissertações e teses que contribuíssem e/ou poderão contribuir para o embasamento teórico investigativo da pesquisadora. Desse modo, foi feito um recorte temporal delimitativo entre 2012 a 2018, devido à força legal e à necessidade de novos olhares educacionais, constatadas nas publicações da CAPES, envolvendo essa temática e sua abrangência e fundamentando-se na homologação da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, a qual classifica a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu Art. 1º, inciso 1º e 2º, para sua atuação como pessoa de direitos:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I-deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II-padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

E além do mais, assegura-lhe, também, dessa forma, o direito de ser incluída na classe regular, reforçada pela implementação da Lei 12.796 de abril de 2013, que, em seu Art. 58 traz em seu caput os seguintes dizeres: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essas prerrogativas legais abrem portas para que pais possam matricular seus filhos em classes comuns, exigindo um olhar educacional mais específico diante de um atendimento especial a essas crianças, agora incluídas na rede regular de ensino.

Pensando nisso, neste artigo, ressaltamos a importância das teses e dissertações publicadas no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram utilizadas como fonte e/ou objeto de pesquisa no intuito de fornecer subsídios para compreender a configuração da educação especial, na formação de professores, na educação infantil e seus impactos, no ensino regular, a partir dos ditames legais.

2 | A PRODUÇÃO E MAPEAMENTO DE PERIÓDICOS COMO FONTE E/OU OBJETO DE PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O impacto da lei e suas consequências na área educacional e na vida profissional da pesquisadora, despertou-a para o anseio de voltar-se para a temática do Transtorno do Espectro do Autismo e o interesse na utilização de impressos pedagógicos como fonte e/ou objeto de pesquisa para a compreensão das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro. Ao longo dos anos, esse grande volume de publicações científicas nos bancos digitais, bem como de jornais, de revistas, de boletins, de leis, entre outros periódicos, teve seu acesso acelerado, graças à era digital em que se vive atualmente.

Em virtude dessa facilidade e acessibilidade, o mapeamento de trabalhos teve como critério a seleção de textos nos sites do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando-se os termos/palavras-chave: “Formação de Professores”, “Transtorno do Espectro do Autismo” e “Educação Infantil”, como fonte e/ou objeto de pesquisa.

Nesse caminhar, encontrou-se o registro de 18 textos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 70 publicações no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre dissertações e teses, no período temporal de 2012 a 2018, sendo encontradas duas publicações, no ano de 2018, que, entretanto, não serão analisadas por não contemplarem o objeto da pesquisadora. Tendo sido escolhida a CAPES como repositório objeto da pesquisa e, das 70 publicações encontradas, abstraiu-se o número de 15 publicações, por estarem ligadas aos campos temáticos das palavras-chave selecionadas para o trabalho de pesquisa do doutorado. Dentre as 15 publicações, 14 dissertações de mestrado e apenas 1 tese, identificada e defendida em julho de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A leitura dessas publicações tem o intuito de amadurecer o pesquisador, pois segundo Severino (2009), o candidato deve “amadurecer o seu problema de pesquisa, a respeito do qual elaborará o seu projeto de pesquisa”, e é nesse ambiente de busca do conhecimento sobre a sua temática, que se espera

além dos subsídios problematizadores, o fornecimento de um instrumental teórico e metodológico que permita ao aluno condições não só de estabelecer a problematização de seu objeto de pesquisa, de proceder a um levantamento preliminar de fontes e dados necessários para a abordagem desse objeto. Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área (SEVERINO, 2009, p. 19).

Nessa linha de pensamento, Severino (2009) acrescenta ainda que é preciso “gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área”, visto que esses estudos permitirão, além do acúmulo das intuições pessoais do pesquisador, elementos contributivos, que lhe possibilitarão a participação em seminários e em eventos científicos, por meio de produções parciais de seus estudos.

Essas produções cumulativas da área permitirão, também, por meio das disciplinas dos estudos grupais e dos debates, provocados por atividades de leituras avulsas e individuais, num clima de problematização de discussão de temáticas, relacionadas ao seu objeto de pesquisa, subsidiar uma vivência de experiência problematizadora, que contribuirá para uma formação mais ampliada de seu contexto acadêmico, profissional e cultural.

Ressalta-se ainda que o Brasil tem desenvolvido estudos e pesquisas que demonstram a relevância da imprensa pedagógica como fonte e objeto para a produção acadêmica e também como meio de divulgação de conhecimentos por se estabelecer

como espaço de divulgação de práticas e de teorias educativas. A imprensa pedagógica pode ser considerada como excelente meio para apreender e disseminar as várias dimensões do campo educacional, tornando-se espaço de afirmação de correntes de pensamento e ação educacionais.

Nesse sentido, segundo Catani e Bastos (2002, p. 7), as “revistas especializadas em educação fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional”, sendo, pois, os portais digitais, atualmente, uma ferramenta extremamente importante, para essa disseminação do saber e fonte de estudos que podem ser profundos, ou não.

Para tanto, foram construídos dois gráficos, o primeiro apresenta os autores, anos, instituições, títulos, nível/área de pesquisa e os objetivos; e posteriormente, análise dos resultados. O segundo representa a seleção de textos cuja escolha de títulos atendia aos pressupostos da temática mais específica do objeto de pesquisa para o doutorado, no portal da CAPES evidenciando que a problemática não se insere apenas na área da Educação, mas, também, em outros campos.

Dentre os trabalhos selecionados, apresentamos, a seguir o gráfico 01, referente a 01 tese de doutorado e 14 dissertações, com seus objetivos e resultados analisados, sendo priorizada a sequência, pelo ano das publicações:

Autor	Ano	Instituição	Título	Nível/ Área de Pesquisa	Objetivo
FONTANA, Simone Felix da Costa.	2013	UFGD	Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do Ensino Fundamental.	Dissertação Educação	Identificar a percepção dos professores em relação ao Transtorno do Espectro do Autismo, levantar o número de crianças com TEA inseridas na Rede Municipal de Ensino de Dourados/ MS e caracterizá-las a partir da escala CARS (Childhood Autism Rating Scale).

BERTAZZO, Joise de Brum.	2015	UFSM	Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.	Dissertação. Educação.	Desenvolver um Programa para Formação Profissional das Áreas da Saúde e Educação para Atuação Educacional com Pessoas com TEA e Avaliar sua Efetividade.
AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de.	2017	UFRN	Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.	Dissertação. Educação.	Descrever as práticas pedagógicas implementadas pelos professores regentes em classes regulares de ensino, com alunos no espectro autista, encontradas em teses e dissertações do contexto educacional brasileiro, no período de 2008 a 2013.
VIANA, Marcia Carolina da Mota.	2017	UFRPE	Autismo na Educação Infantil: um Estudo sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar.	Dissertação. Educação, Culturas e Identidades	Investigar se/ como a Prática Docente pode favorecer a Interação Social e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.
OLIVEIRA, Anie Coutinho de.	2017	UFRGS	Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco.	Tese. Educação.	Analisar e discutir a identificação precoce de sinais de risco de autismo.

Gráfico 01- Tese e dissertações publicadas pela CAPES no período (2012-2018)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018).

O primeiro trabalho dissertativo analisado foi o de mestrado de Simone Felix da Costa Fontana, 2013 da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), voltado para a área de Educação, trazendo importantes dados e instrumentos de pesquisa que podem auxiliar a escola, no papel do professor, e os familiares na identificação, o mais cedo possível, das características do autismo, por meio da escala CARS, possibilitando o estabelecimento de estratégias para o atendimento dessa criança.

O texto ressaltou ainda a grande dificuldade dos professores em identificar, seguramente, os indícios ou as características de crianças com TEA. Como a perspectiva da inclusão escolar tem demandado novos papéis para os educadores,

essa dissertação ganha destaque e relevância, uma vez que chama a atenção para a localidade onde a UFGD se insere e, principalmente, ganha vulto no Doutorado, evidenciando a contribuição para o município pelas universidades e também espelha um grande leque de possibilidades de pesquisa sobre a temática de percepções dos professores, suas formações e níveis de conhecimento, bem como a necessidade de mais pesquisas sobre o TEA para inclusão, na escola, dessas crianças, abrindo-lhes, quiçá, oportunidades para novas interações sociais.

Como a pesquisa foi produzida em duas etapas, na primeira etapa, os resultados demonstraram que 72% dos professores responderam que sabiam identificar o que era autismo, mas falharam quando colocados à prova na identificação das características do transtorno no quadro a eles apresentado. Na segunda etapa, após palestra explicativa sobre o TEA e aplicada a escala CARS junto aos professores, das 94 crianças apontadas com sinais dessa síndrome, apenas 25 delas, efetivamente, apresentaram as características comportamentais do TEA, na escala CARS.

Também foi possível, por meio da análise qualitativa, identificar e descrever o conhecimento apresentado e desejado pelos professores para aumentar a probabilidade de sucesso de alunos com sinais de TEA no processo escolar.

A dissertação de Joise de Brum Bertazzo (2015), na área da Educação, voltada para a área de Formação Profissional para atuação com pessoas com TEA, atesta que o Transtorno do Espectro do Autismo é uma síndrome comportamental cujos sinais indicativos são percebidos já nos primeiros anos da infância, o que torna possível subentender a importância da Educação Infantil na promoção de pessoas com esse transtorno, considerando que, segundo a autora, o desenvolvimento das crianças com TEA é sensível, de modo especial, às suas primeiras experiências no ambiente (escolar), salientando ainda que o diagnóstico e as intervenções educacionais precoces são, consensualmente, indicados na literatura como catalisadores de desenvolvimentos nos casos de crianças com essa síndrome.

Em virtude de tais ações, essa síndrome comportamental deve ter o respaldo da área de saúde e da área médica, as quais podem propiciar conhecimentos mais específicos aos profissionais de Educação. Por isso, na dissertação, a autora chama a atenção para a necessidade desse conhecimento por meio de um programa para a formação de profissionais da Educação, respaldados por profissionais da área de saúde, o que foi feito, buscando-se conhecer e, através da revisão da literatura, voltada para estudos sobre a temática do transtorno e sobre a docência, identificar quais os saberes necessários aos professores para as suas atuações com eficácia.

Assim foi realizado um curso como um programa de capacitação de 30 horas com o auxílio de psicopedagogos, de educadores especiais, de fonoaudiólogos e psicólogos, integrantes do Núcleo de Atendimento Especializado da cidade, contendo, além das teorias explicativas sobre o TEA, a caracterização da síndrome, a avaliação e as possibilidades de intervenção, conhecimentos necessários para uma melhor atuação profissional; entretanto, os resultados práticos da aplicação do programa não

foram apresentados, revelando que a problemática reveste-se mais de discursos do que de práticas efetivas concludentes.

Ainda assim, o programa foi desenvolvido e considerado efetivo, real e positivo, graças às alterações importantes no conhecimento e percepção dos participantes em relação à pessoa com TEA, com um impacto consistente na realidade a que se destinava, sendo também positivo para o contexto de atuação dos participantes.

O texto de Mariana Queiroz Orrico de Azevedo (2017) apoia-se em uma revisão de literatura sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, destacando a preocupação dos professores em seu saber-fazer com alunos com TEA, diante das especificidades dos alunos com distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete áreas sociocomunicativas, comportamentais e sensoriais, dado o crescente número de autistas, frequentando o ensino regular. A autora ressalta ainda que, para saber fazer é necessário que os professores conheçam as estratégias de ensino, empiricamente validadas, que favorecem a aprendizagem dessas crianças.

Por essa abordagem, o texto reveste-se de importância para a pesquisadora, uma vez que aborda, mais uma vez, a preocupação dos professores em relação aos conhecimentos sobre o assunto, para melhoria das práticas cotidianas, chamando atenção para a necessidade de formação de professores, capazes de utilizar práticas eficazes nas ações pedagógicas. Os resultados indicaram a necessidade de formação de professores aptos a usarem práticas, baseadas em evidências, nas ações pedagógicas, a fim de colocar o aluno com TEA em situação de inclusão escolar.

A dissertação de Marcia Carolina da Mota Viana (2017) sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar do Autismo na Educação Infantil constou de três estudos de caso com crianças com TEA e suas respectivas professoras e mediadoras, no contexto de inclusão, na Educação Infantil de uma escola particular do Recife. Como instrumentos para construção dos registros foram utilizadas a vídeo gravação das interações e do contexto inclusivo no ambiente escolar e a entrevista semiestruturada com as professoras; e para analisar esses dados contou-se com a análise interacional dos registros.

Por meio dessa prática, nesse processo de interação no contexto escolar da Educação Infantil da criança entre a professora e a mediadora, foram levantadas seis (6) categorias: Suporte na brincadeira; Direcionamentos; Questionamentos; Suporte na atividade; Atividade lúdica e Brincadeira com movimento, além de cinco (05) categorias no processo de interação entre os pares, são elas: Brincadeira com movimento; Imitação; Iniciação; Iniciação do colega e Interesse por objetos. Já da análise do processo de inclusão escolar, a autora destacou (04) categorias principais: Direcionamento para interação com o grupo; Repetição; Suporte na atividade e Tempo de espera.

Segundo Viana (2017), a partir das concepções das professoras sobre suas práticas, em seus relatos foram apontadas as categorias: Brincadeira com movimento; Direcionamentos; Iniciação e iniciação do colega, bem como a prática de buscarem

auxílio na troca de saberes experienciais e suporte com professora itinerante da escola quando aquelas se deparam com dificuldades, o que ressalta, mais uma vez, a importância da prática pedagógica no contexto inclusivo.

É relevante também assinalar a existência de uma coerência entre a prática observada e o relato dos professores, retrato da compreensão do aluno-sujeito e da prática realizada, sendo importante pontuar que pelas categorias levantadas e analisadas, o texto reveste-se de uma riqueza singular para a formação de professores, uma vez que o material posto em prática com alunos com TEA e atestado em vídeo gravações, serve como apoio da prática pedagógica com aval positivo em seus resultados, além de que os aspectos teóricos da dissertação, norteadores desse estudo, terem sido baseados na interação social, a partir da perspectiva sociohistórica de Vygostky, trazendo já um olhar diferenciado para o universo do autismo.

Como resultado, percebeu-se que a Prática Docente na Educação Infantil favorece a Interação Social e a Inclusão Escolar de crianças com TEA; porém, ela conta com o suporte de outras práticas, mostrando que no processo de inclusão e interação a Prática Pedagógica, que envolve os demais agentes da escola, atuando em conjunto (professores, mediadores, gestão), mostra-se mais eficaz do que a atuação destes profissionais, separadamente.

Anie Coutinho de Oliveira (2017), da UFRS, tese em educação, pautou seu trabalho em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo na análise da produção científica sobre o autismo, tomando como eixos analíticos suas tendências, tensões e lacunas, podendo-se ressaltar que no âmbito escolar, como já visto em outros textos, é frequente a preocupação dos professores, em relação ao aumento do número de matrículas de alunos com essa síndrome.

Aponta ainda que há estudiosos que se referem mesmo a uma epidemia, devido ao grande crescimento da prevalência dessa síndrome em um curto espaço de tempo, o que se pode conjecturar se tal fato ocorreu devido aos efeitos da Lei 12.764, ou graças ao aumento de estudos nessa área, o que faz crescer os entendimentos e conhecimentos até mesmo de identificação da problemática, levando as famílias a exporem mais os seus filhos, compreendendo-os como limitados, mas sobretudo, com direitos iguais.

Diante desse quadro, a autora da tese procurou conferir prioridade aos percursos teórico metodológicos condizentes com a compreensão complexa do fenômeno pesquisado, com base nas reflexões atinentes à Educação Especial e à Saúde Mental, por meio de referencial teórico vinculado à abordagem sistêmica, representada por autores como Gregory Bateson e Humberto Maturana.

De acordo com Oliveira (2017), a análise do conhecimento acerca do tema central da tese evidenciou a dimensão histórica, as diferentes ênfases conceituais, além do debate relativo aos sistemas de classificação diagnóstica, implicados no processo de identificação precoce de risco. O texto traz ainda a discussão de risco em saúde mental e, de modo particular, o sentido de risco de autismo em momentos iniciais da infância.

Oliveira (2017) levantou, pois, uma série de questionamentos, entre eles: como tem ocorrido a identificação precoce de sinais de risco de Autismo? Quais premissas podem ser identificadas como integrantes dessas práticas? Quais as características constitutivas ou predominantes dos processos de investigação e qual o papel atribuído à ação do investigador ou do profissional que a realiza? A identificação precoce tem contribuído para o aumento da prevalência dos casos de Autismo no Brasil? Quais seriam os caminhos escolares trilhados pela criança que é alvo da identificação e intervenção precoces?

Apartir do debate e, ao analisar essas questões, destacou-se a dimensão com foco nos processos de identificação e seus nexos com a prática pedagógica que orienta as intervenções, bem como, os diversos estudos que têm revelado a imprescindibilidade da identificação precoce de sinais de risco de autismo para que se tenha oportunidade de intervir previamente, permitindo um melhor aproveitamento da sensível fase do desenvolvimento humano que é o início da vida.

Apontou também as controvérsias relativas à avaliação de sujeitos que apresentam comprometimentos psíquicos que podem ser assinalados como predominantes no que se refere à suposição de uma objetividade e abrangência generalizadora dos procedimentos. Sobre essa identificação a autora pontuou, ainda, o fenômeno do autismo e suas tendências descritivas, dando especial atenção aos processos de identificação da síndrome como um risco na vida da criança, sendo discutidas ainda as vantagens e os perigos relacionados à nomeação precoce à qual se associa a inferência de um desenvolvimento, marcado pela possibilidade de um transtorno, que age como um nexo organizador das relações futuras e da ocupação de espaços sociais como aqueles vinculados à escolarização.

Nesse sentido, destaca-se que a análise das dissertações e teses proporcionou à pesquisadora, embora de forma restrita, o conhecimento de pesquisas que estão relacionadas à temática de sua futura tese de doutoramento.

Para melhor compreensão construiu-se o segundo gráfico, buscando evidenciar que a problemática não está inserida apenas na área da Educação, mas, também, em outros campos.

Ano	Nível	Área	Instituição
2013	Dissertação	Educação	UFGD
2015	Dissertação	Educação	UFSM
2017	Dissertação	Educação	UFRN
2017	Dissertação	Educação, Culturas e Identidades	UFRPE
2017	Tese	Educação	UFRGS

Gráfico 02- Produções de dissertações e tese (2012-2018)

O Gráfico 02 apresenta a produção de Teses e Dissertações entre 2012-2018 de trabalhos que foram analisados, os quais foram produzidos no período de 2013 a 2017. A lacuna de tempo entre 2012 e 2018, que não se pontuou no quadro acima, foi devido à falta de textos, voltados à temática elegida para a futura pesquisa de doutorado, nos quais não se constataram estudos comuns no foco do Transtorno do Espectro Autista.

Desta forma, buscou-se analisar as discussões das produções selecionadas pela pesquisadora, em diferentes regiões do país, com o intuito de familiarizar-se com a literatura produzida na área, focalizando seu objeto de estudo.

Percebeu-se que por ser o autismo um fenômeno complexo que não pode ser explicado, a partir da análise de fragmentos de indícios tomados isoladamente, a autora entende que os procedimentos de identificação do autismo deveriam ser realizados processualmente.

A pesquisadora almeja trilhar seu percurso na escrita de sua tese de forma clara, concisa e objetiva, procurando não ser repetitiva, para que não ocorra o que Mazzotti (2006, p.40) adverte sobre o que ocorre com o destino da maioria das produções das teses e dissertações “mofar nas prateleiras das bibliotecas universitárias”, o que, segundo a autora, se deve ao fato da “qualidade dos relatórios apresentado, particularmente no que se refere às revisões da bibliografia: textos repetitivos, rebuscados, desnecessariamente longos ou vazios”, o que de certa forma, não cativa os leitores, apesar do assunto ser relevante.

Principalmente, há de se convir, que tal destino não é incentivador às pessoas que dedicam parte de suas vidas e de seu tempo em ajudarem outrem na melhoria da qualidade de vida graças às pesquisas que levam ao conhecimento científico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como intuito descrever um caminhar, por meio do “estado do conhecimento”, utilizando a pesquisa nos sites de busca digital, destacando que possibilitou estudar, refletir e, posteriormente, interiorizar o percurso adquirido. Nesse sentido, intentou identificar e compreender a pesquisa, e qual a contribuição deste estudo à expansão do conhecimento, buscando nas entrelinhas da tese e dissertações pesquisadas, esclarecer questões controvertidas ou inconsistentes e encontrar as lacunas em relação às pesquisas feitas, até então, sobre o assunto.

Tal reflexão, levou ao cerne dos anseios como profissionais da educação, permitindo a conclusão de que as publicações que chegaram mais perto do objeto de pesquisa foram: a de Bertazzo (2015), publicado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual a autora buscou desenvolver um “Programa para Formação

Profissional das Áreas da Saúde e Educação para Atuação Educacional com Pessoas com TEA e Avaliar sua Efetividade” e o trabalho dissertativo de mestrado de Simone Felix da Costa Fontana, 2013 da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), voltado para a área de Educação, cuja análise trouxe importantes dados e instrumentos de pesquisa que podem auxiliar a escola, no papel do professor, e os familiares na identificação, o mais cedo possível, das características do autismo, por meio da escala CARS, possibilitando o estabelecimento de estratégias para o atendimento dessa criança.

Nesse sentido, percebeu-se que há uma grande necessidade de investigar, aprofundar e compreender questões voltadas à Formação de Professores que possam contribuir para o Desenvolvimento Infantil e para a Educação Especial como estratégias de práticas que favoreçam a inclusão escolar de crianças da Educação Especial com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), matriculadas nos Centros de Educação Infantil (CEINFs), na cidade de Ponta Porã, na faixa etária de zero a cinco anos; acreditando que toda mudança no espaço escolar apoia-se não só na criação e implantação das leis, mas, principalmente, pelo conhecimento e efetivação das práticas realizadas nesse espaço.

Em sua dissertação de mestrado, Bouffleur (2014), buscando compreender esse universo cultural que se reflete nas escolas na região de fronteira, constatou, segundo entrevistas feitas aos representantes das escolas pesquisadas, que os motivos que levam os pais paraguaios a procurarem o Brasil como nacionalidade de registro para seus filhos, ultrapassa as questões educacionais e remete a fatores de cunho social. Uma vez que a maioria das crianças matriculadas possui documentação brasileira, o que garante a elas benefícios nas diferentes áreas sociais, permitindo-lhes acesso a serviços gratuitos na área educacional, tais como uniforme, merenda escolar, material didático, livros nas escolas municipais, gratuitos, além da possibilidade de “melhoria de vida”.

Ainda com relação aos benefícios, pela força da legislação social, abrem-se também perspectivas diferenciadas ao aluno, como atendimento odontológico na unidade escolar, além de atendimento médico, psicológico e oftálmico nas unidades de postos de saúdes e consultórios médicos, e o recebimento de remédios, vacinas, óculos, professores de recursos para atendimento de alunos com deficiências. Benefícios esses, que fazem com que os pais atravessem a fronteira, ainda que seus filhos possam sofrer, durante o processo de alfabetização ou do ensino aprendizagem; ou venham a passar constrangimentos entre os muros escolares brasileiros e em situações sociais diversas.

Diante das evidências, acredita-se que a grande contribuição social da pesquisa oportunizará o atendimento aos profissionais da região de fronteira (Brasil/Paraguai) que caminham às cegas no entendimento do campo do conhecimento do Transtorno do Espectro Autista. Tal fato exige, pois, um programa de formação de profissionais da educação, não só nos cursos de Formação de Professores, como também nas

Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela Educação Infantil.

Os trabalhos de teses e dissertações mapeados revelaram a importância dos anos iniciais em se detectar o autismo e o tipo desse autismo que acomete a criança em diferentes níveis: leve, moderado ou grave e, a partir daí, atestou que a Transtorno do Espectro do Autismo já demonstra sinais indicativos de sua existência nos primórdios anos da infância o que transfere para a Educação Infantil, além da família, um papel relevante no acolhimento e no desenvolvimento dessa criança.

Nesse sentido buscar-se-á compreender como tem se efetivada a inclusão escolar, de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nos Centros de Educação Infantil (CEIM), de Ponta Porã/MS, tendo como foco o atendimento de crianças consideradas como público alvo da Educação Especial (PAEE).

As reflexões suscitadas pelas leituras efetuadas possibilitaram um olhar mais acurado de conhecimento sobre esses diferentes aspectos comportamentais, em prol do aluno, não só em seu processo de aprendizagem, mas como ser humano nos diversos espaços sociais em que transita ou pode transitar, uma vez que a escola é considerada uma das principais instituições aliadas na busca de soluções para enfrentar os processos de exclusão social, podendo ser e devendo ser um espaço não só facilitador, mas, principalmente, acolhedor das diferenças e, com os espaços digitais à mercê da Educação, certamente os ganhos se abrirão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Alina Gusmão. **Educação Inclusiva e Formação de Professores: o brincar como Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo**. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente). Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA). Volta Redonda, 2016.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2017.

BERTAZZO, Joise de Brum. **Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2015.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade Cultural e Interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados- MS, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em Revista: A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

COUTO, Cirleine Costa. **Percepções de professores sobre o autismo em pré-escolares e a rede social institucional**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2017.

FERNANDES, Auristela de Oliveira. **Práticas Docentes e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Município de Alegrete, RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Rio Grande do Sul, 2017.

FERREIRA, Norma S. A. **As Pesquisas Denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto /2002.

FONTANA, Simone Felix da Costa. **Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

OLIVEIRA, Anie Coutinho de. **Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2017.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

SEVERINO, A. J. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan. /abr. 2009.

VIANA, Marcia Carolina da Mota. **Autismo na Educação Infantil: um Estudo sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, 2017.

CONCEITOS MATEMÁTICOS SOBRE ESPAÇO E FORMA NECESSÁRIOS PARA A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DE ESTUDANTES CEGOS

Eliziane de Fátima Alvaristo

Universidade Tecnológica Federal
do Paraná- UTFPR Ponta Grossa – PR

Renato Hallal

Universidade Tecnológica Federal
do Paraná- UTFPR Francisco Beltrão - PR

RESUMO: O estudo tem como objetivo desenvolver atividades para o ensino das técnicas de locomoção independente com bengala para estudantes cegos, envolvendo conceitos matemáticos. Trata-se de um estudo de natureza aplicada com abordagem qualitativa. Participaram três estudantes cegos matriculados em uma escola de Educação Especial, em um município do interior do estado do Paraná. Os instrumentos para a coleta de dados foram registros em diário de campo e imagens. Os conceitos matemáticos abordados foram medidas de área e perímetro, medidas de comprimento e altura, geometria espacial e vibrações sonoras. Os resultados mostraram, num primeiro momento, que os estudantes cegos não haviam apropriado esses conceitos matemáticos na escola regular, e, após a contextualização desses conceitos com as práticas para a locomoção independente, os estudantes passaram a compreender tais conceitos e apresentaram maior desenvoltura na realização das técnicas de Orientação e

Mobilidade. Constatou-se a necessidade de os professores de matemática trabalhar esses conceitos em sala de aula no ensino regular, contextualizando com as diferentes situações vivenciadas pelos estudantes, inclusive pelos estudantes cegos, para que eles possam compreendê-los e internalizá-los, como forma de conhecimento atrelado a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Conceitos matemáticos. Orientação e Mobilidade. Deficiência visual.

ABSTRACT: The study aims to develop activities for the teaching of independent locomotion techniques with for blind students, involving mathematical concepts. This is an applied nature study with a qualitative approach. Three participated blind students enrolled in a School in the Special Education in a municipality in the interior of the state of Paraná. The instruments for the collection of data were records in field diary and images. The mathematical concepts discussed were measures of area and perimeter, measures of length and height, spatial geometry and sound vibrations. The results showed, firstly, that blind students had not appropriated these mathematical concepts in the regular school, and, after contextualizing these concepts with the practices for independent locomotion, students came to understand these concepts and presented a more Guidance and Mobility techniques. It was verified the necessity of

the teachers of mathematics to work these concepts in the classroom in the regular education, contextualizing with the different situations experienced by the students, including the students blind, so that they can understand them and internalize them, as a way of knowledge linked to practice.

KEYWORDS: Mathematical concepts. Guidance and Mobility. Visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

As técnicas de Orientação e Mobilidade – (OM) são de fundamental importância para promover a locomoção com independência e autonomia das pessoas com deficiência visual. No Brasil, o índice com prevalência de deficiência visual, é de 3,6%, algo em torno de 7,6 milhões de pessoas (MALTA et al., 2016), com tendência de aumento do número de pessoas acometidas por essa deficiência no decorrer dos anos (ÁVILA et al., 2015).

A orientação utiliza os sentidos remanescentes, como a audição, o tato, o olfato, a cinestesia e memória muscular, para que a pessoa com deficiência visual possa estabelecer sua posição para se relacionar com diferentes objetos e/ou ambientes (WEISHALN, 1990).

Lima (1997) destaca que a mobilidade implica diretamente na relação da pessoa cega com e no ambiente em que ela está inserida, podendo movimentar-se com segurança em espaços internos ou externos.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor responsável pelo ensino das técnicas de OM, possua conhecimentos essenciais para que o desenvolvimento e a aprendizagem destes estudantes possam se consolidar na prática. Sendo assim, é considerável priorizar durante o processo de ensino alguns aspectos, dentre eles, históricos, sociais, culturais e motores (MOREIRA, 2017).

Machado et al. (2003) evidenciam três pontos fundamentais que direcionam o processo de ensino e as práticas para as pessoas com deficiência visual, tendo como princípio básico, a OM, dentre eles, onde estou? Para onde quero ir? Como vou chegar ao local desejado? A locomoção de um lugar para o outro, a aquisição na formação de conceitos relacionados a noções de espaços para as pessoas videntes, consiste em algo simples, mas, para as pessoas cegas, há necessidade de uma apresentação formal de cada estrutura relacionada aos espaços, para a sua locomoção com segurança. Sendo assim, há todo um processo de ensino, em que se faz necessário respeitar as etapas de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual.

Alguns estudos destacam as etapas e os processos para o ensino de técnicas de OM para as pessoas com deficiência visual e discutem sobre a importância em proporcionar para essas pessoas maior autonomia e independência na sua locomoção (MOREIRA, 2017; MACHADO et al., 2013; LIMA, 1997; SCHEFFER, 1995; WEISHALN, 1990). Um dos recursos utilizados por pessoas cegas para a locomoção com independência e segurança é a bengala longa.

Além das técnicas utilizadas nesse processo, conceitos de outras áreas de conhecimento estão envolvidos no ensino dessas técnicas, como por exemplo, os conceitos matemáticos, os quais serão discutidos neste estudo, a partir de atividades que foram desenvolvidas por uma professora de uma escola de Ensino Fundamental na modalidade Educação Especial.

Viginheski et al. (2017) evidenciam que a busca por aportes teóricos na área da matemática para pessoas com deficiência visual tem se tornado uma preocupação evidente nas práticas pedagógicas.

À vista disso, o estudo teve como objetivo desenvolver atividades para o ensino das técnicas de locomoção independente com bengala envolvendo conceitos matemáticos sobre espaço e forma e grandezas e medidas que contribuam para a autonomia e a independência dos estudantes cegos.

2 | O PROCESSO DE ENSINO PARA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Durante o processo de ensino das técnicas de OM para as pessoas cegas, são necessários quatro tipos de orientações evidenciadas por Machado et al. (2003, p.17), “pontos fixos quando está parado; pontos fixos quando está em movimento; pontos em movimento quando está parado; pontos em movimento, quando está em movimento”. A partir dessas orientações, as pessoas com deficiência visual compreendem o processo de OM, a qual envolve primeiro a *percepção*; segundo a *análise*; terceiro a *seleção*; quarto o *planejamento*; e último processo consiste na *execução e mobilidade* (WEISHALN, 1990).

O processo de ensino para a OM deve consolidar-se de forma dinâmica, para Weishaln (1990) esse processo requer que o professor e a família juntos laborem o processo de *percepção* com os estudantes cegos, estimulando-os a captar informações presentes no ambiente a partir dos sentidos sensoriais, tais como, o olfato, o tato, audição, paladar, enfim, explorando o que for possível para que eles possam captar tal percepção nos ambientes estudados, sejam eles, internos ou externos.

Weishaln (1990) destaca que durante o processo de OM deve haver um envolvimento com a *análise*, que representa o processo de organização dos dados percebidos pelos estudantes cegos, possibilitando-os confiança, familiaridade, sensações, dentre outros, é neste estágio que eles iniciam seu processamento de autonomia. A *seleção*, é a escolha dos elementos mais importantes, são aqueles em que os estudantes cegos selecionam para que obtenham melhor orientação nos espaços. *Planejamento* é basicamente a forma de ação utilizada para atingir o objetivo desejado no processo de orientação, e por fim a execução na *orientação e mobilidade*.

Machado et al. (2003) destacam, que o processo de ensino visa a iniciação para a execução da mobilidade propriamente dita, o que direciona-se para a prática nos ambientes internos ou externos frequentados pelos estudantes cegos. Outra questão

relevante é a existência dos pontos de referências, os quais devem ser explicados e/ou demonstrados aos estudantes cegos de forma perceptível, tais como, pistas, medição, pontos cardeais, leitura de rotas, quadras, placas, entradas e saídas dos ambientes, dentre outros. A partir desses pontos de referência, os estudantes cegos constroem um mapa mental auxiliando-os a entender-se onde estão, para onde querem ir e como chegarão ao local desejado (SILVA; SILVA, 2013).

Viginheski et al. (2017) destacam que é fundamental que durante o processo de ensino o professor explore de maneira coerente a forma e o espaço, por exemplo, se o ambiente a ser trabalhado tem forma quadrangular, circular, retangular, a presença no ambiente de elementos como portas, janelas, mesas, cadeiras, entre outros e suas respectivas formas.

Scheffer (1995) evidenciou três níveis para a formação de conceitos com estudantes cegos, o concreto, o funcional e o abstrato. Portanto é necessário que o professor ao trabalhar a OM com estudantes cegos, compreenda em qual nível este está, para não avançar etapas, e possibilitar a OM com segurança e autonomia.

3 | FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE ESPAÇO E FORMA PARA A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Para uma pessoa com deficiência visual se apropriar dos conceitos matemáticos relacionados ao espaço e forma, assim como, o espaço corporal, o espaço de ação, o espaço de objetos, o espaço geométrico e o espaço abstrato, ela precisa estabelecer relações de espaço, que possibilitem representações espaciais, topológicas, projetivas e euclidianas (MACHADO et al., 2003).

Machado et al. (2003) ressaltam que o espaço corporal consiste em compreensões do próprio corpo, as posições e as direções que ele necessita em relação a distância do seu corpo. O Espaço de ação significa a noção básica que deriva da orientação para execução de movimentos, por exemplo, pode-se utilizar de alguns conceitos, tais como, próximo, dentro, fora, em cima, em baixo, os quais podem ser executados a partir dos sentidos remanescentes. Espaço de objeto é a noção de direção e da distância que o estudante cego deve compreender entre ele e um determinado objeto, as relações no espaço geométrico para o ensino das técnicas para OM se dão, a partir de um sistema de coordenação ou direção, aplicáveis na área da matemática, em que a pessoa com deficiência visual estabelece as direções e compreensões no espaço perceptivo, utilizando-se de elementos geométricos - linhas e ângulos.

O espaço abstrato para Machado et al. (2003) é a última relação que o estudante cego adquire, pois consiste na capacidade de elaboração e compreensão de rotas na OM, considerada uma das relações mais complexas para eles, pois necessitam que todas as relações a priori, estejam bem desenvolvidas para aquisição e apropriação dos conceitos.

O “Quadro 1” apresenta os conceitos espaciais para a OM:

Anterior	Frente, em frente de, em face de, de frente, para frente, diante, à frente.
Posterior	Atrás, por trás, posterior, para trás, depois.
Superior	Em cima, acima, sobre, par acima, alto, ascendente.
Inferior	De baixo, abaixo, sob, para baixo, baixo, descendente, debaixo de, por baixo de.
Lateral	Direito, esquerdo, lateralmente a, ao longo de, ao lado de. Proximidade - próximo, próximo a, ao lado de, afastado de, distante, longe, rente, perto de, aqui, lá, em oposição a.
Interno	Para dentro de, dentro, no interior de, dentro de, interno, para o interior.
Externo	Fora, externamente, fora de, externo, exterior.
Outros	Sentido horário, anti-horário, oposto, através de, paralelo, perpendicular, ao redor de, na direção de, de cabeça para baixo, meio, entre, no meio, centro, sobre, distante, anterior, posterior, superior, inferior, interior, adjacente, medial, mediano, pontos cardeais: norte, sul, leste, oeste; colaterais: nordeste, noroeste, sudeste, sudoeste

Quadro 1: Conceitos espaciais para Orientação e Mobilidade.

Fonte: Adaptado de Machado et al. (2003, p. 43).

A linguagem matemática é extremamente importante para o desenvolvimento da OM das pessoas com deficiência visual, dentre elas, os conceitos de formas, pois auxiliam na identificação dos objetos e em como utilizá-los para sua locomoção. As formas essenciais que o professor deve considerar durante o processo de ensino de OM é evidenciado por Machado et al. (2003, p. 43):

Primária - círculo, retângulo, quadrado, triângulo, ovalóide. Secundária - esfera, cilindro, cubo (cúbico), pirâmide (sólidos geométricos), cone. Termos descritivos - retangular, esférica, circular, quadrangular [...] Linhas Geométricas - paralelas, retas, diagonais, perpendiculares, curvas, quebradas.

As noções das formas geométricas supracitadas conduzem os estudantes aos princípios de percepção de ambientes internos ou externos e de objetos que os direcionam para sua locomoção, ou seja, a figura plana. A secundária refere-se diretamente as percepções sólidas, aquelas que já possuem formas definidas.

As ações para formação de conceitos espaciais indicam na área da matemática os movimentos essenciais para as noções de lateralidade, conforme Machado et al. (2003), essas noções são consolidadas por: voltas, ação, posição e movimento do estudante cego para sua orientação e locomoção, constituindo-se basicamente em: voltas de 45°, de 90° (ângulo reto), volta de 180° e 360°, volta inteira ou completa.

Moreira (2017) evidencia que estas ações consistem no movimento, tais como, apressar-se, arrastar-se, rolar, estender-se, curvar-se, deitar-se, sentar-se, ficar em pé, agachar-se, ajoelhar-se e debruçar-se. A posição implica desviar-se, virar, andar, correr, saltitar, saltar, subir, pular. O movimento, para frente, para trás, diagonal, para cima, para baixo, paralelo, pôr, colocar, agarrar, empurrar, puxar, balançar. Todos estes

conceitos consistem em o estudante compreender o ambiente em que está inserido, para com o tempo ir se apropriando e movimentando-se com segurança e autonomia.

Nessa direção, Machado et al. (2003) destacam que o ensino de técnicas de OM, pode-se fundamentar em conceitos matemáticos, tais como, distância, quantidade, tempo, peso e volume, largura e comprimento. O conceito de distância pode ser ensinado aos estudantes cegos a partir de noções de metro, palmo, quarteirão, quadra e quilômetro, assim como, o conceito de quantidade, pode ser trabalhado através dos princípios do todo, metade, vazio, cheio, raso, menos que ou mais que, pouco, médio, muito.

As noções de tempo podem ser apresentadas as pessoas com deficiência visual como noções básicas de ano, mês, semana, hoje, amanhã, hora, minuto, segundos, manhã, tarde ou noite, dentre outras, que possam ampliar os conceitos matemáticos e proporcionar a busca por apropriações de conceitos para a OM (MACHADO et al., 2003).

4 | METODOLOGIA

Este estudo é de natureza aplicada, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), estudos dessa natureza têm o objetivo de “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, discutindo o ensino de técnicas de OM para estudantes com deficiência visual fundamentado em conceitos matemáticos (WEISHALN, 1990; MACHADO et al., 2003).

As aulas foram realizadas e aplicadas por professora da instituição, em um período de três (3) meses, num total de doze (12) aulas, sendo uma (1) aula por semana, tendo em vista a disponibilidade e o horário das aulas de OM, a quantidade dessas aulas foi de acordo com a acessibilidade da escola. Os conceitos matemáticos abordados foram direção, sentido, dimensões (largura, altura, comprimento), lateralidade, perímetro, área e elementos e formas geométricas (pontos, reta, plano, espaço, retângulo). Conceitos de outras áreas também foram abordados, entre elas a da psicomotricidade (equilíbrio, percepção tátil, auditiva, cinestesia e olfativa).

Os instrumentos para a coleta de dados foram registros em diário de campo e imagens (FLICK, 2009).

O local utilizado para o estudo contou com espaços internos de uma escola de Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial, a qual prestava o atendimento para pessoas com deficiência visual, localizada em um município do interior do estado do Paraná, bem como, ambientes externos, dentre eles, praça recreativa, sendo que no interior desta, havia uma quadra poliesportiva de futebol society.

Os participantes do estudo foram três estudantes com deficiência visual. A

escolha dos participantes se deu por serem estudantes que estavam a pouco tempo frequentando a escola que foi efetuada a pesquisa, assim como, pela disposição dos estudantes. Como forma de manter em sigilo suas identidades, optou-se por denominá-los neste estudo, como E1, E2 e E3. As estudantes E1 e E2 eram do sexo feminino. Na época em que o estudo foi realizado, E1 tinha 13 anos de idade e E2 tinha 16 anos de idade. Ambas eram cegas congênitas. O participante E3, do sexo masculino, tinha 42 anos de idade. Sua deficiência visual foi adquirida por consequência da doença diabetes mellitus.

Como ponto de partida para o ensino de conceitos sobre espaço e forma nas aulas de OM, foram realizadas atividades que aprimorassem técnicas para melhor locomoção e autonomia dos estudantes cegos. Os conceitos foram escolhidos a partir das noções de OM por Weishaln (1990) e Machado et al. (2003) e contextualizados de acordo com a realidade dos estudantes.

As atividades são apresentadas no “Quadro 2”.

Atividade	Objetivos	Conceitos
Cálculo de áreas e Perímetro	Determinar cálculo dos espaços internos da escola - corredor - banheiro e salas de aula	Medidas dos espaços internos e externos da escola
Medidas de comprimento	Desenvolver noções de distância de objetos e/ou ambientes	Centímetro - Metro e Quilômetro
Medidas de altura	Potencializar as noções de altura dos degraus das escadas da escola - Meio fio nos espaços externos da escola	Profundidade - Largura e altura
Geometria Espacial	Compreender o conceito de cilindro- pela percepção tátil e o espaço ocupado por ele, assim como, noções de lateralidade	Ponto de localização - Reta - Linha - Plano
Vibrações sonoras	Melhorar o sentido auditivo relacionando - os com vibrações dos corpos materiais	Sonoros

Quadro 2: Registro de atividades.

Fonte: Acervo dos autores (2018).

5 | RESULTADO E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se o processo de ensino e aprendizagem retratado por Weishaln (1990), partindo da percepção, análise, seleção, planejamento e execução. As atividades foram fundamentadas por Machado et al. (2003).

A primeira atividade realizada solicitava aos estudantes E1, E2 e E3 cálculos dos espaços e medidas de comprimento dos ambientes que utilizam diariamente, como forma de aprimorar sua locomoção no ambiente. Sendo assim, os estudantes exploraram as dependências da escola. O objetivo foi verificar as dificuldades e percepções na utilização dos conceitos matemáticos para locomoção dos estudantes.

A estudante E1 apresentava algumas dificuldades em localizar-se em alguns ambientes internos e apresentava resistências quanto ao fazer uso da bengala longa. A estudante E2 mostrava dificuldades em noções de lateralidade e o estudante E3 demonstrava muitas dificuldades em localizar-se nos espaços da escola.

Em relação aos conceitos de área e volume, constatou-se que os estudantes E1 e E2 não haviam apropriado esses conceitos em sala de aula no ensino regular, o estudante E3 já havia se apropriado desses conceitos, a partir do conhecimento empírico adquirido na profissão de pedreiro, quando ele ainda enxergava. Viginheski et al. (2017), ao discutirem a formação de conceitos matemáticos por estudantes com deficiência visual, destacam ser comum estudantes com deficiência visual não participarem do processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos, uma vez que os professores acabam delegando aos colegas que enxergam a função de realizar práticas que contribuam para a formação dos conceitos, como por exemplo, efetuar medidas, por acreditarem que os estudantes cegos não conseguem realizá-las pela falta da visão.

Outras atividades desenvolvidas envolveram conceitos de área e perímetro aplicados na OM, em ambientes internos da escola, onde foi explicado aos estudantes, a partir de Fernandes & Healy (2010), que a área é a medida de uma superfície e o perímetro é a medida do comprimento de um contorno.

Nesse sentido, fez-se uso do corredor central da escola, o qual media 5 m x 1,5 m, totalizando assim uma área de 7,5 m² e um perímetro de 13 m. Os cálculos da área e do perímetro do espaço foram efetuados a partir de medições realizadas pelos estudantes com seus próprios passos, convertidos posteriormente na unidade padrão de medida de comprimento.

Para que a execução das técnicas de OM seja executada com segurança, é necessário que os estudantes cegos compreendam três pontos essenciais para a iniciação do processo de ensino e aprendizagem relacionados aos conceitos de OM, evidenciados por Machado et al. (2003) com os seguintes questionamentos: Onde estou? Para onde quero ir? Como vou chegar ao local desejado?

A “Figura 1” apresenta a estudante E1 buscando compreender-se no espaço interno da escola, durante o processo de ensino relacionado às noções básicas de área e perímetro, assim como, pelos questionamentos ressaltados por Machado et al. (2003).

Assim, vale salientar a importância de as escolas promoverem um ensino contextualizado com o cotidiano dos estudantes, no caso dos estudantes cegos (as), poderiam fazer uso desses conceitos para a OM, entretanto, segundo as estudantes E1 e E2, seus professores de matemática ensinavam os conceitos apenas oralmente, sem promover tal contextualização. Fernandes & Healy (2010) salientam que há uma árdua tarefa de planejar e organizar atividades na educação inclusiva matemática, mas, são desafios que devem ser superados pelos profissionais da educação.



Figura 1: Estudante E1 explorando conceitos de área e perímetro na OM.

Fonte: Acervo dos autores (2018).

O objetivo proposto para atividade de área e perímetro foi locomover-se com maior segurança, compreendendo o espaço a partir dos conceitos matemáticos. Diante disso, foram ensinadas, as medidas de comprimento e distância entre uma parede e outra, as noções de medida e o comprimento do corredor para chegar até a porta de entrada e/ou saída, a distância entre a pia do banheiro e o vaso sanitário, a localização das salas de aula com portas abertas e/ou fechadas, a altura das portas, as noções e medições da altura das escadas foram efetuadas com a bengala, bem como, as diferenciações entre os tipos de pisos, táteis ou não táteis. Essas atividades foram exploradas a partir das noções de espaço ação, espaço corporal, espaço objeto, espaço geométrico e espaço abstrato, os quais são retratados por Machado et al. (2003).

A estudante E1 demonstrou-se participativa e curiosa, pois não tinha conhecimentos sobre os conceitos matemáticos necessários para sua locomoção, portanto buscou apropriar-se dos conceitos propostos.

A estudante E2 apropriou-se dos conceitos de área e volume aplicados na OM, uma vez que ela conseguiu efetuar as medições a partir dos passos aferidos e da percepção tátil com as mãos. Conseguiu também, efetuar os cálculos e entender-se no espaço da escola apropriando-se dos conceitos propostos. Quanto às noções básicas de comprimento e altura a estudante compreendeu tais conceitos, inclusive de profundidade e largura dos degraus das escadas através da percepção tátil, os quais foram aferidos palmo a palmo com as suas mãos.

O estudante E3 demonstrou-se inseguro no ambiente interno da escola. Constatou-se que ele necessitava de maiores estímulos táteis que lhe proporcionassem maior segurança para sua locomoção.

Outro ponto relevante para a OM evidenciada por Machado et al. (2003) é a postura corporal dos estudantes. A estudante E1 demonstrou-se num primeiro momento com poucas noções corporais, com ombros protusos, cabeça baixa, mais no decorrer das atividades foi compreendendo, o esquema corporal, o conceito corporal, as

noções de lateralidade e a direcionalidade, as quais são cruciais para sua locomoção e segurança. Com isso, a estudante foi entendendo e buscando apropriar-se do que lhe foi ensinado.

A estudante E2 demonstrou-se com maiores habilidades relacionadas às noções de esquema corporal, conceito corporal e postura, porém, apresentou maiores dificuldades em noções de lateralidade, ou seja, no espaço ação, principalmente, em noções referentes à direita e a esquerda, ela se perdeu várias vezes em alguns comandos, assim, há necessidade de maior estimulação para apropriação desses conceitos (FERNANDES & HEALY, 2010).

Em relação aos conceitos corporais o estudante E3 necessitava de maiores estímulos, a partir de atividades que abordem pontos fixos, pontos em movimento e retas, os quais lhe proporcionem maior direcionamento para percepções de objetos e/ou ambientes (MOREIRA, 2017).

Além dos espaços internos, foram utilizados os espaços externos, como, as ruas nas proximidades da escola e uma quadra poliesportiva de futebol society para explorar outros conceitos como espaço e noções corporais, dentre elas, plano do corpo, partes do corpo, movimento do corpo, lateralidade, imagem corporal e direcionalidade.

Para Machado et al. (2003) as técnicas de OM aplicadas a partir de experiências concretas em diferentes ambientes proporcionam noção de direção num espaço tridimensional, contribuindo para a construção do espaço perceptivo e elementos da figura como linhas e ângulos, apresentados na “Figura 2”.



Figura 2: Estudantes apropriando-se de conceitos em espaços externos.

Fonte: Acervo dos autores (2018).

Tanto a estudante E1 quanto o estudante E3 apresentaram-se com boas noções das vibrações sonoras externas, Machado et al. (2003, p. 58) evidencia que “o ouvido é o principal órgão sensorial à longa distância, pode ser considerado como o sentido “rei” principalmente para as pessoas com cegueira, é o único meio pelo qual a pessoa cega pode perceber a distância e a profundidade em qualquer ambiente”. Nessa

direção, enfatizou-se às noções corporais e de espaço, o estudante E3 demonstrou-se com maiores habilidades nos espaços externos do que nos espaços internos, os sons foram definidos melhor por ele do que pela estudante E1, talvez por ele possuir maiores vivências do tempo em que enxergava.

A estudante E2 apresentou-se com boa sensibilidade auditiva para as vibrações sonoras externas, entretanto no espaço ação, segundo Machado et al. (2003) considera como noções de lateralidade, a estudantes apresentou dificuldades.

Como forma de promover a apropriação do conceito de lateralidade, foram propostas atividades com uso da geometria espacial com a utilização de um objeto concreto em forma de cilindro. Foram trabalhados conceitos de direção e distância, entre um cilindro e outro, e noções de voltas, utilizou-se de ângulos com 45° , 90° , 180° e 360° . A “Figura 3” representa a estudante E2 explorando conceitos para melhor locomoção na OM:



Figura 3: Estudante explorando conceitos de lateralidade, direção e distância.

Fonte: Acervo dos autores (2018).

A atividade realizada na quadra poliesportiva de futebol society teve por objetivo revisar os conceitos já abordados, no entanto, em outros ambientes, conforme a “Figura 4”:



Figura 4: Estudantes executando atividades propostas.

Fonte: Acervo dos autores (2018).

Os estudantes exploraram a quadra e verificaram que a quadra tinha forma retangular, efetuaram as medições a partir dos passos que já tinham sido aferidos, calcularam a área e o perímetro, assim como, as medições e altura das traves, as quais foram utilizadas para direcionalidade dos pontos, linha e planos de uma reta, efetuaram a diferenciação entre asfalto, areia, gramado e piso tátil e as vibrações sonoras foram orientadas com apitos e bolas com guizo para que eles se localizassem no espaço retangular da quadra (MACHADO et al., 2003).

A estudante E1 e o E3 se apropriaram dos conceitos frente às primeiras dificuldades apresentadas nas atividades, a estudante E2 demonstrou-se com maior entendimento e noções de lateralidade, apropriando-se dos conceitos ensinados.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta neste estudo foi desenvolver atividades para o ensino das técnicas de locomoção independente com bengala, envolvendo conceitos matemáticos sobre espaço e forma que contribuam para a autonomia e a independência dos estudantes cegos, adaptadas a partir de Machado et al. (2003) e Weishaln (1990).

Machado et al. (2003) evidenciam que os espaços físicos das escolas e o planejamento das atividades dos professores devem possibilitar aos estudantes cegos andar livremente, para que eles possam encontrar pontos de referência, identificar peculiaridades da construção, como escadas, pisos, corredores, banheiros, salas de aulas, e reconhecer formas geométricas dos ambientes para seu desenvolvimento mental.

Nesse sentido, é relevante salientar, de acordo com Fernandes & Healy (2010) que se os professores de matemática buscar em seus planejamentos abordar os conceitos de espaço e forma, trazendo a prática como metodologia e o contexto em que os estudantes estão inseridos, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem

principalmente dos estudantes cegos, pois eles teriam a possibilidade de estabelecer relações com os conceitos matemáticos aprendidos.

Os estudantes E1, E2, e E3, participantes desse estudo, demonstraram-se frente ao processo de ensino e aprendizagem, inseguros no início do desenvolvimento das atividades, porém, no decorrer das aulas, os estudantes estavam mais seguros de si mesmos e confiantes nas atividades de matemática propostas para a OM, as quais colaboraram com a locomoção e autonomia dos estudantes.

Os estudantes revelaram que o trabalho efetuado a partir de práticas envolvendo seu cotidiano, é fundamental para sua aprendizagem e apropriação dos conceitos matemáticos. Nesse sentido, as atividades propostas sobre cálculo de área e perímetro, medidas de comprimento, medidas de altura, geometria espacial e vibrações sonoras, mostraram que os estudantes se apropriaram dos conceitos ensinados ao final das atividades de OM.

Espera-se que novos trabalhos possam almejar essa temática no ensino de técnicas de OM utilizando-se de outros espaços físicos, abordando os conceitos matemáticos apresentados, e ampliando a gama de conhecimentos tanto para os professores quanto para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M.; ALVES, M. R.; NISHI, M. **As condições de saúde ocular no Brasil**: 2015. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2015.

FERNANDES, A. A. H. S.; HEALY, L. (2010). A Inclusão de Alunos Cegos nas Aulas de Matemática: explorando Área, Perímetro e Volume através do Tato. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 23, n.37, p. 1111-1135. 2010.

LIMA, S. **Metodologia aplicada ao deficiente visual**: educação física. Uberlândia. 1997.

MACHADO. E. V. et al. **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MALTA, D. C. et al. Prevalência autorreferida de deficiência no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3253-3264, 2016.

MOREIRA, F. D. S. Discutindo uma proposta de educação inclusiva a partir da orientação e mobilidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 97-120. 2017.

SCHEFFER, W. **Orientation and mobility**: special education. San Francisco: San Francisco State University, 1995.

SILVA, R. R; SILVA, L. F. C. F. Avaliação do símbolo de orientação na cartografia tátil. **BCG - Boletim de Ciências Geodésicas**, sec. Artigos, Curitiba, v. 19, n.3, p. 498-509, jul./set. 2013.

TALEB., et al. **As condições de saúde ocular no Brasil** – 2012. São Paulo, SP. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012.

VIGINHESKI, L. V. et al. Formação de conceitos em geometria e álgebra por estudante com deficiência visual. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 867-879, 2017.

WEISHALN, R. **Orientation and mobility in the blind children**. New York: Englewood Cliffs, 1990.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS

Leida Raasch

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus - ES

Rita de Cássia Cristofoleti

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus - ES

RESUMO: O presente trabalho é um estudo em fase inicial de pesquisa e se propõe a pesquisar as práticas educativas realizadas por professores regentes e de atuação colaborativa na sala de aula de uma escola estadual de São Gabriel da Palha, ES, tendo como objetivo conhecer e analisar as concepções e práticas educativas instauradas na sala de aula, os indícios afetivos dos processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna cega, as mediações feitas pelos professores e os recursos utilizados para ensinar aos alunos, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo como referência teórica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vygotsky e os conceitos e contribuições de Wallon sobre afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a

observação participante das práticas educativa e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo. Entendendo que a qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos/professores/conteúdos escolares/conhecimento, esta pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores para trabalhar com alunos cegos, nas salas de aula da rede regular de ensino e também nas salas de recurso auxiliando na melhoria do processo de ensino aprendizagem, na tentativa de ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Perspectiva histórico-cultural. Afetividade.

ABSTRACT: The present work is a study in its initial stage research and proposes to research the educational practices carried out by regent and collaborative teachers in the classroom of a state school in São Gabriel da Palha, ES, in order to know and analyze the conceptions and educational practices established in the classroom, the affective evidence of teachers' teaching and learning processes of a blind student, the mediations made by the teachers and the resources used to teach the students the

knowledge historically produced by humanity, having as theoretical reference the studies from the Historical-Cultural perspective developed by Vygotsky and Wallon's concepts and contributions on affectivity in teaching-learning relationships. The procedures used to obtain the data will be the observation of the educational practices and the teaching relations carried out in the classroom and notes of the observations in the field diary. To understand that the quality of pedagogical mediation is a determinant factor in the quality of the bonds established between students / teachers / school contents / knowledge, this research aims to contribute to the improvement of teachers' knowledge to work with blind students in the classroom. Of regular teaching and also in the to assist and to improve the process of teaching, in an attempt to reframe pedagogical practice in an inclusive perspective.

KEYWORDS: Inclusive education. Historical-cultural perspective. Affectivity.

1 | INTRODUÇÃO

O ser humano desde o nascimento possui necessidade de atenção, carinho e de afeto, considerando que é na infância que começam a se formar os padrões de comportamento que, por sua vez, são essenciais para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima. É nosso papel enquanto educadores oferecer oportunidades para que toda criança tenha condições de evoluir, por meio da socialização e da compreensão e cumprimento de regras e limites. A atenção, o carinho e o afeto são essenciais para que o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo aconteça, bem como para a construção da identidade do indivíduo, como afirma Bruno (2006),

A construção da identidade depende da qualidade da relação, interação comunicação que a criança com deficiência visual terá com o adulto e com as crianças de sua idade no grupo. [...] lidar com a diferenças no cotidiano, das atitudes éticas, da forma como são tratadas, da tolerância, paciência e forma de expressão do educador é que as crianças vão formando suas próprias noções, conceitos, representações e práticas sociais (BRUNO, 2006, p.23).

Em se tratando de afetividade como fator de inclusão, vários estudos têm sido realizados, principalmente a partir da década de 80 do século XX, com um olhar voltado para a dimensão afetiva do comportamento humano. Tem-se priorizado uma abordagem enfatizando as interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza em seu artigo 26º que “toda a pessoa tem direito à educação”, além de apontar que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana [...]” (ONU, 1948). Assim se pensou uma sociedade e uma educação em que todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas e sociais, tivessem seus direitos garantidos e um tratamento igualitário, solidário e inclusivo.

A “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” promulgada pela Presidência da República Brasileira em 2009, fortaleceu o debate iniciado na década

de 1980 a respeito da inclusão (ARAÚJO e ANSELMO, 2013). Neste documento os Estados têm o compromisso, em síntese, de garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...] possam ter acesso ao ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições [...], sejam feitas adaptações de acordo com as necessidades individuais [...], recebam apoio necessário, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

É fato que na educação, encontram-se políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de ações inclusivas apesar das barreiras impostas por uma sociedade capitalista marcadamente excludente que silenciosamente, exclui e segrega pessoas que se identificam contrárias às normas impostas. São os denominados “minorias”, e entre eles estão as pessoas com deficiência. E, diante desta realidade, percebe-se que ainda há muito a se fazer, muitas ações estão somente nas intencionalidades das proposições legais.

A escola, por sua vez, entendendo que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e que contribuem significativamente para a transformação social por meio da igualdade e da equidade, deve considerar e respeitar os educandos em suas diversidades, garantindo o direito a educação, ao lazer, ao trabalho, à cidadania.

Apresenta-se, assim, a motivação para a realização desta investigação sobre as concepções e práticas docentes em relação a afetividade e a inclusão de crianças com cegueira nas escolas regulares. Portanto, este estudo tem como questões norteadoras: De que forma a afetividade pode vir a contribuir na aprendizagem do aluno no processo inclusivo e como as práticas educativas dos professores estão relacionadas ao aspecto afetivo? Como favorecer o desenvolvimento do aspecto sócio afetivo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com cegueira na Educação Básica?

Diante do exposto, entendemos que o estudo do tema é relevante no sentido de corroborar com as prerrogativas legais quanto aos direitos da pessoa com deficiência em ter acesso a um ensino de qualidade sugerindo possibilidades de melhoria dos processos de ensino aprendizagem.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender as concepções e práticas de professores do ensino fundamental quanto à importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, investigando o cotidiano escolar de uma aluna com cegueira.

2.2 Objetivos Específicos

- Buscar indícios através da pesquisa bibliográfica e de campo referente à presença/ausência da afetividade nas práticas educativas inclusivas realizadas pelos professores em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de São Gabriel da Palha no estado do Espírito Santo;

- Investigar os sentidos atribuídos à afetividade na perspectiva dos docentes e discentes, visando contribuir para a práxis educacional inclusiva dos educandos com cegueira nas escolas regulares.

3 | METODOLOGIA

Para apreender as relações produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino dos professores e de aprendizado dos alunos com cegueira, irei me apoiar nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1998, 2000, 2005), segundo os quais as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que, vivendo as relações sociais os sujeitos vão se constituindo como pessoas singulares através do processo de internalização das formas culturais de ser, agir e pensar.

Serão acompanhadas as práticas educativas das professoras regentes e também da professora da sala de recurso. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação participante das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo. Nos registros do diário de campo irei dirigir a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como esses sujeitos participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da afetividade.

O acompanhamento das práticas educativas realizadas pelos professores regentes e pela professora da sala de recursos será feito semanalmente pela pesquisadora na instituição escolar. Pretende-se acompanhar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula regular com aproximadamente 04 professores, mais o professor da sala de recursos que juntamente com a aluna cega serão os sujeitos da pesquisa.

Para subsidiar as análises desse estudo, a pesquisa irá se apoiar em autores da perspectiva Histórico-Cultural representada por Vygotsky (1987; 1998) e Wallon (1989), autores que trazem para este trabalho um embasamento teórico na medida em que dialogam com os objetivos elencados para o estudo.

De acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995, p. 28) “o homem é um ser

histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo”. Os estudos de Vygotsky serão o suporte para definirmos o que é conhecimento, a partir da linguagem dentro de uma perspectiva sócio histórica, dialética e sociointeracionista. Partiremos do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998), pois segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento.

Em seguida, para tratarmos da importância da afetividade na aprendizagem utilizaremos Wallon (1989), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, que atribui, em sua teoria, grande importância à emoção e à afetividade, para a consolidação deste desenvolvimento, elabora conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Para Wallon, a afetividade ocupa posição principal no processo de aprendizagem e constituição do sujeito, considerando que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa ela é parte essencial do processo de tornar-se humano.

Ainda em se tratando de afetividade nas práticas pedagógicas, utilizaremos os estudos de Leite (2012) e Leite e Tassoni (2016) para subsidiar a pesquisa, pois defendem que a afetividade está presente em todas as atitudes do professor, produzindo impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos (LEITE, 2012). A qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os alunos/conteúdos escolares/conhecimento.

Para “linkar” construção do conhecimento, mediação e a importância da afetividade para a inclusão de crianças com deficiência visual em classes regulares abordaremos Vieira (2012), que em suas pesquisas aponta elementos que podem auxiliar a ressignificação do fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva quando afirma

Temo apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro. Uma proposta que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos (VIEIRA, 2012, p.29).

Assim sendo, proponho-me a focalizar, documentar e analisar, nas relações de ensino materializadas nas salas de aula, as concepções e práticas que perpassam os processos de ensino dos professores e de aprendizado de um aluno cego, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação e tendo como referência teórica, a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vygotsky e os conceitos de afetividade preceituados por Wallon.

4 | RESULTADOS

Essa pesquisa encontra-se em fase inicial de elaboração e início da coleta dos dados. Sendo assim, objetivamos com este trabalho investigar sobre a importância da afetividade nas relações entre professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma criança cega. Neste aspecto, a obra de Vygotsky nos fornece alguns caminhos para a compreensão das condições de ensino e aprendizagem dessas crianças, principalmente quanto aos caminhos alternativos de aprendizagem e de possibilidades que existem no fazer pedagógico.

De acordo com Vygotsky (1997) a cegueira pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, em razão da plasticidade cerebral. As várias formas de organização psíquica e a diversidade de caminhos são fundamentais para que a criança se constitua enquanto sujeito por meio da mediação semiótica ou social.

A linguagem, a experiência social e a relação com videntes são a fonte da compensação para a criança cega, e é por meio da linguagem que a mesma tem acesso as significações da cultura. Por conseguinte, por meio das relações sociais surge a possibilidade da superação do impedimento orgânico, logrando desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1997). Ao contrario do que se pensa, “La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje [...]” (VYGOTSKY, 1997, p. 107).

Constatamos que a perspectiva histórico-cultural traz importantes contribuições para a compreensão das relações de sala de aula fornecendo suporte para o entendimento de como ocorre a aprendizagem de uma criança cega a partir da apropriação dos elementos culturais por meio da mediação humana. No processo de aprendizagem, a questão do vínculo professor-aluno e da afetividade nas relações de ensino são primordiais para que as aprendizagens sejam de qualidade.

Wallon (1989) confirma este pensamento quando afirma que a formação da pessoa se dá nos aspectos afetivo, motor e cognitivo. A emoção liga a vida orgânica à psíquica, entrelaçando a aprendizagem ao desenvolvimento integral da pessoa. A ação da escola teve estar voltada para o desenvolvimento da personalidade da criança e de acordo com Wallon (1995) a expressão emocional é uma etapa que precede a linguagem verbal,

A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e o ser ouvido torna-se um imperativo infantil. O elogio transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo do respeito, da admiração. (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Assim sendo, o professor deve conhecer seus alunos não somente no aspecto cognitivo, mas, também, no emocional. Conhecer e entender a criança para melhor trabalhar suas emoções nem sempre é tarefa fácil para os professores, pois embora

conceitos como afetividade, emoção e sentimentos sejam distintos, tal percepção, muitas vezes, não ocorre entre os professores.

Considerar uma relação a partir do entendimento entre os elementos que a constituem não é tarefa das mais fáceis, uma vez que devem ser consideradas as particularidades de cada indivíduo e de cada grupo que compõe a instituição educativa; sendo cada um deles, uma pessoa única, que tem seus próprios valores e que traz consigo uma história pessoal e social.

Diante desta realidade é papel do educador desenvolver uma prática didática legitimando o caráter social da afetividade, oferecendo condições de desenvolvimento ao deficiente visual e que este seja reconhecido em suas especificidades e não em sua limitação, oportunizando seu desenvolvimento enquanto sujeito constituído, ativo, autônomo e atuante na sociedade.

5 | CONCLUSÕES

Constatamos que nas últimas décadas muitos estudos têm sido realizados no campo da Educação Inclusiva sobre os conceitos contidos na teoria de Vygotsky (1997) e Wallon (1989) no sentido de buscar possibilidades e indicativos de intervenção educacional, porém ainda há muito que se pesquisar em razão da relevância e da aplicabilidade educacional de seus conceitos.

Há ainda muito que se refletir sobre as concepções e práticas dos professores em relação a afetividade no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com deficiência visual, há que se entender que o desenvolvimento humano se dá por meio da apropriação do conhecimento, e este, está intrinsecamente vinculado a emoção, imitação e demais interações que ocorrerem no ambiente educativo.

Tanto Wallon como Vygotsky dão ênfase a relação entre afeto e cognição, consideram ambos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo com deficiência visual. Daí a importância do professor conhecer as fases do desenvolvimento das crianças, as especificidades e necessidades de uma criança cega para estimular por meio da afetividade seu desenvolvimento.

O professor deve entender a educação como um processo e ele como agente de transformação de comportamentos que possibilitarão aos educandos constituírem-se como sujeitos. Finalizando, espera-se com esta pesquisa, contribuir para o aprimoramento dos processos e relações que se estabelecem em uma sala de aula entre os alunos com cegueira e os profissionais da educação no que diz respeito à compreensão dos processos que envolvem o ensinar e o aprender destes alunos, assim como, a reflexão sobre a afetividade e o trabalho com a diversidade e a singularização dos processos de subjetivação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARAÚJO, R. M. L. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARAUJO, Luiz Alberto David; ANSELMO. José Roberto. **Em busca da efetividade do direito à acessibilidade das pessoas com deficiência**. In: LIMA, Francisco José. MENDENONÇA. Rita. (Org.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: E. Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Diário Oficial da União, Brasília, DF 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 25/08/2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. [4. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas: Temas em Psicologia**. Vol. 20, nº 2. São Paulo: Unicamp, Campinas, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Dimensões afetivas na relação professor- aluno** In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. [https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL- AAfetividadeemSaladeAula.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf). Acesso em 21/03/2016

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. 2ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1985.

TASSONI, E. C. M. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno**. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Traducción de Julio Guillermo Blank, 1997. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

. **Pensamento e da Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole,

1989.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

MUSICOTERAPIA NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UM ESTUDO DE CASO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE JECEABA – MG

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional Educacional – Jeceaba
MG; UFMG. Jeceaba – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional Clínica – Jeceaba - MG
FUPAC Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG
Cristiano Otoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de Educação – Jeceaba - MG
UFOP Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Professora – Entre Rios de Minas - MG; UFOP
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC
Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo Vale – MG
UNIPAC Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR
Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: A música é um elemento que faz parte de nosso processo de identidade, apresentando um significado diferenciado a cada pessoa, fato que a torna indispensável no processo terapêutico de crianças com necessidades especiais. Pensando nesse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo geral identificar como o uso da música pode contribuir no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de porte exploratório e caráter qualitativo, na sala de recursos multifuncionais do Município de Jeceaba - MG. Os resultados evidenciados pelos estudos identificaram que a música pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva, melhorando sua participação, socialização e trazendo maior independência à esta clientela no que tange a seu processo de inclusão. Além disso, pode-se afirmar ainda que a percepção do aluno surdo passou a ser maior, assim como sua representação tornou-se mais evidente, uma vez que as ondas sonoras instigaram a atenção dos alunos e favoreceram sua concentração na atividade que estava sendo proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Deficiência

MUSICOTERAPY IN THE INCLUSION OF HEARING DISABILITIES: A CASE STUDY IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM OF JECEABA MUNICIPALITY - MG

ABSTRACT: Music is an element that is part of our identity process, presenting a meaning different from each person, a fact that makes it indispensable in the therapeutic process of children with special needs. Thinking about this, the present study aims to identify how the use of music can contribute to the inclusion process of children with hearing loss. For that, a case study was carried out, of exploratory size and qualitative character, in the multifunctional resource room of the Municipality of Jeceaba – MG. The results evidenced by the studies identified that music can bring significant benefits to the development of the hearing impaired, improving their participation, socialization and bringing greater independence to this clientele with regard to their inclusion process. In addition, it can be affirmed that the perception of the deaf student became greater, as their representation became more evident, since the sound waves instigated the attention of the students and favored their concentration in the activity that was being proposed.

KEYWORDS: Music. Hearing deficiency. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (2011), a música pode ser vista como a linguagem que se traduz em formas sonoras. Essa linguagem é capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, os quais, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio podem ser subsidiados.

O autor analisa que a música encontra-se presente em todas as culturas desde os primórdios dos tempos, sendo manifestadas através de festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívico-políticas, assim como sendo utilizada como forma de tratamento e instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o processo de ensino-aprendizagem, Magalhães (2011) sugere que a música pode ser vista como elemento que favorece o processo favorecedor da identidade individual, tendo significado peculiar, vinculando-se tanto às experiências vividas no passado ou no presente. O autor ainda reforça a ideia que o gosto pela música advém desde a infância, fato que pode a tornar instrumento de grande valia para o tratamento de diferentes pessoas.

Todavia, ao se mencionar o poder musical para os indivíduos com perda parcial/total da audição, há imbuído intuitivamente a estigma em que elas não são capazes de utilizar este elemento no processo de ensino-aprendizagem. Por este fato, torna-se imprescindível reforçar a atenção ao discurso e a individualidade dos indivíduos com baixa/nenhuma audição, uma vez que a música pode ser vista como subsídio para o

processo de aprender (MAGALHÃES, 2011).

Já a surdez, de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2007) pode ser vista como um termo genérico no qual se apresenta a perda completa ou parcial da habilidade de se ouvir. Já os transtornos de audição podem ser vistos como condições em que a transmissão ou percepção de impulsos auditivos são prejudicados. O Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, citado por FINK (2009), define deficiência auditiva como a perda parcial ou mesmo total das possibilidades auditivas sonoras, podendo estar apresentar variações no tangente a graus e níveis de sonoridade. O autor ainda afirma que:

O ouvido, funcionalmente, consiste de duas partes: a parte sensorineural essencial, abrangendo o órgão sensorial e suas conexões neurais; e um aparelho condutivo, cuja função é simplesmente conduzir o som de sua fonte para o ouvido interno. Isso consiste do conduto auditivo externo, da trompa de eustáquio, do ouvido médio e seu conteúdo e das janelas labirínticas. De modo correspondente, a surdez é também de dois tipos principais: condutiva, devido a qualquer afecção do aparelho condutivo; e sensorineural, devido a qualquer lesão da cóclea e do nervo auditivo (FINK, 2009, p.8).

Desse modo, SALMON (2003) apresenta uma análise de um quadro clínico no qual o nível médio de perda auditiva é caracterizada, a saber:

PERDA MÉDIA DE AUDIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	EFEITO
< do que 30 db	Perda de audição de grau leve	Sem uso de aparelho de audição, as crianças têm dificuldades, sobretudo no entendimento de fala sussurrada (cochicho).
30 até 60 db	Perda de audição de grau médio	Sem uso de aparelho de audição, as crianças têm dificuldades para entender a fala cotidiana em volume normal a 1 metro de distância da pessoa que fala.
60 até 120 db	Perda de audição de grau alto chegando a quase completa ausência de audição	Sem aparelho não é possível compreender a língua falada
90 até 120 db	Resto de audição (ausência de audição e/ou surdez)	As crianças que apresentam perda auditiva dessa ordem dispõem normalmente de um resto de capacidade auditiva que pode servir para a percepção de algum tipo de som.
>120 db	Completa surdez	A perda auditiva é tão grande que mesmo com aparelhos auditivos a língua não pode ser mais compreendida.

Quadro 1 – Características e restrições auditivas

Fonte: SALMON, 2003.

Pensando no aspecto da surdez e de suas características, FERREIRA (2011) e MARQUES (2008) analisam a maestria como sendo um processo de musicalidade no qual o ser humano se expressa e se integra a diferentes formas de aprender e viver. Logo, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras

rítmicas, jogos sonoros com as mãos, etc., pode se tornar subsídios que orientam, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, melhorando a expressão de sentimentos do outro no que tange à suas esferas afetivas, estéticas ou mesmo cognitivas.

Diante disso, o presente estudo busca analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e efetiva participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

Logo, o presente estudo teve por objetivo analisar as possíveis contribuições decorrentes da musicoterapia no processo de inclusão e participação das pessoas com baixa audição em atividades que estimulem sua percepção sonora.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso, após autorização institucional, se deu pela seleção de quatro crianças, de idade entre 8 a 10 anos, com deficiência auditiva média, as quais apresentaram limiares de audição entre 25 a 40dB na sala de recursos multifuncionais do Município de Jeceaba-MG. Após aplicação de uma atividade lúdica para identificação do som musical (bingo sonoro) e identificação das respostas obtidas pelos estudantes foi feita uma observação direta acerca das características mais peculiares apresentadas pelas crianças. Assim, afim de responder o problema norteador da pesquisa, foram elaboradas três categorias temáticas, as quais abordaram diretamente (Deficiência auditiva e suas peculiaridades; Música e suas principais contribuições; Estudo de caso: Contribuições da música no processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva na APA sala de recursos multifuncionais do Município de Jeceaba-MG).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Música e Suas Principais Contribuições

Conforme citado por Oliveira *et al.* (2012), as terapias voltadas ao uso da música são recentes, no entanto, a música propriamente dita é utilizada desde os primórdios da humanidade de diversas maneiras, como por exemplo, para se ouvir e/ou dançar.

Estudos diversos demonstram os diversos benefícios biopsicossociais advindos da musicoterapia com repercussão direta na qualidade de vida, prevenção de agravo e tratamento de diversas doenças, bem como na promoção da saúde (OLIVEIRA *et al.*, 2012; FERREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2011; LOUREIRO, 2009; MACKINNON, 2006; SILVERMAN, 2003). Além disso, FERREIRA (2011) ainda afirma que, por ser a musicalidade inerente do ser humano, esta traz benefícios envoltos à socialização, aprendizado, autoestima para alunos com deficiências, como alunos com deficiência auditiva. Nesse sentido, a música deve ser compreendida como elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, uma vez que

subsídia formas de se aprender e socializar desta clientela.

ESTUDO DE CASO: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE JECEABA - MG

Como explanado no percurso metodológico da presente pesquisa, a atividade lúdica (bingo sonoro) foi realizada no espaço de oficina musical, onde os alunos têm aulas todas as segundas-feiras, de 08h00min à 11h00min. As crianças foram posicionadas a um metro de distância do aparelho de som e o volume utilizado era maior que 65db. Utilizando a cartela de bingo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os instrumentos que faziam parte do jogo, bem como foi utilizado um aparelho de som, com CD, o qual reproduzia os sons referentes aos instrumentos do jogo. Os sons apresentados no bingo foram: violão, saxofone, piano e tambor. Cada instrumento do bingo tocava quatro frases em um período de vinte segundos e antes do aluno marcar o bingo, este processo era repetido para melhorar a percepção da sonoridade dos alunos. Através das figuras dos instrumentos musicais os alunos sinalizavam ao pesquisador quando reconheciam o som ouvido, marcando-o na cartela com um pino.

Como os alunos apresentavam deficiência auditiva média, a identificação dos vários sons foi possível. Os gráficos abaixo ilustram os resultados referentes ao reconhecimento do som do violão (Gráfico 1) e do tambor (Gráfico 2):

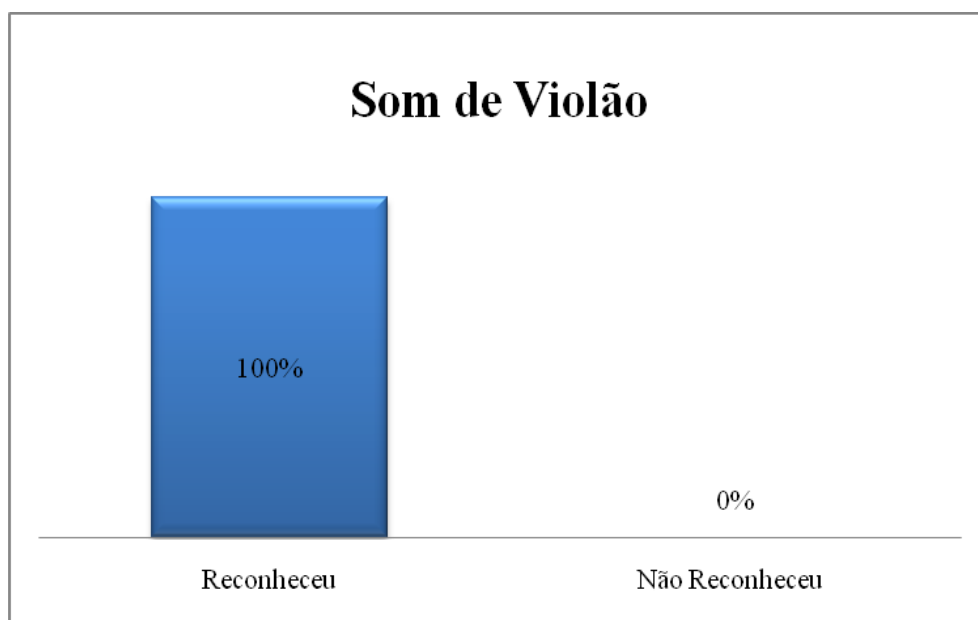


Gráfico 1 – Som de Violão

Fonte: Dados da pesquisa. 2015.

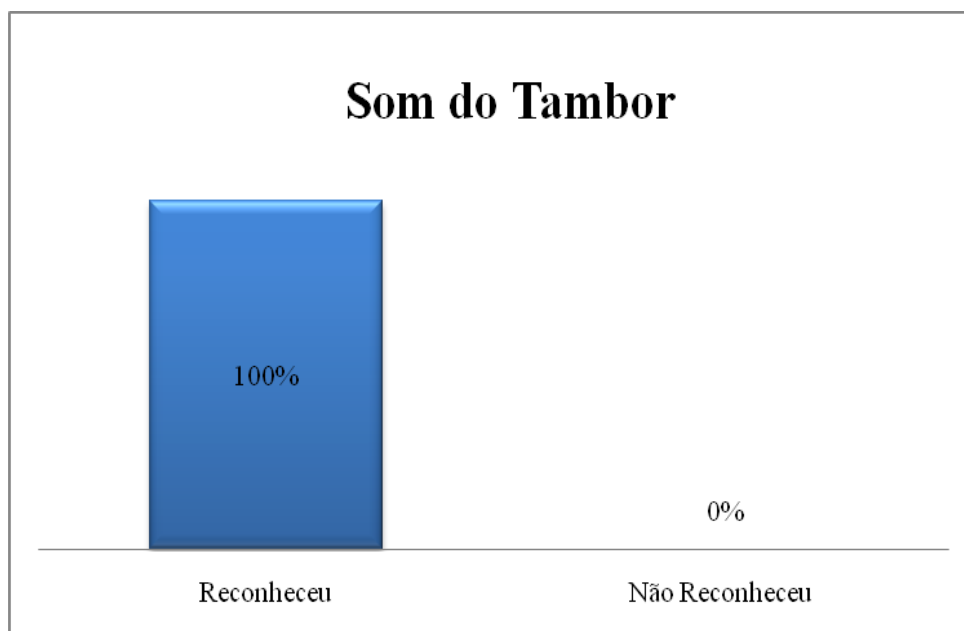


Gráfico 2 – Som do Tambor
Fonte: Dados da pesquisa. 2015

No tangente ao reconhecimento de sons mais complexos, como piano e saxofone, constatou-se que ao menos um dos quatro alunos não reconheceram os sons, como pode ser verificado nos gráficos 3 e 4, respectivamente.

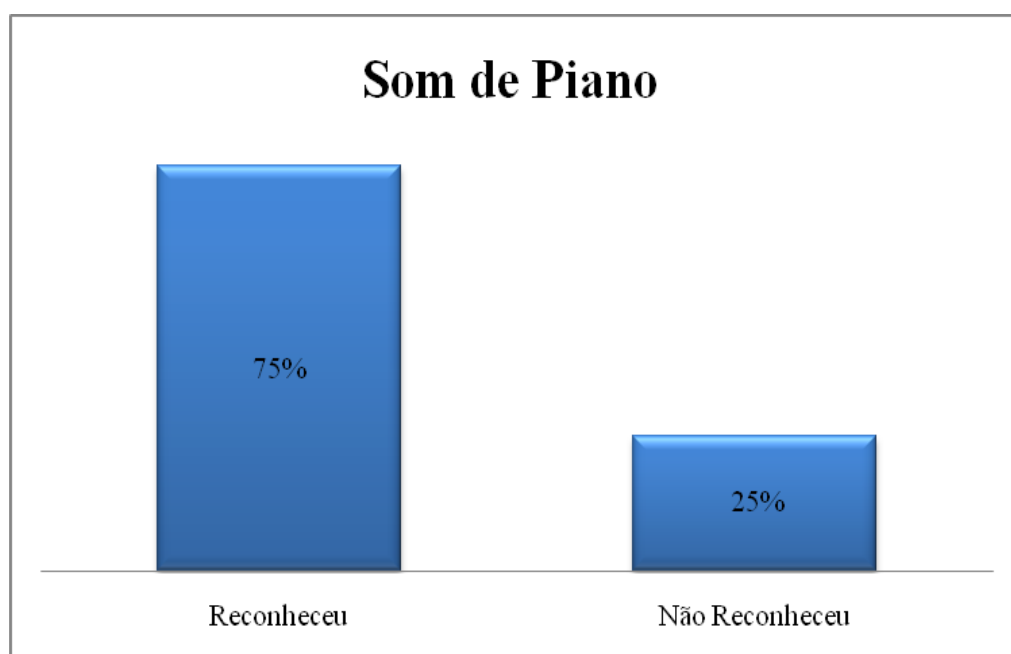


Gráfico 3 – Som de Piano
Fonte: Dados da pesquisa. 2015

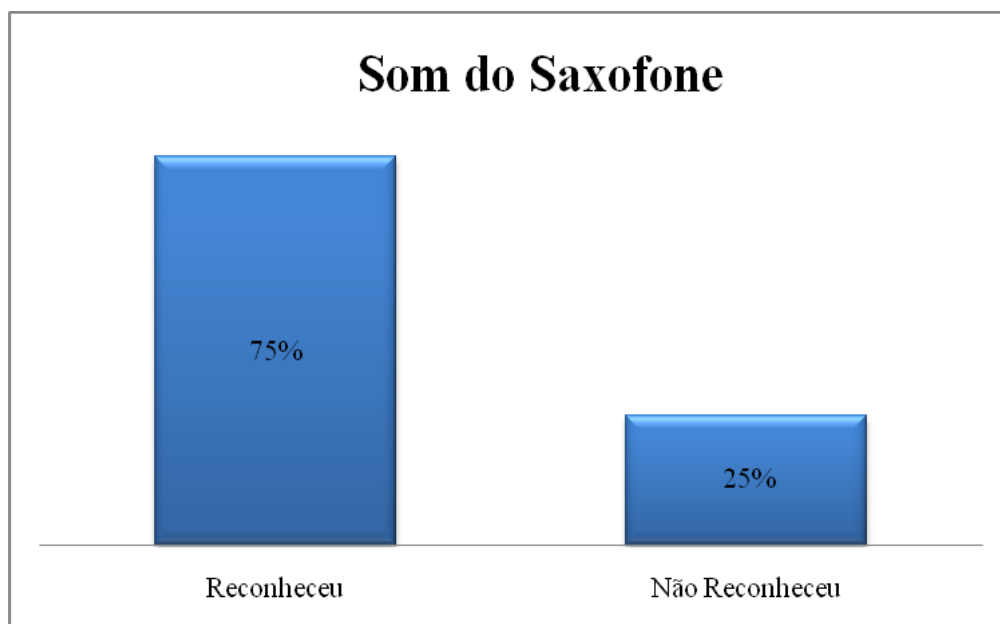


Gráfico 4 – Som do Saxofone

Fonte: Dados da pesquisa. 2015

Nossos dados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos com parcial da habilidade auditiva. Além disso, durante o teste, os alunos apresentaram-se confusos, contudo, quando a atenção dos mesmos era chamada por intermédio de um comando de atenção – batiques ou mesmo o próprio chamar o aluno pelo nome - os mesmos apresentavam mais facilidade em definir o som do instrumento que era apresentado.

Nosso estudo reforça a ideia de que as atividades musicais aplicada aos indivíduos com perda parcial da audição podem auxiliar nos aspectos biopsicossociais, uma vez que a sonoridade pode estimular a capacidade de atenção/concentração.

1 | CONCLUSÃO

Nossos dados sugerem que, possivelmente, a complexidade dos sons, interferia negativamente na capacidade de percepção e identificação dos sons nos indivíduos com parcial da habilidade auditiva. Além disso, nosso estudo reforça a ideia de que as atividades musicais aplicadas aos indivíduos com perda parcial da audição podem auxiliar nos aspectos biopsicossociais, uma vez que a sonoridade pode estimular a capacidade de atenção/concentração.

Assim, analisando os estudos existentes, pode-se afirmar que a música para os indivíduos com parcial da habilidade auditiva, pode surtir efeitos benéficos, devendo ser inserida na realidade da pessoa deficiente auditiva de maneira adaptada e diferenciada. Portanto, é certo afirmar que a prática musical pode ser indispensável para a clientela de deficientes auditivos, uma vez que podem subsidiar o melhor

tratamento, participação e socialização deste aluno. Há de se dizer ainda que, para tanto, os profissionais devem analisar a realidade de cada aluno no que tange a sua deficiência e oportunizar a inclusão dos mesmos nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. D. **Inclusão do aluno com deficiência auditiva: Um desafio à família e aos profissionais da educação.** Brasília: UAB/UNB, p.1-74, 2011.

FERREIRA, P. R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva.** Brasília: UNB, p.1-65, 2011.

FINK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva.** Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRS, p.1-235, 2009.

MAGALHÃES, V. A. **Contributo da musicoterapia para a inclusão de alunos com deficiência mental na escola.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Viseu: UCP, p.1-115, 2011.

MARQUES, R. R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica.** Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

LOUREIRO, C. M. V. **Efeitos da musicoterapia na qualidade de vida visual de portadores de neurite óptica desmielinizante.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 1-122, 2009.

MACKINNON, D. Music, madness and the body: symptom and cure. **Rev. Hist. Psychiatry.** V.65, n.1, p.9-21, 2006.

OLIVEIRA, G. C.; LOPES, V. R. S.; DAMASCENO, M. J. C. F.; SILVA, E. M. A contribuição da musicoterapia na saúde do idoso. **Cadernos UniFOA.** N.20, p.85-94, 2012.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Deficiência auditiva/Surdez.** 2007 [online]. Acessado em 03 de Março de 2018. Disponível em: <http://www.cedoc-opas.bvs.br>.

SALMON, S. **Spiellieder in der multi-sensorischen förderung von kinder mit Hörbeeinträchtigungen.** Universität Innsbruck: 2003.

SILVERMAN, M. J. The influence of music on the symptoms of psychosis: a meta-analysis. **Journal Of Music Therapy.** V.40, n.1, p.27-40, 2003.

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Mestre em Educação, UERJ

marianagfcastro@gmail.com

Kátia Regina de O. R. P. Santos

Doutora em Educação, Professora da Ensino

Fundamental, SME/RJ

k.rsantos@terra.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre uma experiência de ensino de leitura e escrita para surdos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói – Rio de Janeiro. O contexto analisado é ambientado em uma turma de classe especial com professora regente ouvinte proficiente em LIBRAS. Os estudos que destacam o potencial de aprendizagem de leitura e escrita pela criança surda caracterizam a experiência visual como aspecto prevalente no seu processo de desenvolvimento Vygotsky (1998), Kelman (2011) e Lacerda; Santos (2014). Isso significa que são preponderantes as condições de aquisição e aprendizagem da LIBRAS sobre as possibilidades de domínio natural da Língua Portuguesa como primeira língua para indivíduos surdos. Para consecução dos objetivos da pesquisa foram utilizados procedimentos e princípios da pesquisa-ação. As análises de escrita espontânea ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos

foram recursos importantes para construção dos dados desse estudo. Como resultado é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos se baseiam em pistas visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Observa-se que os dados expressam a presença do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Conclui-se que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para surdos pode ser realizado a partir de procedimentos que valorizem a reflexão sobre os elementos textuais na escrita de diferentes gêneros e, principalmente, propostas em que os alunos possam analisar os fatos e construções linguísticas por meio da comparação e reflexão das línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa). Nesse sentido, a LIBRAS como a língua de instrução, é aspecto fundamental e relevante nas propostas educacionais. Isso implica também atenção especial à organização e ambiência escolar que privilegiam a interação em LIBRAS entre os alunos envolvidos, mesmo que esses sejam ouvintes e surdos, além de utilizar recursos semióticos para potencializar os processos de significação na língua alvo (Língua Portuguesa).

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Surdez, leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e escrita para surdos ainda é considerado desafiador na educação brasileira atual. A oficialização da LIBRAS pela Lei 10.436/2002 como o sistema de comunicação própria da comunidade surda e com os mesmos elementos que caracterizam uma língua natural, recebeu maior legitimidade com a homologação do decreto 5.626/2005 que dispôs sobre a Educação Bilíngue como sendo a mais indicada para que os surdos possam ampliar as condições de apropriação de conhecimentos científicos oferecidos pela escola. Desde então, metodologias de ensino pautadas na Educação Bilíngue para surdos estão sendo discutidas no cenário da educação brasileira. Segundo Ferreira (2009), a afirmação de que a LIBRAS é uma língua com os mesmos status linguísticos das línguas orais inicia-se com os estudos do Dr. William C. Stokoe Jr. (1919-2000), pesquisador na área da Língua Gestual Americana, comprovando que a Língua de Sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, contendo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Tratando-se da aquisição linguística, Moura (2014) afirma que as crianças ouvintes adquirem a língua oral de seu país, sendo exposta ao grupo social falante da mesma língua desde que nascem. Nesse sentido, no caso das crianças surdas, em um contexto cujas referências culturais e sociais circulam sob a prevalência de línguas orais, este processo de aquisição da língua de sinais apresenta diferenças significativas. A particularidade da Libras é que ela é totalmente visual e transfere sentidos e significados por meio desse canal. Desse modo, esta língua é a que responde plenamente às condições de desenvolvimento e aprendizagem desse indivíduo. Por isso é necessário proporcionar à criança surda um ambiente de interação em Língua de Sinais de forma natural e espontânea, para que ela tenha a possibilidade de alcançar uso competente desse sistema linguístico e favorecer o processo de educação bilíngue.

No Brasil, a educação bilíngue para surdos, ainda é incipiente no que diz respeito a projetos educacionais que operem com a ideia e constituição de um currículo que assuma as peculiaridades culturais, linguísticas e acadêmicas da criança surda. Assumir uma concepção de educação bilíngue para surdos é entender que, a LIBRAS e a Língua Portuguesa são possibilidades linguísticas e para cada uma delas há um modo genuíno de expressão cultural. Dito assim, a LIBRAS é a referência linguística da pessoa surda e a Língua Portuguesa outra possibilidade de expressão que amplia o nível de participação social e interação com outros sujeitos. O debate sobre a educação de pessoas surdas frequentemente destaca as condições de acesso às informações e às possibilidades de participação social admitindo uma diferença linguística e cultural. A realidade escolar ainda sente dificuldade para organizar-se na dinâmica entre sistemas linguísticos distintos como é a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

O prestígio da LIBRAS e a condição da Língua Portuguesa no contexto social da pessoa surda são cada vez mais evidenciadas pela crescente participação do surdo nos diversos espaços sociais. Cresce também a preocupação com projetos escolares para consolidação de uma prática pedagógica que referende as políticas públicas que organizam proposta para uma Educação Bilíngue para alunos surdos.

Porém, durante anos, essa premissa foi pouco considerada. Segundo Góes (2014), podemos sintetizar a história da educação de surdos em três abordagens. A primeira delas foi denominada abordagem educacional oralista e inicia sua história no Congresso de Milão, em 1880, onde ocorreu um fórum de debate mundial sobre a educação de surdos, em que a abordagem Oralista foi aprovada como aquela que tem como objetivo a proibição da língua de sinais e a imposição da língua oral. Ainda hoje, as escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. Quando o oralismo foi implantado no Brasil as escolas proibiam toda e qualquer comunicação com as mãos. Nesse período são encontrados relatos de mãos amarradas e percebe-se também a avaliação de que muitos alunos surdos não conseguiram atingir resultados satisfatórios, compreende-se, além disso, que a rejeição à Língua de Sinais discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes (MOURA, 2014). A Comunicação Total, outra das abordagens educacionais, considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com essa abordagem são questionáveis, considerando os desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual-visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a Comunicação Total parecem marcar os direcionamentos para aprendizagem da Língua Portuguesa utilizando a expressão visual-gestual. Ou seja, nesse contexto, a língua de prevalência é, na verdade, a oral e, nesse sentido, tanto o enfoque Oralista quanto o da Comunicação Total, rejeitam a LIBRAS como a primeira língua das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócios afetivos, linguísticos, políticos e culturais e na aprendizagem das pessoas surdas (FERREIRA, 2009). A Comunicação Total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português Sinalizado, que consiste em misturar a sintaxe da LIBRAS com a da Língua Portuguesa. Dessa forma, a LIBRAS não é respeitada como uma língua e sim reduzida a um sistema de comunicação alternativo. Ao longo da história a discussão sobre o espaço que a LIBRAS e a língua oral devem ocupar na educação de surdos sempre esteve presente. Defendemos que para a criança surda aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é necessário o esforço para constituição de um ambiente bilíngue e bi cultural, ela e todos reconheçam a importância e o status da Língua de Sinais, considerando a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

A educação bilíngue parecer ser a orientação preponderante, bem como as propostas de inclusão escolar ancoradas em recomendações formuladas pelas políticas educacionais em âmbito nacional, a partir dos anos de 1990. Desse modo, precisamos considerar que a criança surda deve ser competente na LIBRAS e o ambiente escolar com o compromisso de garantir uma experiência linguística bilíngue para essa criança.

O contexto brasileiro revela que a grande maioria dos pais de filhos surdos são ouvintes e inicialmente esperam pela possibilidade de que seu filho surdo alcance um modo de interação que se assemelha a de seus pais ouvintes, nutrindo, muitas vezes, a esperança de “cura” da surdez. É o que afirma CAMPOS (2014, p.42): “(...) o surdo é considerado através do conceito da cura, da invalidez, da incapacidade da deficiência (...)” devido a isso, muitos surdos passam a adquirir a LIBRAS na idade avançada causando prejuízos sociais, psicológicos e cognitivos.

Segundo Campos (2014), em muitos casos, a criança surda só terá acesso à LIBRAS na escola. Na maioria das vezes, o par linguístico dessa criança será um intérprete de LIBRAS. Isso significa considerar que há um dilema para o processo educacional de muitas crianças surdas que chegam a escola na idade de alfabetização, sem ter adquirido língua alguma (nem a Língua Portuguesa e nem a LIBRAS). Em muitos casos, a criança por não possuir experiência linguística nas línguas de sinais, não compreende práticas sociais da comunidade surda, ou mesmo reconhece uma identidade surda. Segundo Goulart e Wilson (2013) vivemos um momento muito importante para o debate sobre a leitura, a escrita e o processo de ensino e aprendizagem no cenário brasileiro. Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico, mas perceber que esta aprendizagem se transforma, principalmente, em instrumento de novos conhecimentos.

Atualmente, o debate sobre educação inclusiva exige a compreensão de que as práticas em salas de aula precisam corresponder ao compromisso de constituição de um espaço que respeita as peculiaridades e diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No que diz respeito ao cenário de Educação Bilíngue para surdos é necessário considerar as condições e possibilidades do professor regente em relação a sua proficiência na LIBRAS e, principalmente, a interação entre alunos e professores, na sala de aula que não é mediada por um intérprete de LIBRAS. Quando a proficiência em LIBRAS e Português são insuficientes para garantir fluência na interação, torna a relação de ensino e os processos de aprendizagem precários e frustrantes para os envolvidos – professores e alunos. É possível encontrar momentos em que o professor tenta sinalizar e falar ao mesmo tempo, transformando o espaço de comunicação em uma situação inadequada e desconfortável tanto para o professor, quanto para o aluno surdo. O ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa, apresenta práticas que tomam como referência procedimentos oriundos da metodologia audifonatória, métodos silábicos, ensino baseado em atividades que privilegiam o estudo e compreensão da base fonética, e outras práticas direcionadas para alunos

ouvintes com adaptações que tentam simplificar e oferecer melhor compreensão sobre a Língua Portuguesa.

Desse modo, essas considerações inspiram, neste trabalho, a apresentação e análise de uma proposta que envolve a prática de ensino de leitura e escrita para surdos pautada nas orientações de uma Educação Bilíngue para surdos que considera a pessoa surda como um ser cuja experiência visual é um modo peculiar de compreender o mundo e reconhece a LIBRAS como primeira língua. Elas tem o objetivo de refletir sobre uma proposta de didática de ensino de leitura e escrita no contexto de alunos surdos no Ensino Fundamental, tomando como referência as orientações da Pedagogia de Projetos e debates sobre a Educação Bilíngue para surdos.

Assim, a prática de ensino baseada na Pedagogia de Projetos revela que os conteúdos são estudados através de questões problematizadoras, numa perspectiva interdisciplinar, considerando a complexidade dos conhecimentos e informações envolvidas, a partir de um determinado eixo temático. Essa compreensão toma o sentido de favorecer que “a criança estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao mesmo tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos” (HERNANDEZ, 1998 p.50), num processo de reflexão teórica sobre o aprender. Esta abordagem educativa, ao considerar a Educação Bilíngue para surdos, assumiu a LIBRAS como língua primordial da interação entre alunos e destes com o professor. (LACERDA;SANTOS, 2014)

METODOLOGIA

Diante da tentativa de compreender os rumos acerca da elaboração mental que os surdos fazem sobre a escrita, sendo a professora regente desta turma uma das autoras deste trabalho, optou por realizar uma análise de uma proposta didática para ensino de leitura e escrita. A construção de dados para essa análise foi realizada por meio de materiais originados de leitura e escrita espontâneas de forma individual após um trabalho coletivo e com trocas de saberes com a turma a respeito dos gêneros textuais, em Língua Portuguesa, utilizadas como eixo da proposta didática. Influenciada pelas concepções de Thiollent (2003) que orientam a pesquisa em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, assumiu-se, a partir dos princípios da pesquisa-ação, um caminho para compor o processo de investigação e análise dos dados. Para a execução dos objetivos da pesquisa foi realizado análise das produções escritas destes alunos que mostraremos a seguir.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, do estado do Rio de Janeiro, em 2009, com alunos de uma classe especial de alunos surdos, em as atividades como recreio, alimentação e festividades que eram comuns a alunos surdos e ouvintes. Entretanto, as propostas que respondiam ao processo de escolarização eram em turmas com apenas alunos

surdos. Além dessa turma, existiam mais quatro turmas cujos alunos interagiam entre si em LIBRAS - uma língua que circulava muito na escola pelo número de turmas com alunos surdos. Alguns funcionários e professores estavam aprendendo LIBRAS com um instrutor surdo. As famílias desses alunos eram formadas por pessoas ouvintes e que utilizavam uma linguagem caseira na comunicação com seus filhos. Os 10 alunos que formavam essa turma cursavam o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Eram indivíduos com idades de 9 até 18 anos. Dois alunos não eram proficientes em LIBRAS, pois começaram a ter seu primeiro contato com esta língua na escola. Utilizam sinais caseiros, mímicas, desenhos e escrita para se comunicar, porém o modo de escrita apresentava elementos e estrutura aproximada da gramática da LIBRAS. Os dois alunos que não eram proficientes em nessa língua, estavam em processo de aquisição. Compreendiam o discurso em LIBRAS, porém ao elaborarem seu próprio discurso, ainda misturavam elementos linguísticos de pantomimas, sinais caseiros e dramatizações.

Ao longo do ano de desenvolvimento da pesquisa foram trabalhados com a turma diversos gêneros textuais sob a forma de leitura. Cada bimestre foi trabalhado um gênero textual que correspondia ao interesse da turma. No primeiro bimestre o gênero textual foi o narrativo. As atividades primordiais eram: contação de histórias em Libras e exploração de livros e suas estruturas: leitura de títulos, nomes de autores e ilustradores, ano, editora, imagem da capa e numeração das páginas do livro. O objetivo dessas atividades era estabelecer relações de identificação, análise e função dos elementos que compõem as marcas textuais da escrita de um texto narrativo e os elementos de um portador de texto: um livro de histórias/literatura. Todos os dias a professora contava uma história infanto-juvenil em LIBRAS para eles. Após a narrativa, os nomes dos personagens recebiam destaque através da criação de um sinal para cada personagem e todo trabalho para reconto e a interpretação da história em LIBRAS. Para cada história contada os alunos deveriam identificar esses elementos e registrar no caderno, ou em um cartaz que ficava exposto nas paredes da sala. Como finalização deste projeto, a turma produziu um livro coletivo.

No segundo bimestre, o destaque foi para o trabalho com o gênero de texto descritivo. O trabalho foi constituído a partir de listas: de nomes das turmas, de títulos de história, lista de quem veio a aula e de quem faltou a aula, lista de supermercado, lista de turmas da escola, lista de quem foi ao passeio e de quem não foi, lista de quem gostava de determinado time, enfim, diferentes tipos e argumentos para elaboração de lista. Durante a finalização desse projeto, foi realizada uma festa de aniversário e os alunos foram incentivados e orientados na preparação fazendo a lista do que era necessário para organização da festa - do que precisaria ser comprado, de quem participaria do evento.

No terceiro bimestre, outro gênero foi trabalhado: bilhetes. Foram apresentados diversos tipos de bilhetes: bilhetes para solicitar, pedir, agradecer, parabenizar, avisar e bilhetes para não esquecer algo ou de alguém. Foram apresentados os elementos

textuais de um bilhete: data, expressões de afeto, cumprimentos, saudações, destinatário, remetente, despedida. Ao final do bimestre cada aluno foi orientado na escrita de um bilhete, a partir de uma situação problema.

No quarto bimestre, o trabalho retoma os textos narrativos com a proposta de transformar as listas – tipo de texto trabalho anteriormente em uma narrativa. A partir dessa proposta, outras marcas gramaticais foram destacadas: o emprego da vírgula e o ponto final.

Enfim, os conteúdos eram apresentados em forma contextualizada através da pedagogia de projetos. Cada projeto bimestral possuía uma motivação inicial e um encerramento com exposição ou divulgação de uma produção.

Para organização da análise proposta nesse texto, foi selecionado um texto de cada bimestre, ou seja, uma produção a partir do argumento de trabalho de três gêneros textuais. Cada análise nos sugere o modo de representar e expressar algumas regularidades e peculiaridades da escrita, bem como a compreensão sobre as marcas textuais da leitura e a escrita que auxiliam no processo de significação do texto. Esta análise reflete o alerta de Kelman (2011,p.2):

“Não se consegue escrever direito se não se sabe o que está escrevendo. Escrever sem compreensão é uma atividade mecânica, desprovida de significado e denominada de copismo. (...) Portanto, o primeiro passo é tentar refletir sobre os mecanismos que aumentem as possibilidades da criança surda compreender o que lê e tentar escrever sobre suas experiências de vida”.

No item a seguir análises serão apresentadas a partir de alguns relatos deste trabalho.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Kelman (2011), são fundamentais os seguintes conceitos para efetivar o processo de aprendizagem de leitura e escrita: processos de significação, mediação semiótica, comunicação multimodal e interlíngua.

Os processos de significação explicado por Kelman (2011) são conceitos criados por Vygotsky (1931/1983) que, de forma sintética, sugerem que a aprendizagem relaciona-se ao processo de internalização de conceitos, fato que se realiza por meio de mediações simbólicas entre indivíduos. Para isso, o professor, um colega de classe, um grupo, o interprete de LIBRAS, precisam, quando envolvidos nesse contexto, compartilhar modos de conceber e compreender o mundo considerando sua língua e cultura. Por isso, é necessário que o professor regente saiba e que toda a aula seja dirigida em LIBRAS. Como mencionado anteriormente, a proposta de exames das marcas textuais pode oferecer recursos aos alunos para construir conhecimento sobre a leitura e escrita. Isso, conforme explica Spinillo (2009), significa realizar um trabalho que privilegia uma compreensão e reflexão sobre o texto, o que favorece a construção de consciência metatextual. Dentro desta perspectiva, os modos de apresentação do

texto bem como a interação necessária se constituem um recurso metodológico, não apenas potencializador para o processo de significação e a formação de conceitos, mas também relevante para o indivíduo refletir sobre as características e propriedades dos textos.

A mediação semiótica é o tema central na obra de Vygotsky. O professor regente tem o papel de ser o mediador entre o estudante surdo e o texto ou o conceito. Para que o aluno surdo possa compreender o texto lido, é necessário traduzir, recontar, exemplificar, recontar, desenhar, dramatizar o texto em Libras para depois o surdo poder escrever sobre o assunto em pauta. Este processo de aprendizagem se dá com todos: surdos ou ouvintes. Porém, para a pessoa surda, é fundamental que haja a mediação semiótica considere os elementos que correspondam as possibilidades e suas necessidades de significação que, objetivamente, estão comprometidas com signos visuais e com a LIBRAS. Caso contrário, o aluno surdo sofrerá experiências de exclusão social, no ambiente escolar e prejuízos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A comunicação multimodal também pode ser entendida como pedagogia visual, complementar à mediação semiótica. Lacerda e Santos(2014) concordam com Kelman(2011) quando afirmam que as pessoas surdas necessitam de aulas com recursos visuais: vídeos, mapas conceituais, organogramas, quadros sinóticos, mapas, dentre outros que podem corroborar na aprendizagem efetiva. Os recursos visuais que são constituídos considerando a experiência da pessoa surda ajudam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

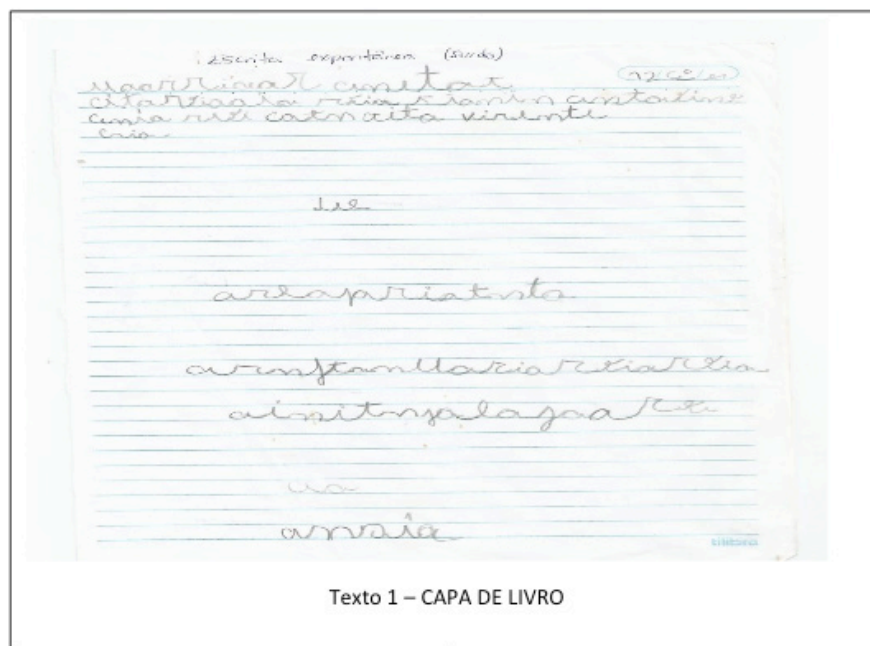
Ainda considerando as reflexões propostas por Kelman (2011) é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos surdos são construídos a partir de experiências visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível dizer que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa sofre a interferência do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Sobre o conceito de interlíngua Kelman (2011, p.6) afirma que:

“Para a criança surda, cada palavra é percebida visualmente e não pela fonética. Palavras que são lidas com muita frequência tornam-se palavras reconhecidas visualmente porque são palavras lidas na íntegra e não pelos sons de letra por letra. O vocabulário de palavras visuais mais comuns deve ser enfatizado dentro de pequenos textos, que possam facilitar o fazer sentido pela criança e depois, se tentar destrinchar as palavras que compõem o texto. Deve-se ressaltar a importância do verdadeiro significado do que é lido. Não se pode ter o foco na palavra, pois isso gera perda do sentido global”.

Diante dos conceitos expostos e seguindo esta linha de raciocínio, apresentaremos retextualizações de surdos, envolvendo uma proposta de reflexão sobre a escrita conforme descrito na metodologia.

TEXTO 1

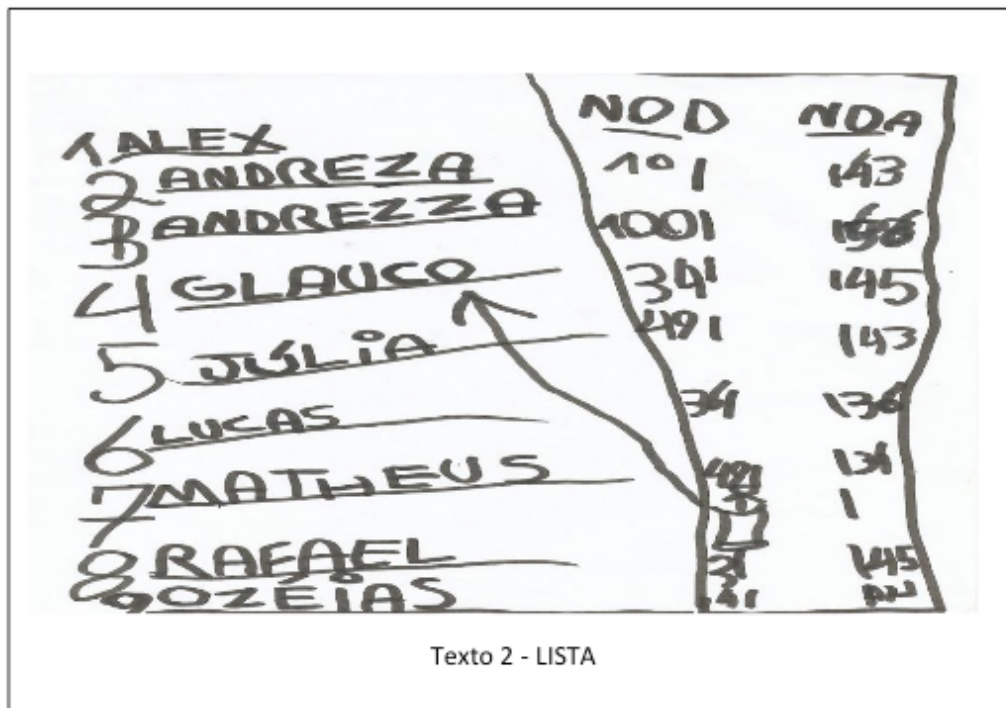
A produção textual a seguir foi produzida por um aluno surdo do 1º ano do Ensino Fundamental com 11 anos de idade. Ele simulou uma capa de livro escrevendo na estrutura da mesma. Após o trabalho de observação dos aspectos estruturais de vários livros em sala de aula, o aluno interessado em expressar sua compreensão, solicita um papel, escreve (Texto 1) e conversa com a professora sobre a sua possibilidade de ser autor de um livro.



É importante considerar que o contexto da sala de aula foi organizado para os alunos vivenciarem e explorarem a composição de um livro e frequentemente eram incentivados, pela professora, para iniciarem uma escrita utilizando os recursos e conhecimento que os alunos tinha sobre a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o aluno, ao produzir o texto 1 preocupou-se com a organização e posicionamento do título, editora e autor. Outra questão interessante é que ele faz uso de consoantes e vogais. Isso pode expressar a compreensão do aluno sobre o modo de grafar palavras, compreensão sobre segmentação e diagramação do texto.

TEXTO 2

A produção deste texto foi realizada por um aluno que possuía 16 anos de idade,

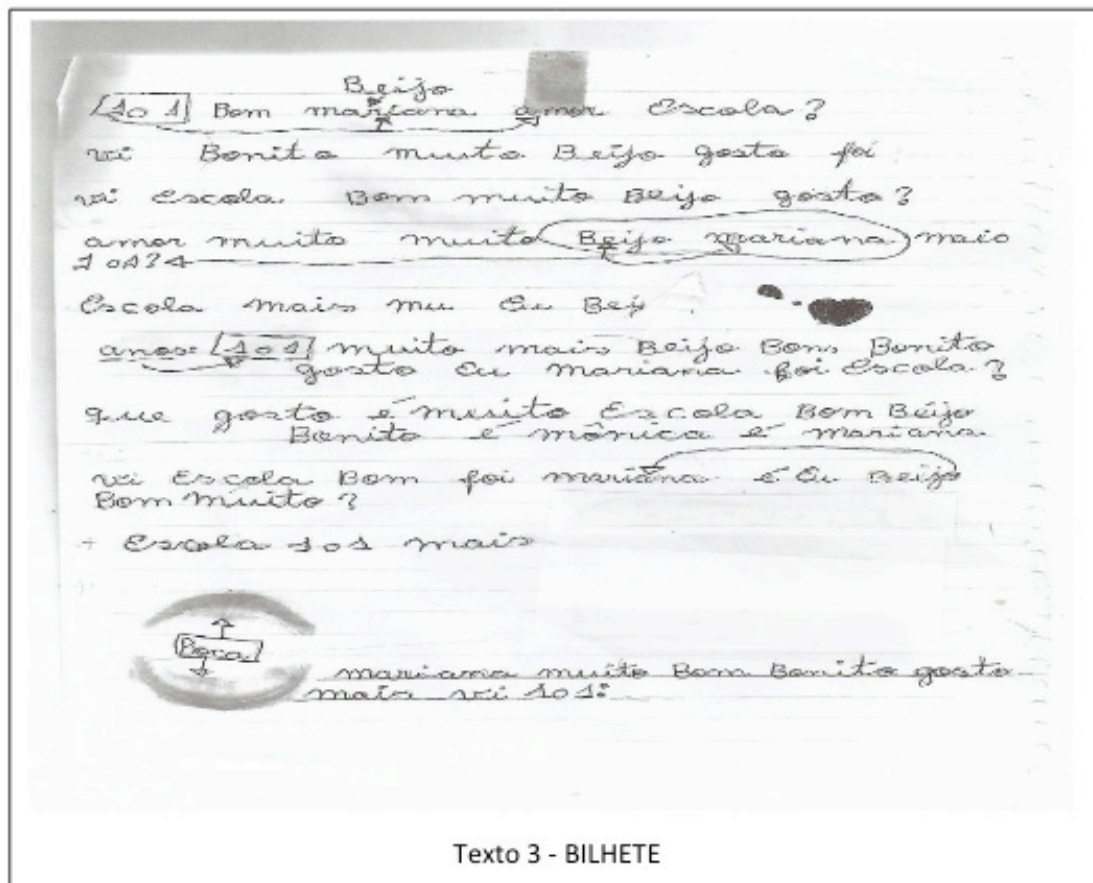


=
estudante do 1º ano do Ensino Fundamental.

Esse aluno não era proficiente em LIBRAS eseu primeiro contato com a LIBRAS foi na escola. Durante a realização do projeto cujo o tema era transporte e modos diferentes de deslocamento alunos e professora conversavam sobre a diferença da zona urbana para a zona rural. Esse aluno tinha pouco contato coma a LIBRAS, a expressão e compreensão do que a professora falava eram muito frágeis, pois era comum recorrer a diferentes recursos visuais e gestuais para facilitar ou promover interpretação de seus enunciados. Assim o aluno, na ânsia de querer dizer algo, pegou um papel e escreveu o texto 2. A intenção comunicativa do texto era para dizer que na lista de alunos da turma, apenas ele utilizava o ônibus da linha 49 para chegar à escola, pois, era único que morava mais longe. Sua casa era em uma região longe do centro da cidade. O aluno iniciou escrevendo os nomes dos colegas em ordem alfabética e depois desistiu, mas demonstrou que compreendeu o que é ordem alfabética. Ao lado da lista dos nomes dos colegas, ele desenha o terminal rodoviário de Niterói e ainda utiliza a simbologia simplificada para a palavra números que é a de [N□]. Ele demonstra também que reconhece a diferença entre grafemas, palavras e números. O apelo visual desta produção nos chama a atenção pelo fato dele tentar fazer o uso de um esquema utilizando setas.

TEXTO 3

Esta outra produção escrita (texto 3) foi produzida espontaneamente. A aluna surda possuía bastante fluência em LIBRAS. Este bilhete ela ofereceu como presente para professora ao final do ano letivo.

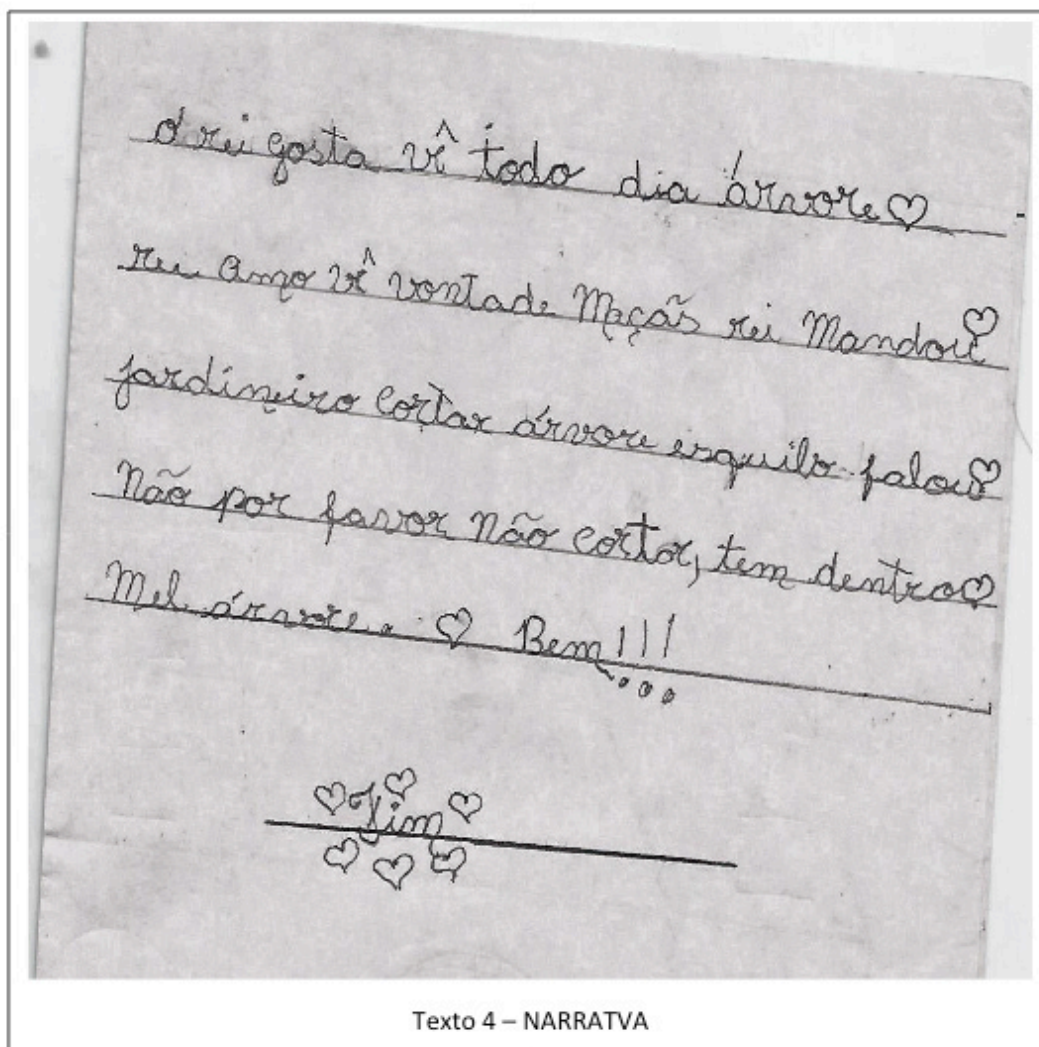


Texto 3 - BILHETE

O texto foi produzido em casa sem ajuda de nenhum adulto, conforme aponta a aluna. A comunicação dela com os parentes era muito difícil. Era comum ouvir dos pais, que não utilizam a LIBRAS, críticas e rejeição esse modo de interação. É interessante que ela indica reconhecer a falta de conectivos nas frases que tenta escrever e faz uso de setas da mesma forma que o aluno da produção anterior. Mesmo assim, seu texto apresenta coerência. Emprega bem o nome do destinatário e a despedida no bilhete. Utiliza ponto de interrogação. Utiliza a escrita próxima da estrutura sintática da LIBRAS. Ela se preocupa em utilizar letras maiúsculas e imagens (o beijo de baton) e cola sua foto, que foi retirada para efeito de publicação neste texto, para assegurar a não identificação dos alunos.

TEXTO - 4

Este texto foi produzido espontaneamente por uma aluna surda de 10 anos de idade estudante do ensino fundamental. Este texto foi produzido após uma contação



Texto 4 – NARRATIVA

história intituladas "A velha árvore" da autora Ruth Hürlimann.

A professora contou esta história para a turma em LIBRAS, cada aluno recontou a mesma história do seu jeito utilizando a gestualidade e a libras, criando sinais pessoais para os personagens, dramatizando as cenas principais da história. O trabalho também envolveu atividades que favoreceram a criação de outras ilustrações e tradução de cada página do livro. O trabalho de compreensão e debate sobre a história proporcionou a criação de uma versão da história em LIBRAS, favorecendo a criação de outros finais possíveis para a narrativa. Este foi o caminho percorrido com os alunos para depois solicitar a escrita individual sobre a história. Foram vários dias trabalhando a mesma história com foco na leitura da Língua Portuguesa. A contextualização da história exigia a exploração de conceitos em diferentes áreas de conhecimentos, pois o texto suscitava a nomeação e o debate sobre o que é um vegetal sua estrutura, estações do ano, animais, insetos, cadeia alimentar e preservação do meio ambiente. Foi um trabalho que exigiu um esforço de contextualização considerando que a aprendizagem de uma nova palavra é apenas o início de um grande processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Embora o significado da palavra sempre seja um ato de generalização,

ele se modifica à medida que a criança se depara com outras situações de uso da palavra e se desenvolvem seus processos intelectuais de abstração e generalização (Vygotsky, 1998). As produções de escritas demonstradas aqui apresentam marcas de coesão e coerência de crianças surdas em fase de aprendizagem de leitura e escrita. Essas produções nos mostram o processo mental que o surdo produz ao tentar compreender a escrita em Língua Portuguesa. Estes textos demonstram uma parte bastante significativa do processo de aprendizagem e do modo de promover ensino para construir conhecimento sobre a leitura e escrita a partir da consciência meta textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Desconsiderar estes argumentos significa apartar as análises propostas pelo debate e investigação científica sobre os elementos que sustentam as propostas educacionais e as políticas linguísticas direcionadas à educação de surdos. Isto significa, também, cuidar do investimento sobre os estudos relacionados à descrição, aquisição e “status” linguístico das Línguas de Sinais.

É necessário considerar que a história da escola para as pessoas surdas, em especial às crianças, guarda uma tradição monolíngue. Os esforços para alcançar uma organização escolar para estabelecimento de uma orientação educacional bilíngue são grandes e requerem uma planificação político-administrativa e pedagógica. Entretanto, devemos destacar que a proposição de uma Educação Bilíngue demanda esforços ainda mais complexos que envolvem dimensões da micro e macropolíticas do trabalho docente e da atividade pedagógica.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos iniciado na leitura e partindo do texto, leva os alunos a levantar conhecimentos sobre a escrita da Língua Portuguesa. A leitura e o contato com o texto corroboram para o desenvolvimento da escrita da pessoa surda. Existe uma urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez. As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas surdas. Torna-se urgente, repensar as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, para que esses alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas podem se relacionar com as metodologias adotadas para ensiná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5626/2005. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.
_____. Lei 10436 de 24 de abril de 2002. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.

CAMPOS. Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora?

Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

FERREIRA, Widy B. -Direitos da Pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. 2009.Disponível;
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.PdfAcessado em 5 de fevereiro de 2017.

FINAU. Rosana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GOÉS. Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da LIBRAS. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

GOULART, M.A; WILSON, Victoria. (orgs) Aprender a escrita, aprender com a escrita.São Paulo: Summus. 2013.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JOLLIBERT, Josete. Formando crianças leitoras e produtoras de textos. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

KELMAN. Celeste Azulay. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. <http://ihainforma.wordpress.com> Acessado em 31 de janeiro de 2017.

LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

LIMA. Heloisa Maria Moreira. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

MOURA. Maria Cecília de. Surdez e linguagem. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.São Carlos: Edufscar, 2014.

SPINILLO, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota(Org.), Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas(pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. ICBEU, 2003.

VYGOTSKY, LEV Semenovich. Pensamento e linguagem.SãoPaulo:Martins Fontes,1998

PESSOAS SURDAS: DIREITO À ACESSIBILIDADE E OUTRAS CONQUISTAS

Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar

Mestranda em Estudos da Tradução na Universidade de Brasília e Tradutora/Intérprete de Libras da Universidade Federal de Goiás

Norma Aparecida Costa dos Santos

Graduada em Pedagogia pela PUC-GO e Especialista em Libras pelo Instituto Consciência-GO

Dheimy Tarllyson Santos Silva

Graduado em Engenharia de Computação pela PUC-GO e Instrutor de Libras no CAS-GO

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo esclarecer a importância e obrigatoriedade da garantia direito à acessibilidade, à educação, à Libras e outros que são basilares destes, pois atuam como direitos complementares. Além disso, pretende-se apontar as lutas e entraves dos quais resultaram esses direitos. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e documental da legislação garantidora dos direitos das pessoas surdas bem como livros e artigos que versam sobre o assunto. Os resultados deste estudo evidenciam que todos os direitos da comunidade surda brasileira se deram em razão de grande luta, foram conquistados permitindo que as pessoas surdas passassem a ser enxergadas como capazes de acessar espaços, de ter informações e transmitir informações, exercendo a cidadania.

Contudo, há muito que avançar, para tanto, é necessário que a comunidade surda continue lutando e que as demais pessoas da sociedade sejam empáticas em relação ao sujeito surdo e ao lugar que ele ocupa.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Direitos. Pessoas Surdas. Libras.

ABSTRACT: This study aimed to clarify the importance and mandatory nature of the guarantee of the right to accessibility, education, Libras and others that are the basis of these, because they act as complementary rights. Besides, we intend to point out the struggles and obstacles that led to these rights. In order to do so, we conducted a bibliographic and documentary study of the guaranteeing legislation of the rights of deaf people, as well as books and articles that talk about the subject. The results of this study evidence that all the rights of the Brazilian deaf community happened after great struggle, were achieved allowing deaf people to be seen as capable of accessing spaces, having information and transmitting information, exercising citizenship. However, we still have much to advance and, to do so, it is necessary for the deaf community to keep fighting and that other people in society be empathic in relation to the deaf individual and the place they occupy.

KEYWORDS: Accesibility. Rights. Deaf People.

1 | INTRODUÇÃO

Todos os cidadãos brasileiros têm direito à educação, isso é estabelecido pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação é um direito crucial para o progresso dos indivíduos e exercício da cidadania, entretanto, por muitos anos as pessoas surdas não acessaram esse direito, enfrentaram e enfrentam muitas barreiras, desses enfrentamentos houve conquistas que necessitam ser reafirmadas e lembradas.

Inicialmente com a Lei nº 10.098/2000, todas as pessoas com deficiência tiveram direito a acessibilidade, podendo acessar os diversos espaços disponíveis para uso comum do povo, tanto espaços públicos como privados e a acessibilidade nos sistemas de comunicação. Porém, mesmo tendo assegurado legalmente o direito de acesso no mesmo espaço que as demais pessoas, os surdos ainda não tinham conquistado o reconhecimento de sua própria língua, a Libras.

Posteriormente, a partir da vigência, da Lei nº 10.436/2002, houve o reconhecimento da Libras como língua de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Libras, bem como o uso desta para o atendimento das pessoas surdas nos diversos contextos sociais, prioritariamente na educação e na formação de professores. Além disso, o decreto aborda que os surdos têm direito a tradutor/intérprete de Libras nos espaços em estiverem presentes, tal garantia contribui para manutenção do direito à acessibilidade.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar reivindicações, enfrentamentos e conquistas da comunidade surda esclarecendo a importância e obrigatoriedade da garantia direito à acessibilidade, à educação, à Libras e outros que atuam conjuntamente com estes.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico e documental (GIL, 2008). O estudo concretizou-se a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais da legislação brasileira que dissertam a respeito de pessoas com deficiência, principalmente de pessoas surdas, em razão do objetivo deste trabalho. Para a análise considerou-se a constante luta dos surdos pelo acesso nos diversos contextos sociais, o reconhecimento da Libras e a busca pela autonomia. Além disso, foram apontadas as garantias oferecidas pela legislação vigente para as reivindicações da comunidade

surda.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Direito À Acessibilidade

Na antiguidade as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade, eram desprezadas até mesmo por seus familiares, pois havia o pensamento de que tais pessoas não eram normais e estavam fora do padrão estabelecido. O pensador Aristóteles em seu livro a República retrata o ideal de pessoas que em sua concepção deveriam fazer parte da sociedade, e nesse ideal as pessoas com deficiência não faziam parte, pois considerou somente aqueles que não apresentavam nenhum tipo de deficiência: “quanto, a saber, quais os filhos se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme (ARISTÓTELES, 1988, P. 95)”. Apesar de não apresentarem uma diferença física visível, com as pessoas surdas a situação não era diferente. De acordo com Strobel (2009) para o pensador a fala oralizada era indicador de expressão da linguagem, portanto quem não se expressava pela oralização, vocalização das palavras não tinha linguagem e conseqüentemente não tinha pensamento:

355 a.C.O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar (STROBEL, 2009, p. 18).

Na idade média acreditava-se que as pessoas com deficiência eram resultado de um castigo de Deus por causa de algum pecado cometido por seus pais. Portanto, eram ridicularizadas e estigmatizadas.

Posteriormente, na modernidade, em razão de diversos acontecimentos marcantes como: o renascimento, a reforma protestante, a revolução científica e a revolução francesa, houve mudanças de concepções em relação às diversas áreas da sociedade e às pessoas que faziam parte dela. Essa mudança de perspectiva ocasionou o crescimento de diversas áreas do conhecimento inclusive da medicina, que a partir de então passou a enxergar a deficiência como uma doença que necessita de tratamento com objetivo de normalizar a pessoa com deficiência.

Somente na contemporaneidade surge um novo olhar a respeito da pessoa com deficiência, agora partindo da perspectiva de diferença em relação aos demais. A partir disso, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como capazes de participar, de ter acesso aos espaços que antes eram reservados apenas aos indivíduos sem deficiência, conquistando o direito à acessibilidade. Tal direito é garantido pela Lei nº 10.098/2000, art. 2º, I:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Além do direito de acessar os espaços físicos, a referida lei dispõe sobre o acesso à informação, que deve ser garantido nos diversos meios de comunicação:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (Brasil, 2000)

É importante destacar que para a garantia da acessibilidade tanto nos espaços quanto à informação, é importante garantir outros direitos dos quais falaremos adiante.

3.2 Direito À Libras

Por muitos anos a comunidade surda brasileira lutou pelo reconhecimento de sua língua, em virtude disso a Lei nº 10.436 reconheceu no ano de 2002 que a Libras é a forma de comunicação e expressão da comunidade surda. Mais tarde, no ano de 2005 o Decreto nº 5.626 vem regulamentar a Lei nº 10.436. Tais acontecimentos proporcionaram imensa alegria e satisfação para a comunidade, pois até o momento a língua pela qual se expressavam não era reconhecida.

Apesar de tal conquista memorável, os surdos ainda enfrentam embaraços, pois, minoria da população domina a Libras, ocasionando entraves na comunicação. Além disso, é importante destacar que a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras, mas afirma que essa não pode substituir o português, e o Decreto nº 5.626/2005 dispõe que o português é a segunda língua dos surdos.

É primordial destacar que as línguas de sinais são consideradas línguas e não linguagens, pois, apresentam elementos gramaticais que as caracterizam como língua. De acordo com Quadros (2004, p.30): “As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]”. A autora reitera a afirmação de as línguas de sinais por apresentarem uma sistematização própria de uma língua: “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (QUADROS, 2004, p.30)”. Dessa maneira, a diminuição da audição ou a falta de audição, não torna as pessoas surdas intelectualmente inferiores em relação às pessoas ouvintes, pois, a única diferença entre ambas é a língua pela qual cada uma se expressa. Portanto, se os surdos tiverem as mesmas oportunidades que as pessoas ouvintes e tenham

a comunicação em Libras garantida, podem desenvolver-se intelectualmente sem nenhum comprometimento, contrariando o que a sociedade da antiguidade afirmava.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 determina que a Libras seja disciplina obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, entretanto, para os demais cursos de nível superior é ofertada como disciplina optativa. Tal medida contribui para a formação de professores e dos profissionais fonoaudiólogos, porém, é necessário salientar que a oferta da disciplina de forma optativa para os demais cursos representa um impedimento para a disseminação da língua de sinais. Por isso, a comunidade surda tem se manifestado reivindicando que essa língua seja disciplina obrigatória tanto no ensino superior para todos os cursos de graduação quanto na educação básica, com isso o número de pessoas fluentes em Libras aumentará de forma significativa. O estado de Pernambuco é um exemplo de tal conquista, pois por meio da Instrução Normativa SEE nº 007/2017 publicada no Diário Oficial do estado declara que a Libras será ofertada no ensino fundamental e no ensino médio, no entanto não será obrigatória:

Art. 69. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS será obrigatória para a Escola e de matrícula facultativa para o (a) estudante, conforme disposto na Lei Federal nº 10.436/2002 e no Decreto Federal nº 5.626/2005, cabendo ao (à) estudante ou seu responsável fazer a opção de cursar o citado componente curricular no ato da matrícula.

Apesar de não ser obrigatória, tal vitória necessita ser comemorada e sem dúvida é um avanço nos direitos das pessoas surdas. Isto deve ser difundido para que sirva de exemplo para os demais estados brasileiros de maneira que em um futuro próximo a realidade de todo o país mude e grande parte da população saiba Libras.

3.3 Direito À Educação

Inicialmente, assim como as demais pessoas com deficiência, os surdos eram vistos como pessoas castigadas ou enfeitiçadas, por isso eles eram abandonados, escravizados e até mesmo sacrificados, tinham vidas inativas, não eram educados, eram proibidos de casar, de receber herança e por não conseguirem expressar-se oralmente para confessarem os seus pecados eram proibidos de receber a comunhão na igreja.

A educação de surdos desenvolveu-se em meio a preconceitos, tensões, conflitos, imposições e rupturas. Tudo começou em 1760, na França, pelo O Abade l'Épée (Charles Michel de l'Épée) por meio do trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da língua de sinais que apesar de não ser reconhecida oficialmente era produzida pelas ruas de Paris. Porém, em 1880, em razão do congresso internacional de educadores surdos-mudos em Milão, congresso organizado por especialistas ouvintistas favoráveis a oralização dos surdos, defensores do oralismo puro que tinha como objetivo substituir a língua de sinais pela língua oral nacional impuseram aos

surdos a oralização, impedindo se expressassem em língua de sinais.

Após o congresso de Milão aconteceram mais quatro congressos: O Congresso Internacional dos surdos em 1889, o congresso aconteceu em Chicago em 1893, o terceiro aconteceu em Gênova no ano de 1896 e o quarto e último Congresso aconteceu em Paris no ano de 1900, todos afirmaram a importância da língua de sinais como meio de comunicação. Além disso, de acordo com Veloso e Maia (2009, p. 47): "Todos esses Congressos tinham o interesse de comprovar que o surdo, para se comunicar e desenvolver seus conhecimentos necessita da língua de sinais como meio de comunicação".

No entanto, somente a partir do século XX surgem os primeiros relatos dos insucessos do oralismo puro, tais relatos foram discutidos no Congresso Mundial dos Surdos em Paris. Neste congresso foram abordados os insucessos dos surdos com o método oral puro e passou-se a utilizar a comunicação total que é o uso da língua de sinais simultaneamente a oralização Goldfield (2002). Isso ocorreu em razão de no período oralista apesar da proibição os surdos continuaram se comunicando às escondidas em língua de sinais. Ademais, notou-se que o método oralista puro não contribuiu de modo satisfatório para a educação dos surdos. Portanto, naquela época a comunicação total foi vista como uma maneira de valorizar a língua de sinais.

No Brasil a educação dos surdos teve início em 1855, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet que veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, esse professor trouxe consigo sua vasta experiência obtida por meio do trabalho com alunos surdos na França, dando os primeiros passos e ações em direção à educação dos surdos brasileiros. A pedido de Huet, e autorizado por D. Pedro II, em 1857 no dia 26 de setembro, através da Lei 839, fundou-se o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro. (QUADROS, 2007)

Em 1976, o INES era o centro educacional mais importante e com maior influência sobre a comunidade surda, mas somente os surdos frequentavam a instituição, sem a presença de seus familiares, pois o INES atendia em regime de internato, acolhendo alunos de várias cidades brasileiras, o que não permitia uma proximidade maior das famílias. Essa forma de atendimento levou todos os profissionais ouvintes que atuavam dentro do INES e alguns profissionais Secretária de Estado de Educação e Cultura/RJ e o professor americano Steve Mathis a se reunirem para criar uma instituição em que os pais dos surdos pudessem de alguma forma estarem inseridos e participassem de atividades ligadas a comunidade surda existente no Instituto. Dessa maneira, após algumas reuniões, em 1977, foi criada FENEIDA- Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo. Por ser uma instituição criada e administrada por pessoas ouvintes, só após alguns anos os surdos passaram a se interessar pela entidade e participar de seus encontros. Assim, no dia 16 de maio de 1987, em uma assembleia geral foi votado o fechamento da FENEIDA e um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A

FENEIS é uma instituição não governamental, filantrópica, com caráter educacional, assistencial e sociocultural, com várias entidades filiadas a ela espalhadas pelo Brasil que até hoje atua e vem crescendo bastante (VELOSO; MAIA, 2009).

Atualmente os surdos estão nas mesmas instituições que as pessoas ouvintes e contam com a presença do intérprete de Libras na sala de aula para mediar a comunicação entre as pessoas do espaço e interpretar as aulas que são ministradas em português. Entretanto a comunidade surda reivindica uma educação bilíngue onde as aulas sejam ministradas em Libras e o português escrito seja a segunda língua, a ideia é que esse modelo de educação seja tanto para surdos quanto para ouvintes, pois todos participarão das aulas se expressando na mesma língua. O objetivo é que esse modelo de educação bilíngue seja implantado pelo menos na fase inicial da educação básica, com a intenção de evitar que as crianças surdas tenham atrasos na aquisição da língua de sinais, permitindo que os surdos tenham conhecimento de mundo em sua própria língua, sejam alfabetizados em Libras e o português seja de fato a segunda língua e não a língua de instrução como ocorre na atualidade (MOURA et al., 2017). A exemplo disso, a Escola Bilíngue de Libras e Português Escrito de Taguatinga que atua promovendo a educação de surdos e ouvintes simultaneamente tendo como língua de instrução para as aulas a Libras e o ensino de português na modalidade escrita. É de extrema relevância mencionar a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que veio contribuir para a educação bilíngue para surdos, para reforçar a importância da Libras e reafirmar o direito de participação efetiva dos surdos na sociedade.

Quando falamos de ter um ensino em língua de sinais, não podemos deixar de mencionar um marco memorável para a educação de surdos que ocorreu no ano de 2017, pois por meio inúmeras reivindicações e após uma decisão judicial favorável, a comunidade surda brasileira foi atendida e pela primeira vez o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem teve uma versão da prova em Libras. Além disso, na referida prova o tema de redação trouxe a tona um tema nunca antes discutido: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, causando ainda mais alegria e perspectiva de possibilidades de mudanças na sociedade brasileira em relação às pessoas surdas.

3.4 Direito À Tradutor/Intérprete de Libras

É sabido que apenas minoria da população brasileira tem domínio da Libras, portanto os surdos enfrentam diversos entraves ficando impossibilitados de estabelecer comunicação em situações do dia a dia que para as pessoas ouvintes são situações corriqueiras que não oferecem nenhum entrave comunicacional como: ir a farmácia comprar um medicamento, ir à escola, a uma delegacia e até mesmo comunicar-se com as pessoas da própria família (a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que não sabem Libras). Nessas situações, os surdos necessitam de tradutor/intérprete de

Libras para intermediar a comunicação, transmitindo a mensagem do surdo para seu interlocutor e vice-versa. A presença desse profissional nos diversos espaços onde o surdo estiver é um direito assegurado pelo Decreto nº 5.626/2005.

O tradutor/intérprete de Libras teve sua profissão regulamentada, a partir da vigência da Lei nº 12.319/2010. O surgimento dessa profissão partiu de trabalhos voluntários, geralmente eram realizados familiares ou amigos de pessoas surdas (QUADROS, 2004). No decorrer do tempo, com a crescente presença e a participação dos surdos nos diversos contextos sociais, a atividade realizada por esse profissional passou de fato a ser vista como profissão.

O reconhecimento da Libras foi fator de extrema relevância para o reconhecimento desse profissional, pois, foi através da língua que os surdos conquistaram cada vez mais espaço nos diversos contextos da sociedade. Todavia somente oito anos após o reconhecimento da Libras, que a profissão do tradutor/intérprete de Libras foi reconhecida. Com isso, a presença do tradutor/intérprete foi se tornando indispensável para promover a acessibilidade comunicacional desses indivíduos.

O profissional tradutor/intérprete de Libras atua no contexto da saúde, judiciário, televisivo e educacional, religioso e em conferências. No contexto educacional a demanda é mais intensa em relação aos demais contextos devido à quantidade de surdos que frequentam instituições que ofertam educação e também as que oferecem a educação de nível superior. As atribuições deste profissional são elencadas na Lei nº 12.319/2010, Art. 6º:

São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Tendo em vista a variedade de contextos de atuação e atribuições desse profissional, é necessária a formação, adquirir competência e habilidade para realizar um trabalho com qualidade. Além disso, é importante destacar que no contexto educacional o referido profissional precisa trabalhar em conjunto com as pessoas da instituição de ensino, principalmente com os professores que são os responsáveis por

ministrar os conteúdos estabelecidos no currículo institucional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo fez um apanhado dos fatos históricos que por séculos permearam o processo educacional dos surdos e aos poucos foram se desenvolvendo por meio de algumas mudanças nas representações da sociedade acerca da surdez e dos métodos de ensino para esses sujeitos. Sendo assim o foco principal deste trabalho, foram as lutas e conquistas da comunidade surda brasileira, fundamentando-se por documentos legais, pesquisas acadêmicas e literaturas que versam sobre o assunto.

Todos os tópicos abordados: direito à acessibilidade, direito à Libras, direito à educação, direito tradutor/intérprete de Libras comprovam que todas as conquistas e direitos resultaram de lutas, portanto não podem ser prejudicados. Apesar das conquistas, a comunidade surda anseia por dias melhores, mais visibilidade e igualdade de direitos mesmo em meio à diferença linguística. Diferença que reflete em direitos, assegurados principalmente por meio do Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 10.436/2002, Lei nº 12.319/2010 e Lei nº 13.436/2015, permitindo que as pessoas surdas participem tanto na instância educacional quanto na social.

Esperamos que este estudo esclareça sobre as conquistas das pessoas surdas e possa contribuir para uma ampliar horizontes, mudar paradigmas e provocar empatia em relação ao outro e o lugar que ele ocupa na sociedade. Além do mais, esperamos que as políticas revejam o que esta sendo imposto no processo educacional como forma de educação inclusiva. Pois, o processo inclusivo das pessoas surdas nas instituições regulares de ensino só será efetivo, a partir da mudança de postura por parte das pessoas envolvidas. Pois, os surdos têm vivido como estrangeiros em seu próprio país e como estranhos em sua própria casa, tudo isso, por expressar-se em uma língua que não é a da maioria.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A política**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1988. (Coleção Universidade de Bolso).

ARISTÓTELES. **A política**. 1ª ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. (Coleção Folha: livros que mudaram o mundo; v.11)

BRASIL. Decreto nº 5626, 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. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.** Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Brasília, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MOURA, Anaisa Alves; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. **Escolas Bilíngues para Surdos No Brasil:** Uma luta a ser conquistada. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172/7030>> Acesso em: 15 jun. 2018.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos:** desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa SEE Nº 007/ 2017.** Estabelece procedimentos e normas para a realização do Cadastro Escolar e da Matrícula do (a) estudante, na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Recife, Nov. 2017.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed. 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

w

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci Filho. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** vol. 1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

“INCLUSÃO CONTRÁRIA” E AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosangela Costa Soares Cabral

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica - RJ

Allan Rocha Damasceno

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica - RJ

Joana da Rocha Moreira

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica - RJ

Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

UFRRJ– Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Seropédica - RJ

RESUMO: Discutir sobre a concepção e os impactos da “inclusão contrária” em uma unidade escolar que historicamente se destinou exclusivamente a Educação Especial, é um grande desafio perante a especificidade do público caracterizada por estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, que por intermédio das lentes da Teoria Crítica, busca problematizar as questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuíram para o estudo, relacionando-as à educação inclusiva nessa modalidade de ensino. As narrativas e experiências relatadas neste artigo buscam caracterizar a formação de professores, em vista o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial

na Educação de Jovens e Adultos e refletir acerca da formação de professores e sua implicação na inclusão desses estudantes. Como procedimentos/instrumentos metodológicos foram utilizados a análise documental referente à Educação de Jovens e Adultos, observação do campo e entrevista semiestruturada. Os resultados desta investigação revelam sobre os benefícios acadêmicos e de reflexão no que diz respeito ao fenômeno de “inclusão contrária”, na luta constante por uma escola inclusiva/democrática, combatendo os processos exclusórios sofridos não só pelas pessoas com deficiência, mas por todos aqueles que são marginalizados historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; educação de jovens e adultos; “inclusão contrária”.

ABSTRACT: To discuss on the conception and the impacts of the “contrary inclusion” in a school unit that historically was destined the Special Education exclusively, it is a great challenge before the public’s specificity characterized by young and adult students, target audience of the Special Education, that through the lenses of the Critical Theory, search to problematize the subjects historical, social, economical and cultural that they contributed to the study, relating them to the inclusive education in that teaching modality. The narratives and experiences told in

this article look for to characterize the teachers' formation, in view the service of the students target audience's of the Special Education and pedagogic demands in the Education of Youths and Adults and to contemplate concerning the teachers' formation and his/her implication in those students' inclusion. As methodological procedures / instruments were used the documental analysis regarding the Education of Youths and Adults, observation of the field and interview half structured. The results of this investigation reveal on the academic benefits and of reflection in what concerns the phenomenon of "contrary inclusion", in the constant fight for an inclusive / democratic school, combatting the processes suffered exclusion not only for the people with deficiency, but for all those that are marginalized historically.

KEYWORDS: education; youths' education and adults; "contrary inclusion."

1 | INTRODUÇÃO

A proposta em pesquisar os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a "inclusão contrária", em uma unidade escolar da Baixada Fluminense/ RJ por intermédio das lentes da Teoria Crítica, permite a problematização de questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuirão para o estudo, relacionando-as à educação inclusiva, termo utilizado neste estudo como sinônimo de princípio democratizador da educação/escola, nessa modalidade de ensino. Ao longo do tempo, o campo educacional tem sido palco de muitos episódios de exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), haja vista que somente na contemporaneidade o assunto tem sido enfatizado.

Para Adorno (2012, p.142-143),

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Com a finalidade de compreender o que nomeamos por "inclusão contrária", o termo se refere à inclusão da classe regular na unidade escolar "especializada", ou seja, onde até então só se escolarizava estudantes público-alvo da Educação Especial, no qual destacamos a Escola Municipal Albert Sabin, localizada no município de Belford Roxo/RJ, que foi considerada a maior escola para atendimento de estudantes PAEE na América Latina e referência na Baixada Fluminense, atendendo o primeiro segmento do ensino fundamental. A unidade escolar, que até o ano de 2015 recebia exclusivamente a matrícula de estudantes com deficiência, caracterizada como escola de Educação Especial, passou a vivenciar a partir do ano de 2016 um processo de "inclusão contrária", ao receber matrículas de alunos da classe regular. Atualmente, os estudantes acolhidos formam classes desde a educação infantil ao quinto ano de escolaridade nos turnos da manhã e tarde. É notório o processo de inclusão realizado, mas a escola caminha a passos lentos nesse processo, principalmente na EJA. É

perceptível a resistência por parte dos adultos, que não conseguem entender o espaço como ambiente escolar, atribuindo-lhe valor de unidade hospitalar, devido aos serviços ambulatoriais e multidisciplinares prestados dentro do mesmo prédio para os alunos com deficiência. Como consequência disso, não se matriculam na modalidade.

Esta pesquisa destaca como referencial teórico e metodológico a Teoria Crítica, com ênfase para o pensador Theodor Adorno. Contudo, vale destacar que outros estudiosos, como Costa, Damasceno e Freire, são considerados na discussão e análise do objeto de estudo.

Considerando a assertiva de Adorno, exploramos os desafios à escolarização de estudantes caracterizados como “alunado da Educação Especial”. Adorno questiona: “Educação – para quê?” (2012, p.140). A proposta é que não haja exclusão de nenhuma forma, sejam crianças, pessoas com deficiências, idosos, entre outros, cabendo a educação, segundo Shiroma (2007, p.56) “[...] responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia [...], diminuindo assim [...] a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”.

2 | DESAFIOS DA INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESPECIAL

Este estudo objetivou caracterizar a concepção e os impactos da “inclusão contrária”, realizada atualmente na Escola Municipal Albert Sabin, tentando elucidar as causas da exclusão, segregação e discriminação, com o foco na EJA, onde se escolarizam estudantes PAEE; caracterizar a formação de professores, em vista ao atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes PAEE na EJA; e refletir acerca da formação de professores e sua implicação na inclusão desses estudantes.

Ao considerar como eixo norteador deste trabalho o fenômeno da “inclusão contrária” e suas implicações na educação em sua perspectiva inclusiva, como foco principal os estudantes PAEE na EJA, destaca-se como referencial teórico-metodológico neste estudo o pensamento de Theodor Adorno, onde espera-se que a teoria crítica por meio de análises críticas e reflexivas, possa contribuir para a formação de uma consciência para a emancipação, uma vez que a formação que não permite o sujeito como protagonista é uma formação para a resignação. Como procedimentos/instrumentos metodológicos foram utilizados análise documental referente à EJA, observação do campo e entrevista semiestruturada.

O universo do presente estudo compreende os dezessete professores que atuam na EJA, da Escola Municipal Albert Sabin, todos atuantes nas turmas que atendem o PAEE. Destes, cinco se dispuseram a responder a entrevista semiestruturada, compondo a amostragem em questão.

Aos participantes da pesquisa, que foram identificados por pseudônimos com

o intuito de preservar suas identidades, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido a todas as entrevistas semiestruturadas terem ocorrido na escola, com auxílio de gravador que registrou, além dos diálogos entre o entrevistador e os sujeitos do estudo, os sons característicos do contexto escolar. Com esse procedimento identificamos as concepções desses sujeitos com relação ao seu entendimento, participação e atuação na EJA em uma perspectiva inclusiva.

Foram analisados documentos oficiais da unidade escolar, assim como as políticas referentes à EJA, entre outros documentos pertinentes, com o intuito de analisar as políticas referentes à inclusão das classes regulares na EJA que recebem estudantes PAEE.

Por meio da observação na escola *locus* do estudo, foram registrados fatos referentes ao dia a dia da prática docente nas salas de aula, buscando analisar como é realizado o trabalho na EJA que atende os estudantes PAEE. Ou seja, foram coletadas informações relevantes que permitam identificar o processo da “inclusão contrária” na unidade, em uma pesquisa participante.

Percebe-se que a unidade escolar apresenta espaço acolhedor, facilitando a operacionalização da Educação Especial, mas está caminhando para uma orientação inclusiva, visto que já atende ao público das classes regulares nos turnos diurnos. Partindo deste pressuposto, faz-se necessária uma inclusão efetiva, na qual todos venham a fazer parte desse processo para além da superficialidade, que não seja uma inclusão velada dentro dos muros da escola.

Diante desse cenário, com o objetivo de elucidar como será desenvolvido o processo de “inclusão contrária”, com o PAEE na EJA, foram analisadas as narrativas e experiências dos professores envolvidos no processo de acolhimento de um público que até então não faz parte da realidade no turno. As primeiras impressões recaíram sobre a compreensão da escola através dos sujeitos do estudo, com relação ao conhecimento de políticas públicas voltadas à EJA. Perguntou-se: “Você conhece alguma(s) política(s) que verse(m) sobre a EJA?” Foram obtidas as seguintes respostas:

Política relacionada à LDB? [...] Sim, as que são relacionadas ao acesso à educação [...] as Diretrizes Nacionais [...] acho que só. (Professora Flávia).

Só a LDB, a LDB fala um pouco sobre a EJA. (Professora Clara).

Tem a LDB, que garante àqueles alunos que não conseguiram estudar na idade apropriada, algumas Diretrizes também [...]. De legislação entendo pouco, mas que é garantido na LDB sim. (Professora Ana).

Política? [...] Não sei responder isso não! (Professora Selma).

Não. Na verdade só os estudos de Paulo Freire. É mais a questão de Paulo Freire mesmo. Acho que quando você vai estudar sobre EJA, vai em Paulo Freire né? [...] (Professora Dara).

Ao analisar as respostas das professoras identificou-se a fragilidade no conhecimento das leis e diretrizes que compõem a EJA. Esse entendimento está presente nas respostas à segunda questão colocada, na qual apenas as que responderam sobre as políticas voltadas à EJA fizeram breve contraponto com relação aos impactos em suas práticas docentes. Contudo, observa-se o pouco conhecimento sobre os impactos das políticas públicas no encaminhamento de propostas eficazes à modalidade. Para Adorno (2012, p. 24), “A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. Para tanto, com o objetivo de elucidar como vêm sendo desenvolvidas essas concepções, perguntou-se: “Qual(is) foram o(s) impacto(s) da(s) mesmas(s) na sua prática docente?”

A LDB fala muito pouco sobre a prática em si, ela fala que você tem que garantir o atendimento ao acesso e tal [...] Já as outras leis são também [...] garantir permanência, estruturas [...] relacionadas mesmo à prática[...] (Professora Flávia).

Não estou vendo assim grande mudança na EJA. Eu acredito que teria que ter um maior investimento principalmente com relação à Educação Especial. É [...] A parte também da capacitação dos professores, a questão do material, a questão da discriminação, do preconceito. (Professora Clara).

Eu prezo muito por uma educação de qualidade, que também é garantida lá na LDB. Então, eu tento adequar o que eu ensino à realidade deles. Contextualizar, não dar nada solto. É até para dar um sentido para que eles se interessem pelo que vai ser aprendido. (Professora Ana).

Tais entendimentos demonstram que as professoras não têm aprofundamento teórico acerca das políticas públicas para a EJA, talvez até pela formação na educação brasileira, uma “semiformação” que segundo Adorno (2012, p. 23), “constitui a base social de uma estrutura de dominação”. Continuando a análise, chamou atenção a preocupação de todas as professoras quanto à maneira como será feita a “inclusão contrária”, pois tanto elas quanto os estudantes precisam se adequar para receber o público do ensino regular. Percebeu-se que as professoras estão um pouco assustadas, mas esperançosas com a inclusão desses sujeitos. Para tanto, perguntou-se: “Como você vê a unidade recebendo estudantes da classe regular, incluindo-os em turmas antes somente de estudantes PAEE?”

Acho que tem que ser um processo muito bem feito, justamente para não dar embate entre os alunos regulares com os alunos especiais, porque não é qualquer pessoa que consegue conviver né? [...] É muito difícil você ver o outro, ainda mais especial, que tem suas limitações, tem suas especificidades. (Professora Flávia).

Eu vejo com bons olhos, porque é até uma forma deles estarem em contato dentro do ambiente escolar também com os alunos regulares. [...] Porém eu acho que tem que fazer um trabalho mais efetivo com relação a isso, até mesmo com relação à aceitação, não somente do regular para o especial, mas também dos nossos alunos especiais. (Professora Clara).

A minha preocupação é pelos alunos que vão chegar [...] Porque a gente já está adaptado à essa realidade, né? [...] Trabalhando só com a Educação Especial aqui. Então, qual será a reação tanto dos alunos que já estudam aqui e a reação desses que vêm para cá? Como eles vão tratar nossos alunos especiais? [...] (Professora Ana).

Como eu vejo? Normal. Como os nossos alunos. Eu acho que entre eles não tem essa [...] Esse preconceito entre os alunos [...] Os adultos que tem mais esse preconceito. Entre eles não vejo isso. E às vezes de alguns pais, né? (Professora Selma).

Eu ainda sinto muita dificuldade [...] Porque trabalhando aqui à noite, sendo só eles, vejo o quanto eles se sentem sabe [...] Inseridos. Aqui é o lugar deles [...] Agora eu acho que quando entra a classe regular [...] Em alguns casos é bem favorável, em outros pode não ser [...] Não vou te dizer que é impossível, não, tudo é possível. Mas assim [...] é difícil [...] (Professora Dara).

Compreendendo o posicionamento das professoras, entende-se que a “inclusão contrária” deverá ser um processo cauteloso, visto que se identifica certa “resistência” por parte delas. Diante dessa resistência Adorno (2012, p. 69) reitera que “A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu.” Esse pensamento leva à reflexão sobre o receio do professor em partir para o novo acerca de uma proposta até então desconhecida, talvez o forçando a sair de sua “zona de conforto”.

Com o intuito elucidar os desafios e valores fundamentais para a realização da “inclusão contrária” com relação à prática docente dos sujeitos envolvidos, perguntou-se: “Que desafios você poderá encontrar ao receber esse público em sua sala de aula?”:

Acho que o maior desafio será trabalhar com os próprios alunos, porque na educação especial, a gente encontra os caminhos para atingir os nossos objetivos de uma forma tão diferente, do que ter que falar diretamente [...] É muitas vezes o que teoricamente acontece na realidade da educação regular [...] (Professora Flávia).

Primeiro a questão do apoio, porque o quantitativo de alunos irá aumentar. É necessário que seja feito um trabalho tanto com o regular quanto com o especial, para que tenha uma harmonia dentro da sala de aula [...] (Professora Clara).

Acho que é mais a questão de adaptação. Toda mudança a gente fica assim, muito tensa, meio receosa [...] Mas as dificuldades vão ser encontradas, até porque a escola já está habituada só com classe especial, devido à quantidade pequena (na sala) [...] A gente já sabe algumas limitações, já sabe até onde eles podem ir. Então eu tenho receio em relação a trazer o regular para cá [...] E como eles vão lidar com os alunos especiais. (Professora Ana).

Seria tentar transformar essa visão, dos alunos que vêm do regular, em ver diferente [...] em aceitar o diferente [...] Porque todos nós somos diferentes né? Não existe aquele igual né? E tentar transmitir isso aí para eles, a enxergar o outro com o semelhante. (Professora Selma).

Acho que é mais a questão do preconceito mesmo [...] Não vejo outra dificuldade não. (Professoram Dara).

Percebe-se como as professoras compreendem a escola e suas preocupações com relação à entrada do público regular e a aplicação dos conteúdos, devido à especificidade de seus estudantes, a relação entre eles, a adaptação, a socialização e a desconstrução da escola como espaço da Educação Especial. É necessário identificar como as professoras recebem essa proposta de inclusão no seu contexto educacional, a fim de viabilizar a aceitação de transformar esse desafio em abertura de possibilidades para o desenvolvimento de seus estudantes PAEE que, segundo Adorno (2012, p.67), deve “desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto [...] constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém”. Nesse sentido, perguntou-se: “Quais valores você considera fundamentais para a operacionalização da perspectiva de Educação Especial?”. Foram obtidas as seguintes respostas:

Tudo é questão de sensibilização. Não adianta [...] É empatia, é sensibilização de você até mesmo se colocar no lugar do seu aluno e entender também a limitação do seu aluno, para tentar achar um meio de conseguir com que ele aprenda. (Professora Flávia).

Principalmente o respeito, a tolerância, a compreensão, o amor, a amizade [...] (Professora Clara).

Primeiro é autonomia, respeito ao próximo, eles se valorizarem também. Então essa questão de se valorizarem, a autoestima, o respeito, principalmente, a autonomia, independência. (Professora Ana).

Respeitar a diferença um do outro. Amar, aceitar [...] E até mesmo ser mais amigo, mais parceiro. Estar junto com o outro, porque [...] É estarmos mesmo ajudando um ao outro. Porque assim como nós temos as nossas dificuldades, eles têm a deles, né? [...] (Professora Selma).

Eu acho que o que eles mais precisam é de carinho, de atenção. (Professora Dara).

Constata-se que os valores principais são a afetividade, a empatia e a construção da autonomia dos estudantes, valores esses que se encontram ligados à igualdade, ao respeito à diversidade e à participação na sociedade. Embora seja necessário transformar a escola em espaço inclusivo, percebe-se que as professoras têm certo receio quanto à recepção do público do ensino regular, tendo em vista a superproteção entendida nas respostas. Tais compreensões deixam um obstáculo para que essa “inclusão contrária” seja efetivada, já que há certa rejeição, mesmo que inconsciente, por parte das professoras. A fim de trazer a reflexão sobre o papel do professor diante dessa discussão, Freire (2006, p.64) conclui temporariamente:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter

ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Continuando a análise, os desafios e valores registrados nas respostas, demonstram grande preocupação quanto ao processo de inclusão do público regular no noturno, já que se concebe alguma resistência, mesmo que não explícita, talvez devido à proteção que exercem sobre os estudantes PAEE e o receio do preconceito que eles tanto vivenciam fora dos muros da escola.

Entendendo que a visão de educação determina as práticas dos professores durante o processo ensino-aprendizagem, esta categoria tem como objetivo compreender o significado da EJA inclusiva. Para tanto, foi perguntado: “De que maneira você concebe a EJA em uma perspectiva inclusiva?”.

Nada é impossível. Muito trabalhoso, mas não impossível [...] Eu acho que vai ser bem interessante de fazer com que nossos alunos especiais consigam também uma maturidade [...] (Professora Flávia).

Eu vejo como uma forma de abrir uma nova porta [...] O novo assusta um pouco, em um primeiro momento, mas eu acredito que nós precisamos tentar [...] Porque se você não tenta você não sabe o que vai acontecer [...] (Professora Clara).

Numa perspectiva inclusiva é essa questão de juntar os dois [...] O regular e a classe especial. Mas também não deixar que o trabalho com a Educação Especial se perca, porque às vezes quando a gente está numa turma muito grande, a gente deixa um pouco de lado o aluno com deficiência. Então essa questão de incluir [...] (Professora Ana).

Eu já trabalhei em um EJA há muito tempo. Já tive na minha turma deficiente auditivo, já tive visual e já tive Down [...] Eles recebem, eles incluem muito bem o especial. (Professora Selma).

Para alguns alunos isso seria importante sim [...] essa socialização. Mas nisso você tem que pensar no aluno de forma individual. Para alguns alunos é maravilhoso, para outros ainda não.(Professora Dara).

Compreende-se a preocupação com a autonomia e o amadurecimento dos estudantes PAEE, e com a aceitação e a socialização desses estudantes pelo e com o público regular em uma perspectiva de alcançar novos horizontes com a “inclusão contrária”. Também houve a questão de pensar o estudante individualmente, de acordo com as suas especificidades, buscando estratégias para incluí-los na sala de aula. Partindo desse pressuposto, Costa (2003, p.03) salienta que “É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma autorreflexão crítica por parte de toda a sociedade”.

Ao considerar os benefícios da “inclusão contrária”, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da perspectiva democrática de uma educação inclusiva na unidade escolar, foi indagado: “Quais benefícios serão potencializados

no estudante PAEE com a inclusão dos estudantes da classe regular da unidade?”
Obtiveram-se as seguintes respostas:

Maturidade [...] Acho que é o principal [...] E a convivência com as pessoas “normais”, que muitos deles não têm, porque a família acaba escondendo. Então assim, lidar com o outro, convivência e maturidade que é o primordial para mim. (Professora Flávia).

Eu espero que haja assim [...] uma maior tolerância, maior respeito [...] Que a EJA, principalmente na Educação Especial, comece a ser vista com outros olhos, a partir do momento que o regular esteja presente e possa ver e sentir toda a dinâmica do trabalho que é feito dentro da unidade escolar. (Professora Clara).

Primeiro é a interação [...] Eles vão interagir com outros alunos também. E lidando com outros jovens, outros adultos, eles vão poder interagir e ter uma preparação maior se tiver que encarar a realidade lá fora. (Professora Ana).

Realmente é uma inclusão verdadeira, né? [...] Não existe um mundo só de especiais e um mundo só dos não especiais. Eles vão conseguir interagir entre eles e ter uma verdadeira sociedade [...] (Professora Selma).

A questão da socialização é bem bacana. A gente vai estar os preparando para a vida, né? [...] Porque é o lugar que eles se sentem à vontade. Então assim, quando chega alguém do regular, também é bacana essa troca, tanto para as pessoas que são do regular, quanto para eles [...] (Professora Dara).

Percebe-se que as maiores preocupações para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para uma educação democrática, em uma perspectiva inclusiva, foram: tolerância, respeito, compreensão e valores humanos tão importantes para que haja de fato inclusão na unidade escolar. Vale destacar que essas problemáticas irão colaborar para que ocorra interação tão evidenciada pelas professoras durante toda a entrevista, fazendo com que os estudantes PAEE tenham maturidade, convivam com o outro de maneira plena, e que a socialização entre os dois públicos se dê harmoniosamente.

Diante das respostas, também foi realizada uma indagação inversa: “Quais serão os benefícios potencializados nos estudantes de classe regular com a convivência com o estudante PAEE?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

Empatia. Qualquer um que vem para cá, se sente sensibilizado, começa a ter empatia. Vai ser de grande valor, para o pessoal [...] Compreender que a diferença não torna o outro menos humano e muito pelo contrário, nos torna ainda mais humanos, né? [...] (Professora Flávia).

Os valores humanos. Porque os nossos alunos especiais têm muito a ensinar. Eles têm muito a aprender. Mas têm o dobro a ensinar. (Professora Clara).

Conscientizar os alunos que virem do regular, para que eles respeitem os alunos que aqui já estão da classe especial [...] Então eu acho que primeiro, deve haver uma conscientização dos alunos que virão, para respeitar as limitações, as deficiências dos alunos especiais. (Professora Ana).

A mesma coisa, aceitação. Porque na verdade, os nossos especiais viviam escondidos para a nossa sociedade. E hoje [...] eles estão começando ainda, né? [...] A aparecer. Porque a gente vê a quantidade de alunos que nós temos aqui no Albert, a maioria ou todos são de Belford Roxo. E você vê esse povo na rua? Muito poucos. Então eles estão aonde? Escondidos dentro de casa [...] (Professora Selma).

A questão da socialização também [...] Deles perceberem e terem a oportunidade de ver como é a vida [...] Então para a vida deles, o preparo para a vida vai ser o maior benefício. (Professora Dara).

Analisando as narrativas, que dizem respeito ao que será potencializado com o acolhimento do público regular na unidade escolar, foi possível compreender que as professoras se mostraram um pouco resistentes à “inclusão contrária”. É necessário transpor barreiras, para que esses estudantes sejam também parte de uma educação de qualidade e inclusiva. Como aponta Campbell (2009, p. 34), “temos de vencer as barreiras que nos impedem de proporcionar uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis e em todas as idades”.

A escola deve buscar espaços formadores, para superar o estigma de “Escola Especial”, transformando-a em um espaço real de inclusão pois, segundo Soares (2011, p. 262), “entender a escola como espaço de formação também para o professor, implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas”.

3 I REFLEXÕES FINAIS

O sucesso da educação inclusiva também depende do trabalho efetivo do professor e dos espaços escolares. De acordo com os resultados parciais obtidos com base na caracterização do *lócus*, a unidade está se adequando para desenvolver um trabalho inclusivo na perspectiva de uma escola para todos à medida que tem recebido matrículas de estudantes para classes regulares, o que antes seria impossível devido a atender somente o PAEE, daí o termo “inclusão contrária”.

Debruçamo-nos sobre uma realidade potente, cujas discussões sobre a perspectiva de realizar a “inclusão contrária” na EJA podem contribuir para a organização e transformação da escola *lócus* do estudo em um espaço mais plural e acolhedor.

A insipiência sobre as políticas de EJA durante as narrativas demonstraram a fragilidade do conhecimento dos sujeitos do estudo acerca dos direitos e das leis específicas da modalidade, levando à problematização sobre a formação desses professores, principalmente quando se fala de EJA e Educação Especial. Quanto aos impactos dessas políticas, o pouco aprofundamento das narrativas revela frágil apropriação sobre esta modalidade, na qual foi possível perceber a necessidade de se elucidar aos professores a existência de políticas que impactam suas atuações em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Em relação aos desafios postos em uma escola que está realizando a “inclusão

contrária”, as professoras reconheceram a importância da inclusão do ensino regular para a construção de uma orientação inclusiva. No que tange à entrada do público do ensino regular observou-se grande preocupação das professoras quanto à escolarização, considerando a especificidade do público que já atendem. Diante do exposto, foi possível perceber alguma resistência e fragilidade a respeito da articulação do currículo e a convivência em comum, e uma visão subordinada sobre a construção da educação inclusiva, buscando a superação das desigualdades.

Em relação ao pensamento das professoras sobre a concepção da EJA em uma perspectiva inclusiva, foi possível compreender que a maior preocupação se dá com a autonomia, a aceitação e a socialização com o público do ensino regular, onde o processo inclusivo será orientado a direcioná-los à “inclusão contrária” e para fins não educacionais.

Correlacionando o ensino regular com o ensino pautado em uma perspectiva inclusiva, conclui-se que a colaboração e a ajuda mútua devem ser alicerçadas com o estabelecimento de equidade de condições de acesso e permanência na escola, destacando a tolerância, o respeito, a compreensão e os valores humanos, para a construção de uma educação como prática emancipatória. Em relação à equiparação de oportunidades, o currículo deve ser pensado de modo a alcançar os resultados que atendam à EJA contemplando todos os envolvidos na modalidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelo crítico. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

COSTA, V. A. **Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática**. In: Revista Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria. n. 22, 2003.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Construindo Aspectos Teórico- Metodológicos da Pesquisa sobre Interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHIROMA, E. O. (Org.). **Política Educacional**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

AVALIAÇÃO DE LACTENTES ABRIGADOS ENTRE 1 E 2 ANOS E 6 MESES DE IDADE NAS ÁREAS PESSOAL-SOCIAL, MOTOR FINO ADAPTATIVO, LINGUAGEM E MOTOR GROSSO

Fátima Carina Benini Bocuto

Centro Universitário Central Paulista

Thais Invenção Cabral

Universidade Federal de São Carlos

Eloisa Tudella

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Andrea Baraldi Cunha

Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO: Os lactentes em situação de abrigamento podem apresentar consequências significativas em muitas áreas do desenvolvimento devido à institucionalização, pois, sofrem com a falta de experiências de exploração do ambiente, o que se reflete em atraso no desenvolvimento motor e na aquisição de habilidades. Assim, o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível à inúmeros estímulos externos, que podem colocar em risco o curso normal do desenvolvimento dos lactentes, devido a diversos fatores de risco. Neste sentido, a vivência institucional não favorece o desenvolvimento da criança, devido ao atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo, gerando prejuízos no desenvolvimento físico, mental e social da criança. O objetivo deste trabalho foi avaliar o desenvolvimento de lactentes abrigados nas

áreas pessoal-social, motor-fino adaptativo, linguagem e motor grosso na faixa etária entre 1 e 2 anos e 6 meses de idade e comparar com seus pares abrigados que participaram de um programa de intervenção motora e com seus pares não moradores de abrigo, trata-se de um estudo de caráter comparativo, transversal, composto por amostragem de conveniência. Participaram deste estudo crianças 12 lactentes na faixa etária entre 1 e 2 anos e 6 meses distribuídos em 3 grupos, o Grupo Experimental (GE) (n=4) composto por 5 lactentes abrigados; o Grupo de Intervenção (GI) (n=3) composto por lactentes abrigados que participaram de um programa de intervenção motora e o Grupo Controle (GC) (n=5) formado por lactentes típicos não moradores de abrigo. Conclui-se que os lactentes abrigados apresentam déficit na área da linguagem, quando comparados com os lactentes do grupo controle com os lactentes do grupo experimental em relação às outras áreas.

PALAVRAS-CHAVE: abrigo, crianças institucionalizadas, desenvolvimento infantil

ABSTRACT: Infants in a sheltered situation may have significant consequences in many areas of development due to institutionalisation, because they suffer from the lack of environmental exploitation experiences, which is reflected in delayed Motor Development and skills

acquisition. Thus, the development process occurs dynamically and is susceptible to numerous external stimuli, which can jeopardize the normal course of infant development due to several risk factors. In this sense, the institutional experience does not favor the child's development, due to the standardized care, the high index of child per caregiver, the lack of planned activities and the fragility of social and affective support networks, generating losses in Physical, mental and social development of the child. The objective of this work was to evaluate the development of sheltered infants in the personal-social, motor-thin adaptive, language and motor areas in the age range between 1 and 2 years and 6 months of age and compare with their sheltered peers who participated in a Motor intervention program and with their peers not homeless. Method: This is a comparative, cross-sectional study, consisting of convenience sampling. The study included children 12 infants aged between 1 and 2 years and 6 months distributed in 3 groups, the Experimental group (eg) (n = 4) composed of 5 sheltered infants; The intervention Group (IG) (n = 3) consisted of sheltered infants who participated in a motor intervention program and the control Group (CG) (n = 5) formed by typical infants who were not homeless. It is concluded that the sheltered infants have a deficit in the language area, when compared with the infants in the control group with the infants of the experimental group in relation to the other areas.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são considerados críticos para o desenvolvimento infantil, visto que há maior plasticidade cerebral, favorecendo o desenvolvimento do lactente com a aquisição e o aprimoramento de habilidades. O desenvolvimento infantil é um processo que se inicia na vida intrauterina e envolve o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades nas áreas cognitiva, social, comportamental e afetiva da criança, tornando-a competente para responder as necessidades do meio em que está inserido (PIASSÃO, 2010).

Assim, o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível à inúmeros estímulos externos (TECKLIN, 2002) que podem colocar em risco o curso normal do desenvolvimento dos lactentes, devido a diversos fatores de risco aos quais podem ser expostos, como as condições biológicas ou ambientais. Estes podem aumentar a probabilidade de déficits no desenvolvimento neuropsicomotor destes lactentes (MIRANDA et all, 2003). Nesse sentido, o desenvolvimento motor é um processo contínuo, sequencial pelo qual os lactentes adquirem uma enorme quantidade de habilidades motoras, progredindo de movimentos simples para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas (HAYMOOD et all, 2004).

As instituições de abrigo têm sido frequentemente citadas como locais de impacto negativo para o desenvolvimento neuropsicomotor, pois, apresentam, além da ausência de laços afetivos durante a infância, a falta de estimulação (PIASSÃO, 2010) que podem interferir nas habilidades dos lactentes ao desempenhar tarefas que

são características da faixa etária, pelas oportunidades restritivas de movimento e a privação de experiências. Os efeitos da privação de experiências motora e sensorial podem, algumas vezes, ser superados quando condições ideais são estabelecidas para a criança. A extensão até a qual o lactente institucionalizado poderá alcançar seus pares da mesma faixa etária, dependerá da duração e da severidade da privação, da idade e do potencial genético de crescimento individual da criança (GALLAHUE, 2003).

O lactente em situação de abrigo pode apresentar consequências significativas em muitas áreas do desenvolvimento devido à institucionalização (BARROS et al, 2007), pois, geralmente, sofrem com a falta de experiências de exploração do ambiente, o que se reflete em atraso no desenvolvimento motor e na aquisição de habilidades de autocuidado (CASTANHO et al, 2004).

Assim o contexto institucional geralmente não atende de modo adequado às necessidades das crianças quanto à prestação dos cuidados físicos e a atenção nas relações e cuidados individualizados (FRANK et al, 1996). Isso tem refletido em déficit no desenvolvimento, tais como: o atraso no desenvolvimento da linguagem e de funções cognitivas, no crescimento físico e psicomotor (NELSON et al, 2007). Neste sentido, a vivência institucional, não favorece o desenvolvimento da criança, devido ao atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo, gerando prejuízos no desenvolvimento físico, mental e social da criança. (CARVALHO, 2002).

Para Bronfenbrenner (1979,1996), uma instituição de atendimento infantil pode servir como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano. Desta forma, o autor sugere duas hipóteses: a primeira se refere ao aumento do prejuízo quando o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidador-criança e quando existe uma restrição nas oportunidades de locomoção e brincadeiras espontâneas. A segunda hipótese focaliza o impacto imediato da separação no primeiro ano de vida e desta maneira as reações nocivas à longo prazo, de um ambiente institucional, físico e socialmente empobrecido, diminui com o aumento da idade da criança na entrada à instituição.

Na perspectiva de detectar os riscos para o desenvolvimento neuropsicomotor da criança e realizar diagnósticos para o planejamento de intervenções precoces, os profissionais de saúde utilizam instrumentos de medida, tal como o Teste de Rastreamento de Denver-II, desenvolvido por Frankenburg e Dudds, em 1967 na Universidade de Colorado Medical Center, em Denver (FRANKENBURG et al, 1992).

O Teste de Rastreamento de Denver-II é um instrumento de fácil e rápida aplicação para detectar atrasos no desenvolvimento em crianças de 0 a 6 anos de idade. É composto de 125 itens divididos em quatro áreas: pessoal-social (25 itens) que envolve aspectos da socialização da criança dentro e fora do ambiente familiar, motricidade fina (29 itens) que envolve coordenação olho-mão, manipulação de pequenos objetos, a linguagem (39 itens) que envolve produção de som, capacidade

de reconhecer, entender e usar a linguagem e a motricidade ampla (32 itens) que envolve o controle motor corporal, sentar, caminhar, pular e os demais movimentos realizados pela musculatura (HALPERN et al 2000).

Dessa forma, conforme o exposto acima, o presente estudo foi proposto a fim de avaliar o desenvolvimento de lactentes abrigados nas áreas pessoal-social, motor-fino adaptativo, linguagem e motor grosso na faixa etária entre 1 e 2 anos e 6 meses de idade e comparar com seus pares abrigados que participaram de um programa de intervenção motora e com seus pares não moradores de abrigo. Hipotetiza-se que os lactentes abrigados sejam mais atrasados em todas as áreas do desenvolvimento que aqueles que participaram de um programa de intervenção e que estes sejam mais atrasados que seus pares não moradores de abrigo.

HIPÓTESE

Hipotetizou-se que os lactentes abrigados tenham um desempenho inferior em todas as áreas do desenvolvimento e que estes sejam mais atrasados que seus pares não moradores de abrigo.

OBJETIVO

► Verificar o desempenho de lactentes abrigados nas áreas pessoal-social, motor-fino adaptativo, linguagem e motor grosso na faixa etária entre 1 e 2 anos e 6 meses de idade e comparar com seus pares não moradores de abrigo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter comparativo, transversal, composto por amostragem de conveniência. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), e seguirá as Diretrizes e Normas Regulamentadoras das Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde).

Participaram deste estudo crianças 12 lactentes na faixa etária entre 1 e 2 anos e 6 meses distribuídos em 3 grupos, o Grupo Experimental (GE) (n=4) composto por 5 lactentes abrigados; o Grupo de Intervenção (GI) (n=3) composto por lactentes abrigados que participaram de um programa de intervenção motora e o Grupo Controle (GC) (n=5) formado por lactentes típicos não moradores de abrigo. Todos são moradores de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo. Estes lactentes irão compor o grupo experimental.

Os lactentes do GI deveriam estar em situação de abrigamento e terem participado de um programa de intervenção que é realizado na Unidade Saúde Escola, na Universidade Federal da referida cidade. Este programa de intervenção realiza

atendimentos fisioterapêuticos e terapêuticos ocupacionais à lactentes de risco na faixa etária entre 1 e 2 anos duas vezes por semana, no qual as autoras do estudo fazem parte como coordenadora, supervisora e fisioterapeuta. Estes lactentes foram encaminhados ao serviço pelo médico pediatra da atenção básica com a queixa de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Os lactentes do GE estavam em situação de abrigo, mas não haviam demanda para o programa de intervenção.

Foram incluídos neste estudo lactentes entre 1 e 2 anos e 6 meses moradores e não moradores de abrigo, cujos responsáveis permitiram que participassem da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os lactentes deveriam ser saudáveis e não terem patologias genéticas, neurológicas ou sensoriais associadas confirmadas por diagnóstico médico. Para tal foram consultados os prontuários dos lactentes abrigados e a caderneta da criança. A mesma foi consultada para os lactentes não moradores de abrigos.

Para os lactentes do abrigo foram desligados do estudo aqueles que por motivo de doença não foram avaliados dentro do período de pesquisa estipulado, foram restituídos para a família ou adotados. Para os lactentes não moradores de abrigo. Foram desligados aqueles que os pais ou responsáveis desistiram de participar da pesquisa. Os lactentes foram avaliados por meio do Teste de Rastreamento de Denver-II, que detecta atrasos no desenvolvimento em crianças de 15 dias a 6 anos de idade.

Para os lactentes do abrigo (GE) a avaliação foi realizada no abrigo e para os lactentes do GC não moradores de abrigo, esta foi realizada em suas residências.

Os materiais utilizados para a coleta de dados, conforme descrição no manual foram: A folha de aplicação do teste, um pompom vermelho de lã (com aproximadamente 10cm de diâmetro), uvas passa, um chocalho com um cabo estreito, 10 blocos de madeira, quadrados e coloridos com 2,5 cm de lado, um pequeno pote transparente com a abertura estreita, um sino pequeno, uma bola de tênis, um lápis vermelho, uma pequena boneca de plástico com uma mamadeira, uma caneca plástica com asa e um papel em branco.

O Teste de Rastreamento de Denver-II teve duração de aproximadamente uma hora para cada lactente.

TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Procedimentos inferenciais para testar a homogeneidade (teste de Levene) e para as normalidades das variâncias (testes de Shapiro-Wilk) procederam as análises. Para variáveis idade e domínios pessoal social, motor fino, linguagem e motor grosso da Denver foi aplicado o teste t para amostras independentes. O nível de significância adotado foi de $\alpha = 0.05$.

RESULTADOS

No gráfico 1 são apresentados a porcentagem de acertos nos domínios do pessoal social, motor fino, linguagem e motor grosso nos grupos experimental e controle, já no gráfico 2 são apresentadas as porcentagens de acertos no domínio da linguagem e motor grosso nos grupos experimental e controle, às quais se refere o questionário DENVER II, respondido pelos participantes da pesquisa.

Observou-se após o período da coleta o grupo experimental obteve uma diferença significativa para domínio da linguagem ($t=-2.170$; $p=0.05$), no qual o grupo experimental apresentou menor porcentagem de acertos ($M= 38,8 \pm 11,7 \%$) comparado ao grupo controle ($M= 52,9 \pm 11,6 \%$). Já em relação à idade dos lactentes tanto do grupo experimental quanto ao grupo controle são iguais ($t=0,909$; $p= 0,383$)

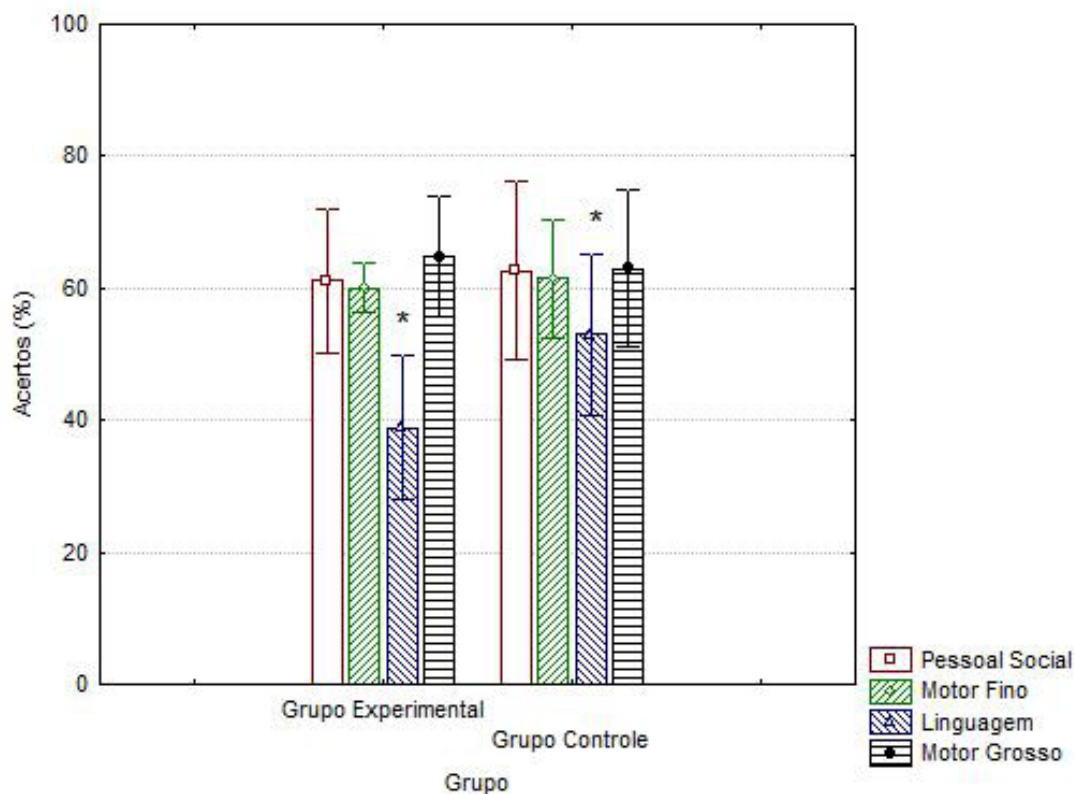


GRAFICO 1. Valores médios e desvio padrão da porcentagem de acertos nos domínios do pessoal social, motor fino, linguagem e motor grosso nos grupos experimental e controle.

*Diferença significativa entre os grupos ($p < 0,05$).

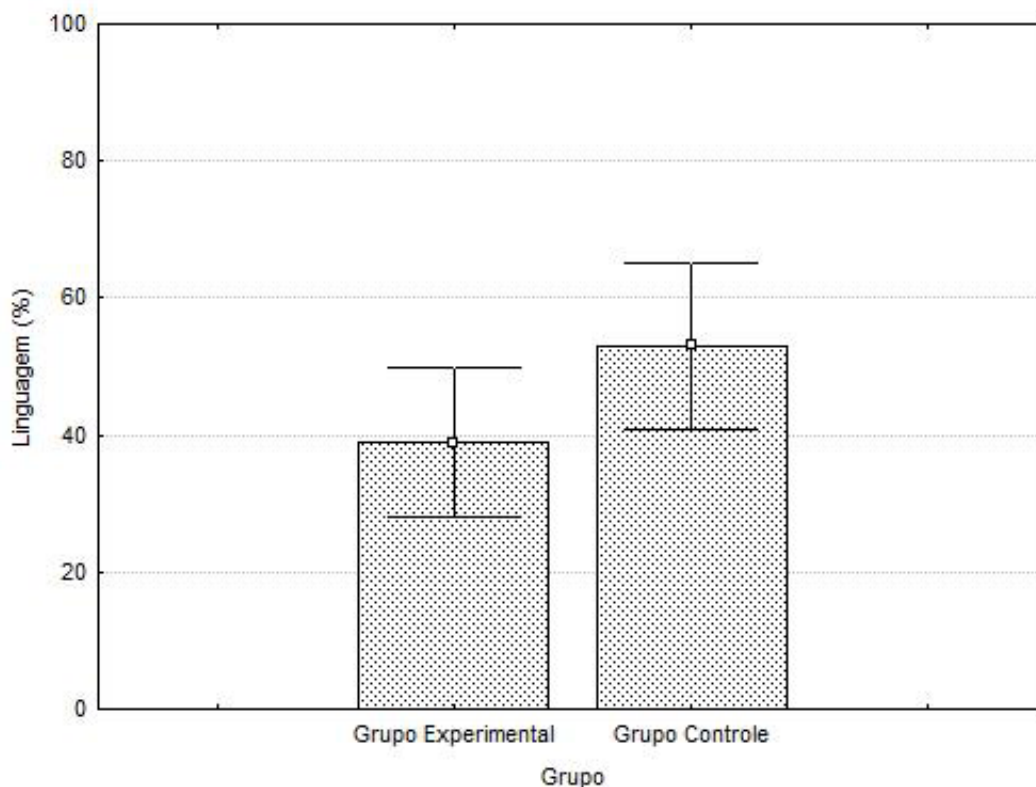


GRÁFICO 2. Valores médios e desvio padrão da porcentagem de acertos no domínio da linguagem e motor grosso nos grupos experimental e controle. *Diferença significativa entre os grupos ($p < 0,05$).

DISCUSSÃO

No estudo realizado verificou-se que os lactentes do grupo experimental analisados apresentaram alteração na base estatística somente na linguagem comparado com o grupo controle. As condições dos lactentes abrigados sofrem com a privação de estímulos, pois, seus cuidadores tem uma rotina de cuidar desses lactentes onde tudo é coletivo, gerando um impacto maior na linguagem. Na qual a linguagem é o principal instrumento usado nas interações sociais. A linguagem ocorre na fase do desenvolvimento e a aquisição dos lactentes, ocorrendo pelo equilíbrio entre dois fatores: nas características individuais (base genética) e as características de seu ambiente (influências sociais, psicológicas e afetivas). O processo de interação entre essas características dos lactentes e as características do meio com o qual ela entra em contato se dá pelo desenvolvimento global-linguístico, cognitivo e emocional desses lactentes. No estudo de Gilger et al. (2001) o desenvolvimento da linguagem está relacionado com a importância dos fatores genéticos e a sua associação do ambiente familiar, onde os brinquedos e os jogos, a qualidade do envolvimento materno, o número de pessoas que moram e o grau de orientação intelectual e cultural tem uma grande importância para este desenvolvimento.

É de fundamental importância a detecção precoce de atrasos de linguagem por meio de programas de intervenção na infância, tendo efeitos positivos na mediação

da inteligência.

As adversidades do ambiente em que as crianças vivem, pode ser um fator de proteção, como a pobreza e a discordância em casa e na vida familiar. Serve como função protetiva para a linguagem a presença de cuidadores adequados e afetivos com seus lactentes, independente da extensão ou da natureza que estão expostos.

Quando comparado os lactentes do grupo controle com os lactentes do grupo experimental em relação às outras áreas como o motor-grosso, pessoal-social e motor-fino, não apresentaram diferenças significativas, onde o ambiente do abrigo pode causar pouco impacto a áreas do desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os lactentes abrigados apresentam déficit na área da linguagem, sendo que o desenvolvimento da linguagem está relacionado com fatores genéticos e ambientais, as qualidades das relações, do envolvimento do cuidador e o grau de orientação intelectual e cultural são fatores importantes para o desenvolvimento da criança, quando comparados com os lactentes do grupo controle com os lactentes do grupo experimental em relação às outras áreas como o motor-grosso, pessoal-social e motor-fino, não apresentaram diferenças significativas, onde o ambiente do abrigo pode causar pouco impacto em relação a áreas do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R.J. **An evaluation of color preference in infancy.** *Infant Behavior and Development.* v.10, p.143–159, 1987.

BARROS, R.C.; FIAMENGI, G.A. **Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico.** *Ciência & Saúde Coletiva.* v.12, n.5, p.1267-1276, 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre, 1996.

CARVALHO, A. **Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios.** São Paulo. v. 1 p.19-44, 2002.

CARVALHO, R. P.; TUDELLA, E.; CALJOUW, S. R.; SAVELSBERGH, G. J. P. **Early control of reaching: effects of experience and body orientation.** *Infant Behavior and Development,* v.31, p.23–33, 2008.

CASTANHO, A.A.G. **Caracterização do desenvolvimento motor da criança institucionalizada.** São Paulo. 2003.

CASTANHO, A.G.; BLASCOVI-ASSIS, S.M. **Caracterização do desenvolvimento motor da criança institucionalizada.** v.5, n.6, p.437-442, 2004.

FAGARD, J. LOCKMAN, J. **The effect of task constraints on infant's (bi) manual strategy for grasping and exploring objects.** *Infant Behavior and Development,* v.28, p. 305-315, 2005.

FRANK, D.; KLASS, P. EARLS, FEISENBERG, L. **Infants and young children in orphanages: Pone view from pediatrics and Child Psychiatry.** v. 97, p. 569-578, 1996.

FORMIGA, K.C.; PEDRAZZANI, S.E.; SILVA, S.P; LIMA, D.C. **Eficácia de um Programa de Intervenção Precoce com Bebês Pré-termo.** São Carlos. p.301-311, 2004.

GAGLIARDO, H. G. R. G., GOLNÇALVES, V. M.G.; LIMA, M. C. M. P. **Método para avaliação da conduta visual de lactentes.** *Arquivos de Neuropsiquiatria.* v. 62, n.1, p 300-306, 2004.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos.** São Paulo. 2003.

GILGER, J.W.; H.O, H.; WHIPPLE, A. D.; SPITZ, R. **Genotype-environment correlations for language-related abilities: implications for typical and atypical learners.** *Journal of Learning Disabilities.* v. 34, n. 6, p. 492-502, 2001.

HAYWOOD, K.M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** Porto Alegre. p. 344, 2004.

HEATHCOCK, J.C.; LOBO, M.; GALLOWAY, J.C. **Movement training advances the emergence of reaching in infants born at less than 33 weeks of gestational age: a randomized clinical trial.** *Physical Therapy.* v. 88 n. 3, p. 310-322, 2008.

MIRANDA, L.C, RESEGUE, R, FIGUEIRAS, A.C.M. **A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria.** v. 79 p. 33-42, 2003.

NASCIMENTO, R; PIASSÃO, C. **Avaliação e estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor em lactentes institucionalizados.** *Revista Neurociência.* v.18, n. 4, p. 469-478, 2010.

RATLIFFE, K.T. **Fisioterapia na clínica pediátrica: guia para a equipe de fisioterapeutas.** São Paulo. p. 451, 2000.

TECKLIN, J.S. **Fisioterapia pediátrica.** Porto Alegre. p. 479, 2002.

TOLEDO, A. M.; TUDELLA, E. **The development of reaching behavior in low-risk preterm infants.** *Infant Behavior and Development.* v. 31, n. 3, p. 398-407, 2008.

CONSTRUINDO PAREDES INCLUSIVAS SOB O OLHAR DO GESTOR DEMOCRÁTICO

Arilza Landeiro Guimaraes Dalonso
Amparo-SP

RESUMO: Este artigo aborda a trajetória educacional das pessoas com deficiência (em especial as crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA) que um dia experimentaram a exclusão com a escola elitista, a institucionalização, a integração como uma possibilidade e a inclusão que está em processo de formação. Todo este caminhar foi importante para compreender a educação inclusiva e oferecer estratégias de qualidade com a ajuda do gestor escolar. A Educação Especial como modalidade de ensino entra como um direcionador para a educação inclusiva e o processo educacional é longo e com resultados a longo prazo. Até aqui muito se ouviu e viu falar sobre inclusão para estabelecer seus conceitos, mas da teoria para a prática existe um grande abismo. Vygotsky (1998), defendia que o melhor lugar para uma criança com deficiência estar já seria a escola regular devido à heterogeneidade e a riqueza das trocas sociais e a interação entre seus pares coetâneos. A pesquisa de campo aconteceu nas escolas municipais de um município da região metropolitana de Campinas-SP com observações, entrevistas e questionário fechado com o gestor de cada unidade escolar que atendia a população de

alunos com TEA. Pode-se verificar que o gestor educacional pode contribuir muito para construir um modelo equalitário na educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; qualidade de ensino; gestor educacional.

BUILDING INCLUSIVE WALLS UNDER THE LOOK AT THE DEMOCRATIC MANAGER

ABSTRACT: This article addresses the educational trajectory of people with disabilities (especially children with Autistic Spectrum Disorder - ASD) who once experienced exclusion with the elitist school, institutionalization, integration as a possibility and inclusion that is in the process of formation. This whole journey was important to understand inclusive education and offer quality strategies with the help of the school manager. Special Education as a teaching modality enters as a driver for inclusive education and the educational process is long and with long-term results. Until now much has been heard and seen talk about inclusion to establish its concepts, but from theory to practice there is a great chasm. Vygotsky (1998) argued that the best place for a disabled child to be would be regular school because of the heterogeneity and richness of social exchanges and the interaction between their peers. Field research was carried out in the municipal schools of a municipality in the metropolitan

region of Campinas-SP with observations, interviews and closed questionnaire with the manager of each school unit that attended the population of students with ASD. It can be verified that the educational manager can contribute much to construct an equalitarian model in the inclusive education.

KEYWORDS: Inclusion; quality of teaching; educational manager

INTRODUÇÃO

A escola iniciou seus trabalhos atendendo a classe dominante para uma formação elitista extremamente voltada para detenção de conhecimento intelectual.

Num primeiro momento, a população não sentia a necessidade dos serviços da escola, pois a estrutura era agrária e para a sociedade se manter era necessária força física e não conhecimentos formais. Com a Revolução Industrial e a urbanização, os objetivos da escola mudaram, pois, a sociedade necessitava de uma maximização produtiva dos trabalhadores de forma rápida e competitiva, precisava de mão de obra qualificada, pessoas polidas e submissas. Era uma estrutura magistrocênica.

BUFFA (1995 p.29) discorre que o Brasil é um país extremamente capitalista com uma indústria totalmente competitiva e que o nosso capital se dá às custas da marginalização da maioria dos brasileiros, a classe dos trabalhadores.

Desta forma, a escola regular repaginou-se com o intuito de atender às necessidades da sociedade com um público destinado aos alunos neurotípicos e possíveis adultos produtivos no padrão que se esperava como bons e ágeis trabalhadores descartando a possibilidade de crianças ou adolescentes com alguma deficiência. Levando em conta que a escola é meritocrática, os deficientes não se encaixariam na demanda desta escola e por fim não seriam uma força produtiva tão rápida e competitiva como os alunos que não possuíam qualquer deficiência. A teoria do capital humano define bem esta situação.

A ideia fundamental da teoria do capital humano é a de que o trabalho (a força de trabalho) corresponde a mais do que apenas um fator de produção, devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo da vida. (TAFNER, 2006, p. 3)

SANTOS (2006 p.44) ressalta “a escola cria mecanismos que exclui uma parcela da população, os alunos oriundos das camadas populares, e nesse contexto, há uma parcela que é duplamente excluída, ou seja, os alunos com deficiência”. São excluídos em dobro por não possuírem em sua grande maioria, capital cultural e por ter sua deficiência que te incapacita para algumas habilidades requeridas pela sociedade ou pela própria escola.

OS PRINCIPAIS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Segundo JANUZZI (2006), a partir de 1930 com o Governo Provisório de Getúlio Vargas, surge o ensino emendativo para atender aqueles que não se enquadravam no padrão de normalidade esperado pelo sistema de ensino em vigor, porém com caráter dúbio, ora assistencialista e ora educacional.

O decreto N.24.794 de 14 de julho de 1934 deixa muito claro a sua preocupação com a parte financeira (já que o capitalismo impera) e que seria uma forma de readaptá-los ao meio tentando consertá-los ou até mesmo curá-los para serem cidadãos úteis para sociedade e como consequência disso oferecer menos ônus para o Estado. Podemos observar também as terminologias utilizadas para se referir a uma pessoa com deficiência como os “anormais” ou “desvalidos”.

Por um grande tempo as pessoas com alguma deficiência foram excluídas da sociedade e suas terminologias de tratamento foram mudando com o passar do tempo. Cada uma dessas palavras que rotulavam eles, se referia a um contexto social apresentado em determinado momento.

No século XX eram chamados de inválidos; na década de 60 indivíduos de capacidade residual ou incapazes; até a década de 80 era deficientes, defeituosos ou excepcionais e há pouco tempo atrás, por volta de 1987 até 1993 foram rotulados como pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência ou pessoas com necessidades educacionais. Ninguém porta nada, eles não são objetos, pois ao não portar mais se entende curado, e este não é o caso. Já o termo pessoas com necessidades educacionais deixou-se de usar, pois as necessidades não se educam, partindo então nos dias de hoje (desde 1994) a serem chamados de pessoas com deficiência e este será o termo que iremos utilizar. (SASSAKI,2003)

Podemos dizer que a educação das pessoas com alguma deficiência passou e passa, por três grandes e principais paradigmas. ARANHA, 2000, p.3, entende o paradigma por “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais”.

Durante a sua trajetória em ambientes educacionais verificamos os seguintes paradigmas principais: institucionalização, integração e inclusão.

A institucionalização por muito tempo foi a única alternativa empregada para estas pessoas ditas como improdutivas, era também uma forma protetiva para a sociedade e uma forma de todos se sentirem seguros.

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2008 p.11)

É fato que o preconceito foi verificado bem antes deste momento, porém neste instante as pessoas demonstravam seus medos e preconceitos por falta de conhecimento e por falta de legislações e políticas públicas que assistisse este público. Então a

melhor alternativa da época era deixar eles longe do convívio social.

Verificando-se que a cura destes cidadãos não seria possível, iniciou-se a diferenciação dos conceitos de doença e deficiência. Algumas instituições começaram a atender as pessoas com deficiência como um tratamento terapêutico para aproximá-los ao máximo da normalidade.

Essa concepção de normalidade passa a permear as políticas públicas, que, em vez de investirem em alternativas educacionais para esse público na educação comum, enfatizam a criação de instituições especializadas que se dedicam apenas a oferta de atendimentos médicos-clínicos e desprezam o âmbito educacional no desenvolvimento destes sujeitos. A filantropia demarca a organização dessas instituições, e o setor privado sem fins lucrativos avança nesta área, já que o Estado não assume a educação destas pessoas, confundindo, em suas proposições políticas, o direito a educação e ao atendimento educacional especializado. (FREITAS 2009, p.224)

Verificou-se então que este paradigma não era mais concebido e passou a ser contestado já que a educação formal neste ambiente foi colocada de lado e os progressos dos institucionalizados não eram significativos levando em consideração toda a sua estrutura e práticas diárias.

Iniciou-se um movimento de possível aceitação, acolhimento social e conscientização da sociedade para com as pessoas com deficiência, já que eles eram discriminados, rejeitados e eram tidos como loucos e ameaças para sociedade. A integração chega como uma forma de educação sociocultural, como uma atitude compensatória da segregação e do isolamento, uma forma inovadora de acolher a diversidade daquele momento totalmente excludente, almejando a autonomia e a produtividade, já que manter o sistema da institucionalização era muito caro para um investimento de improdutividade como resposta. "A Normalização era objetivo. Interação é processo. Integração é fenômeno que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge o processo educacional. "(PEREIRA 1990, p.3).

Muitos pais não queriam mais seus filhos segregados em instituições específicas e queriam fazer valer o que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024) dizia no artigo 88 "A Educação dos excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".

O preâmbulo da proposta da integração datou-se por volta de 1972 na Escandinávia. Era a chance social de aproximar a minoria da maioria, ou seja, os alunos típicos dos alunos atípicos, porém ainda continuava sendo excludente porque apenas uma parcela desta minoria era integrada na escola regular, pois eles tinham que se adequar aos moldes de uma escola tradicional por méritos próprios sem adequações por parte da unidade escolar, dos educandos e dos docentes.

Ao se afastar do paradigma da institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então

poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. (BRASIL, 2000, p.16)

Achou-se que com a inserção destas crianças em escolas regulares, eles não sofreriam mais com a segregação, mas foi ilusório, pois eles frequentavam a mesma instituição, porém em classes separadas. A segregação ainda continuava.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção previa dos que estão aptos a inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar as suas exigências. (MANTOAN, 2006, p.18)

O modelo integrativo apenas aceita receber estes alunos com deficiência, mas não se dispõe a fazer nenhum tipo de mudança seja atitudinal, arquitetônica ou curricular para melhor atender, por isso que a escola adepta da integração não necessita se reformular e sim o alunado que vai precisar se adequar ao sistema escolar por vezes tradicional e rígido.

A integração se apresenta num formato cascata, com 3 formas diferenciadas: temporal, instrucional e social. A integração temporal seria oportunizar as pessoas com deficiência passar mais tempo com seus pares, já a integração instrucional seria oferecer estímulos pedagógicos visando sua aprendizagem nas salas regulares. E por fim a integração social que seria o relacionamento entre os alunos típicos e atípicos visando aceitação social pelo próprio grupo a que está inserido. (PEREIRA, 1980)

O conceito de integração passou a ser criticado e se tornou obsoleto com a vinda da educação inclusiva, já que as crianças e adolescentes eram inseridos no contexto escolar sem preocupações com a sua aprendizagem e suas potencialidades, apenas com o aspecto social.

Cada passo tomado na história da Educação Especial como modalidade de ensino foi muito importante para a construção da história das pessoas com deficiência, desde a institucionalização até chegar a inclusão que existiu e exigiu uma grande trajetória e esforço de todos os envolvidos.

Vários documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Dakar (2000) foram peremptórios para se chegar ao terceiro paradigma que é a inclusão.

Trabalhar com as diferenças no atual contexto histórico e social, apresenta-se como uma forma desafiadora e um tanto quanto difícil, pois todos estão cada vez mais competitivos para atender as necessidades da nossa sociedade capitalista e consumista. Porém, mesmo sabendo que é difícil, também é necessário e irremediável. A lei está aí cercado por todos os lados para garantir o direito de uma minoria que foi segregada por tanto tempo. Precisamos adequar essas exigências não apenas a escola e sim ao principal sujeito que é esta criança que possui algum transtorno ou deficiência e que está matriculada na escola e que a comunidade escolar não estava

acostumada a receber e nem sabia lidar com as suas necessidades e potencialidades.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo a escola organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEEESP, 2001)

A partir da década de 90 a inclusão escolar começou a tomar mais força com as políticas públicas mais efetiva, se tornando um divisor de águas para a era inclusiva. Este paradigma se encontra em construção no que tange a prática pedagógica. Quando falamos em inclusão, precisamos desenvolver a tolerância e respeito as diversidades sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, sejam dos alunos típicos ou atípicos já que todos possuem suas dificuldades e diferenças que devem ser trabalhadas e aproveitadas em sua totalidade. Não apenas os alunos com deficiência ganham com este movimento, mas os alunos típicos também. Carvalho 2004 p.29 já mencionava que “não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, (...) apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”.

A escola para todos é a prática do exercício da cidadania e necessita de um perfil não disciplinador para não correr o risco de retroceder no tempo como se desenvolve na escola tradicional. Muitas mudanças físicas e atitudinais de toda a escola e dos membros que a constituem são necessárias para valorizar a diversidade. Segundo FERREIRA 2005 p.65 “a inclusão escolar é justamente garantir o acesso e permanência do aluno na escola seguida do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais”.

[...] efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEIREDO, 2002 ,p.68)

A inclusão é uma responsabilidade de toda a comunidade escolar, seja o seu sucesso ou seu fracasso, já que é a escola que deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola.

A ESCOLA IDEAL

Desde o início do movimento da inclusão, buscou-se entender que os “alunos especiais” precisariam de uma escola “normal”, não paternalista, porém muito mais que fazer as próprias crianças entenderem determinada habilidade proposta, é necessário fazer com que os educadores, gestores e demais alunos entendam a importância deste convívio com benefícios para todos, não se colocando como diferentes, mas se igualando e trocando experiências.

MANTOAN, 2005, pp. 24-26, nos fala que “na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças,

esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa”. Muito além ainda, é fazer os pais entenderem e participarem ativamente em todo esse processo, pois a participação deles é fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e inclusão da criança como um todo, pois entendemos que a inclusão não se limita somente em colocar a criança na escola, é necessário que ela consiga dentro de suas limitações interagir, socializar com os outros e aprender de forma funcional e significativa.

Pela prática escolar dos anos em sala de aula, entendemos que educar é um ato de amor pleno e absoluto, pois amamos crianças que não conhecemos, libertando-nos de paradigmas de cor, credo ou raça. O educador tem compromisso com a sociedade e consigo mesmo, de além de repasse de conteúdos programáticos, ensinar cidadania, solidariedade e amor ao próximo de forma desenvolvimentista.

O GESTOR COMO CONSTRUTOR DO PROCESSO INCLUSIVO

O princípio fundamental da escola inclusiva é a de que todas as crianças devem aprender juntas independente das dificuldades ou diferenças contidas, já que a escola é de todos. (UNESCO,1994).

O envolvimento dos pais, comprometimento dos professores e uma gestão democrática, sensibilizada e atualizada é o que toda escola necessita para efetivar uma verdadeira inclusão como uma tríade funcional.

Administradores locais e diretores de escola podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais as crianças com necessidades educacionais especiais desde a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo.(...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. (UNESCO, 1994, p.143)

O gestor escolar é a peça fundamental para se garantir as transformações pedagógicas, por consequência das suas próprias atribuições profissionais como um proveitoso articulador de uma gestão democrática. Já falava SAGE (1999, p.238) que “o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças”.

A inclusão vai além de técnicas e práticas pedagógica, necessita de formação dos docentes no processo sobre desenvolvimento humano, investimento público, prioridades das partes interessadas e um bom projeto político pedagógico (PPP). Não é um trabalho fácil para os gestores, porém é possível. LIMA (2005, p.100) afirma que “assumir o compromisso de organizar uma escola inclusiva está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples”.

Por isso iremos focar esta parte deste artigo no grande potencial que os gestores participativos e democráticos têm em influenciar o processo inclusivo de forma positiva e reflexiva se atentando a desenvolver um bom PPP, incentivar a formação dos docentes e envolver a comunidade e a escola.

O PPP é uma ação intencional, um instrumento norteador teórico-metodológico de pesquisa e de investigação que requer planejamento ao longo dos dias de forma reflexiva, com uma abordagem coletiva, flexível e democrática que supere os conflitos, buscando identidade cultural, pluralidade, e práticas didáticas para atender seu próprio público visando a dicotomia do específico e do global já que este é dinâmico. A escola é o espelho do seu PPP projetado na forma de escrita.

O projeto pedagógico não pode se constituir um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho. A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos. (CARNEIRO, 2006, p.32)

Concordamos com as ideias de Padilha (2001), Veiga (2004), Vasconcellos (2006) no que trata o projeto político pedagógico, suas funcionalidades e o poder articulador que um gestor pode imprimir em sua unidade escolar, transformando suas principais problemáticas com uma participação democrática, já que todos são convencidos pelo exemplo. Para que haja mudanças, este instrumento não pode ser construído e arquivado, porém a gestão deve se responsabilizar da supervisão operacional sem autoritarismos e centralização, já que este comportamento afasta o integrante do processo desejado.

Para que o processo inclusivo realmente aconteça, os gestores devem oferecer todo suporte necessário para os professores, a fim que eles se sintam amparados e confortáveis com o “novo” e que este novo não gere grandes resistências.

OBJETIVOS

Esse estudo teve como objetivo principal a busca de conhecimento entre a teoria e a prática da inclusão nas escolas regulares, apontando a importância do gestor neste processo através da dedicação, estudo e vivências educacionais positivas.

METODOLOGIA

Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado em artigos e livros. (MINAYO,2007;LAKATO Setal,1986).

A pesquisa é uma atividade reflexiva e investigativa, a qual nos proporciona um conhecimento sobre o desconhecido. “A pesquisa adequadamente aplicável a educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores [...]” (DICKEL, 1998, p.50). É através da pesquisa que o professor terá uma ação pedagógica diferenciada, utilizando o princípio educativo da ação-reflexão-ação, relacionando a teoria e a prática se conscientizando da realidade em que está inserido.

Apesquisa de campo aconteceu nas escolas municipais de um município da região metropolitana de Campinas-SP por meio de observações, entrevistas e questionário fechado com o gestor de cada unidade escolar que atendia a população de alunos com TEA. Cinco gestores/escola possuíam esta demanda de alunos e foram consultados.

RESULTADOS

A busca de informações sobre o conteúdo exposto neste artigo, nos levou a realidade da educação brasileira, refletido no contexto teoria x prática. Na pesquisa, ficou evidenciada a falta de capacitação na prática dos gestores, os quais entendem a necessidade, buscam conhecimento, mas também se “esbarram” na capacitação dos educadores que ali trabalham para a execução do papel real da escola na vida desses alunos.

Entendemos através da pesquisa que a atuação democrática e participativa sem coerções do gestor é a base para resultado final da inclusão eficiente na escola, pois ele é o responsável pela organização do processo pedagógico, aquisição de estrutura física e capacitação de educadores. Ele é o responsável por buscar os meios e cobrar o objetivo que se deseja.

Na pesquisa pudemos verificar que duas escolas conseguiram transpor para o PPP bons conceitos e práticas sobre uma inclusão efetiva da teoria à prática. Durante a prática pedagógica enquanto professor (a) destes gestores, duas atuais diretoras conseguiram trabalhar de forma global com os alunos TEAs, adequando conteúdos e atividades para a necessidade dos seus alunos, enquanto outros dois gestores não tiveram experiência enquanto professor com este público e um não sabia como atingir a aprendizagem do seu aluno autista se sentindo impotente naquela época. Essas duas gestoras também possuíam cursos de formação continuada na área de Educação Inclusiva.

É importante destacar que ter uma escola atuando na educação inclusiva implica em todos os funcionários, educadores, gestores e comunidade escolar estarem integrados entre si, colocando em prática as leis, executando o PPP da escola, para levar a aprendizagem de forma correta e eficiente a todos os alunos.

CONCLUSÃO

Através dos estudos realizados, entende-se agora com maior clareza os direitos de todos na inclusão, e da importância da gestão para uma educação de qualidade, visando o crescimento cognitivo bem como moral e social da criança.

Estamos na década da inclusão, porém entender todo processo é algo que deve ser feito cautelosamente e estudando e analisando com afinco. Porque incluir não é somente colocar dentro da escola, a inclusão é assegurar todos os direitos do aluno. Entende-se que todos envolvidos, professores, gestores e família precisam estar

engajados e conhecer toda parte prática e teórica que cabe a cada um no envolvimento educacional do aluno.

Verificamos neste trabalho, que as leis existem, mas é necessário cada um fazer sua parte para que a inclusão aconteça, que a escola seja acolhedora, porém eficiente, desenvolvimentista, funcional e democrática. Que um gestor com boas vivências na sua prática enquanto professor, pode promover muitas mudanças, oferecendo aos alunos uma educação de qualidade e um direcionamento norteador às práticas inclusivas dos seus professores sempre com um olhar atualizado por meio da formação docente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. 1ª Edição. Marília: UNESP Marília Publicações, p. 1- 10, 2000.

Brasil, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961.

_____, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO,

Jomtiem/Tailândia, 1990

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, **Projeto Escola Viva**, Visão Histórica, Brasília, 2000

_____, Conselho Nacional de Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação especial na educação básica**. CNE/CEB. Brasília: Distrito Federal, 2001.

BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARNEIRO, Relma U.C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese- Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, R.V. **Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade** in: ROSA de E.G e Souza V.C (org.) **políticas organizativas e curriculares. educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão. **O direito à educação para pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas pública**. In BAPTISTA,C: JESUS,D. (Org).

Avanços em Políticas da Inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: mediação/CDV/FACITEC,2009.

GOFFMAN, E. **Manicomios, prisões e conventos** (tradução de Dante Moreira Leite). São Paulo: Perspectiva. 20008.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no**

Brasil. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, L. **Apertem os cintos. A direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas.** In: FREITAS, Soraia Napoleão. RODRIGUES, David. KREBS, Ruy. Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFSM. 2005.p.85-111.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.**

São Paulo: Moderna, 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, Olívia. **Princípio de normalização e integração na educação de excepcionais. In: Educação especial atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SANTOS, R.A. **Processos de escolarização e deficiência : trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais.** Dissertação de Doutorado.PUC / SP,2006.

SAGE, D.D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.** In: SATAINBACK, S; SATAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?**

Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

TAFNER, Paulo. **Brasil: o estado de uma nação.** Brasília: IPEA, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** 1994.

VASCONCELLOS, C.S **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização.** 15ªEd. . São Paulo: Libertad Editora, 2006

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP.Papirus, 2004

O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marília Piazzini Seno

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília-SP

Simone Aparecida Capellini

Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília-SP

RESUMO: A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada pela dificuldade no reconhecimento de palavras, na soletração e na decodificação. Suas manifestações geralmente são identificadas no início do processo de alfabetização. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu o conceito de atendimento educacional especializado e o público alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este estudo teve como objetivo apresentar os principais aspectos referentes à inclusão, oportunizando uma reflexão sobre o espaço ocupado pela dislexia na atual legislação. Caracterizou-se como teórico, descritivo-exploratório, com fonte de dados bibliográfica. Segundo o MEC, alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza

física, intelectual, mental ou sensorial”. Sendo a dislexia uma condição intrínseca ao indivíduo, permanecendo suas manifestações durante toda sua vida acarretando impedimentos de longo prazo que prejudicam o desenvolvimento do aprendizado, conclui-se que o aluno disléxico apresenta o quadro clínico e as manifestações consideradas pelo Ministério da Educação como “deficiência”; portanto, enquadra-se no público alvo da educação especial tendo os mesmos direitos ao atendimento educacional especializado que o referido grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Especial. Dislexia. Inclusão Educacional.

ABSTRACT: Dyslexia is a specific learning disorder of neurobiological origin, characterized by difficulty in word recognition, spelling and decoding. Their manifestations are usually identified early in the literacy process. In 2008, the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRAZIL) defined the concept of specialized educational service and the target audience of special education: students with disabilities, global developmental disorders and high skills giftedness. This study aimed to present the main aspects related to inclusion, giving a reflection on the space occupied by dyslexia in the current legislation. It was characterized as theoretical, descriptive-exploratory, with bibliographic data

source. According to the MEC, students with disabilities are “those who have long-term physical, intellectual, mental or sensory impairments.” Since dyslexia is an intrinsic condition for the individual, his manifestations remain throughout his life causing short-term impediments that will hamper the development of learning, it is concluded that the dyslexic student presents the clinical picture and manifestations considered by the Ministry of Education as “deficiency “; therefore, falls within the target audience of special education, having the same rights to special educational care as this group.

KEYWORDS: Educacion. Special educacion. Dyslexia. Mainstreaming.

1 | INTRODUÇÃO

Os Transtornos Específicos de Aprendizagem relacionam-se às disfunções do desenvolvimento neurocognitivo envolvidas no ato de aprender (BUTTERWORTH; KOVAS, 2013); diferem da dificuldade de aprendizagem, que é extrínseca ao indivíduo e decorrente de falhas pedagógicas e/ou fatores socioculturais, e demandam tratamento especializado para suas manifestações. As mais comuns são: a dislexia, a discalculia e a disgrafia, que podem ocorrer isoladamente ou combinadas entre si e devem ser cuidadosamente investigadas. Ciasca (2003) os caracterizou como condições intrínsecas ao indivíduo que podem, eventualmente, ocorrer em comorbidade com outros transtornos mentais e do comportamento que surgem na infância e adolescência (CID-10/OMS, 1993).

A World Federation of Neurology, em 1968, identificou a dislexia do desenvolvimento como sendo uma desordem da leitura que ocorre na presença de inteligência média, instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes (CRITCHLEY, 1970). Tal definição foi criticada por alguns autores por definir principalmente o que a dislexia não é, isto é, definindo-a por exclusão e com a falta de critérios de inclusão (RUTTER, 1982). Atualmente as definições evoluíram por meio de pesquisas, onde a dislexia passou a ser definida com base na definição da International Dyslexia Association (IDA), de Snowling e Hulme (2012) como:

[...] Transtorno de aprendizagem de origem neurológica e genética, sendo um transtorno específico caracterizado por uma dificuldade na habilidade de decodificação e de nomeação rápida, insuficiência no processamento fonológico, déficit na consciência fonológica e dificuldade com a fluência correta na leitura e ortografia (SNOWLING; HULME, 2012, tradução nossa).

A dificuldade primária com o reconhecimento de palavras em estudantes com a dislexia do desenvolvimento pode ser percebida desde os anos iniciais e baseia-se em um déficit no processamento fonológico. Os sujeitos com dislexia têm dificuldade principalmente na consciência fonológica, afetando na fluência e automaticidade da leitura, tornando-a mais lenta e interferindo assim na compreensão de leitura. Além disso, o déficit fonológico torna a ortografia consideravelmente menos precisa e automática (VAN ORDEN, 1991). Quanto à prevalência, o distúrbio atinge de 5 a 10% dos indivíduos, com maior prevalência no sexo masculino, na proporção de três para

um (ALVES, et al, 2011).

A escola desempenha um importante papel tanto no que diz respeito à identificação dos sinais de risco - para que desenvolva ações preventivas; como com relação às mudanças de olhar, nos casos em que o diagnóstico já foi confirmado.

Segundo Salgado e Capellini (2004), as crianças com problemas de aprendizagem apresentam dificuldades em leitura que são detectadas primeiramente pelos professores em situação de sala de aula, e se manifestam quanto à capacidade das mesmas em perceberem os mecanismos gerativos implícitos na leitura, os quais dificulta a leitura de novas palavras e a compreensão textual.

Considerando que o professor pode ser o primeiro profissional a perceber as dificuldades da criança, que se manifestarão no contexto escolar, a identificação dos sinais de risco permite a implementação da intervenção adequada às alterações encontradas ainda na fase pré-escolar, com o objetivo de estimular o desenvolvimento fonológico minimizando a discrepância de desenvolvimento entre os pares ao longo dos anos escolares (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Estudos referiram que escolares com transtornos de aprendizagem podem apresentar comportamentos inadequados, devido a comprometimento de atenção e de memória que acarretam dificuldades na formação de memória de comportamento aprendido, as quais incluíam a diminuição de persistência em uma tarefa, dificuldade de organização/planejamento de materiais e de estratégias (GERMANO; CAPELLINI, 2014).

Uma vez que o prejuízo no desempenho acadêmico está presente tanto nos casos de transtorno como nos casos de dificuldade de aprendizagem, são comuns equívocos no uso das terminologias e na definição do diagnóstico (CAPELLINI, 2010).

Tabaquim et al., (2016) caracterizaram o nível de informação sobre a dislexia de 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Os resultados revelaram desconhecimento sobre os aspectos etiológico-causais da dislexia: 29,6% dos participantes desconsideraram os aspectos genéticos, hereditários e neurológicos como causa do transtorno e 33,3% desconsideraram esses mesmos aspectos como fator predisponente. Concluíram que o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco para o transtorno disléxico.

Há décadas o sistema educacional brasileiro promove ações na tentativa de garantir o ensino igualitário considerando as especificidades de cada aluno no atendimento escolar.

Em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social foi elaborada na Espanha a Declaração de Salamanca, que é um dos documentos mais importantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo. Foi proclamado que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (BRASIL, 1994).

Com a preocupação de garantir um ensino de qualidade, uma vez que apenas

inserir um aluno com necessidades especiais numa sala de aula regular não é o suficiente para que ele aprenda, em 1996 foi publicada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com Omote (2004), em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontou um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

A política de educação especial no Brasil ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que recebeu definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial (Garcia, 2013).

Em 2008, educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7). O decreto n. 6.571/2008 define o Atendimento educacional especializado: conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008b, p. 1).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos: apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar

o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Portaria, nº 13/2007). O atendimento, oferecido na própria unidade escolar ou em escolas pólos no contraturno de aula, deve auxiliar na promoção da escolarização eliminando barreiras que impedem a plena participação desses alunos.

Considerando que o aluno com dislexia também encontra obstáculos no ensino regular que impedem sua plena participação e o desenvolvimento de sua aprendizagem, este estudo se justifica pela importância da análise e reflexão sobre as propostas do Ministério da Educação relativas à inclusão educacional destes alunos.

2 | OBJETIVO

Apresentar os principais aspectos propostos pelo Ministério da Educação, no que diz respeito à inclusão, oportunizando uma reflexão sobre o espaço ocupado pelos transtornos da aprendizagem, mais especificamente o aluno com dislexia, na atual legislação.

3 | METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como teórico, descritivo-exploratório, tendo como fonte de dados o levantamento bibliográfico de documentos que tratam sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A principal análise desta produção foi fundamentada na legislação, publicada em forma de normativas e resoluções, pelo Ministério da Educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), Plano Nacional de Educação (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Foi elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos originais primários (GIL, 2002). Considerando que não há o envolvimento de seres humanos, não foi necessária a submissão do estudo ao Comitê de Ética e Pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Carneiro e Dall’Acqua (2014), a escola configurou-se, desde seu início, para atender a uma parcela privilegiada socialmente, considerada elegível, com boas condições econômicas. A perspectiva defendida a partir do discurso de inclusão escolar e de educação para todos requereu mudanças em toda estrutura da escola, “[...] pois a escola para todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade,

cumprindo efetivamente seu papel social” (CARNEIRO; DALL’ACQUA, 2014, p. 11). Esta concepção de escola para todos inclui reformulações nas instituições e na atuação dos professores, que devem atender a todas as demandas, adaptando-se às particularidades **de cada aluno**.

A princípio os esforços tinham como foco a garantia do acesso e da permanência dos deficientes na escola, posteriormente fez-se necessário efetivar ações que atendessem às necessidades individuais desse público que já estava inserido nas salas de aula regulares mas não tinham suas condições de aprendizagem consideradas/respeitadas.

A simples oferta de recursos específicos e de apoio pedagógico não garante o aprendizado do aluno, além disso, faz-se necessário compreender quais critérios foram considerados para definir o público alvo “escolhido” para ter direito a elas. Não seria essa seleção uma forma de discriminação dos demais grupos?

Como referiu Pletch (2011), em 2008, foi apresentado pelo MEC um documento que sugeriu como público alvo da Educação Especial alunos com transtornos funcionais específicos – TFE, entre eles, a dislexia, a disortografia, a disgrafia, a discalculia e o transtorno de atenção e hiperatividade (Brasil, 2008a, p. 15). Contudo, no documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2010), apesar dos TFE terem sido mencionados (p. 20), não foram caracterizados como público alvo da Educação Especial (PLETCH, 2011).

Ao definir o público alvo do Atendimento Educacional Especializado, o Art. 4º da resolução 4/2009 (Brasil, 2009), classifica os alunos com deficiência como “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”.

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica (NOGUEIRA, 2014) que acarreta o comprometimento da aquisição da leitura, da escrita e da ortografia (REID, 2016). Considerando que esta é uma condição **intrínseca do indivíduo e permanente** ocorrerá um impedimento a longo prazo que prejudicará o desenvolvimento do seu aprendizado; neste contexto, baseada na classificação do MEC **é correto caracterizar a dislexia como deficiência**.

Segundo Lollar (2002), não existe uma de clareza na definição de “deficiência ou incapacidade”, o que tem sido apresentado como um impedimento para a promoção da saúde. A vigilância e a intervenção dependeriam da capacidade para identificar as pessoas que deveriam ser incluídas nesta definição (LOLLAR, 2002).

O item 6.2 do Manual Prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde esclarece o papel da CIF nas informações diagnósticas e educacionais (p. 67) referindo que as informações sobre problemas, déficits ou deficiências devem ser entendidas no contexto da participação na educação:

É importante notar que relações entre deficiência e desempenho acadêmico ou entre capacidade e desempenho, em um dado ambiente educacional nunca são diretas, mas precisam ser exploradas e entendidas. No contexto da educação, as informações funcionais sobre deficiências devem ser combinadas com informações sobre funcionalidade relevantes para o aprendizado e entendidas no contexto

dos requisitos específicos para a participação bem-sucedida que podem diferir consideravelmente de um contexto educacional para outro (CIF/OMS, 2013).

As adaptações escolares frente aos casos de alunos da educação especial devem ser pedagógicas, portanto, tais adequações não podem e não devem ser dependentes de um laudo médico, que caracterizaria suas condições clínicas. Tal atitude “[...] denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (NOTA TÉCNICA No 04 / 2014 / MEC).

Um indivíduo pode apresentar uma deficiência e não necessariamente viver qualquer tipo de incapacidade, da mesma forma que uma pessoa pode viver a incapacidade sem ter nenhuma deficiência (Núbia, 2008). Consideramos que todo e qualquer estudante, público alvo ou não da educação especial, tem necessidades individuais, promover ações diferenciadas e/ou de apoio para apenas uma parcela da população, neste caso aqueles que foram selecionados mediante critérios não muito bem compreensíveis pelo MEC, não seria contraditório ao que se prega na inclusão educacional?

Em estudo recente, Seno e Capellini (2018) indagaram: exigir a comprovação médico-diagnóstica da condição de um aluno, para que ele tenha direito ao atendimento educacional especializado não é uma forma de exclusão?

Considerando as divergências observadas nas propostas do atendimento educacional especializado preconizadas pelo Ministério da Educação, este estudo procurou promover uma reflexão sobre quais critérios foram considerados para determinar o público alvo da educação Especial e indicar os motivos pelos quais o disléxico está incluído nele.

CONCLUSÃO

Após apresentar regulamentações e normativas propostas pelo Ministério da Educação, relativas à Educação Especial foi realizada uma discussão, na qual se argumentou a contradição existente na chamada “inclusão educacional” que, em alguns momentos, parece segregar parte dos alunos com necessidades diferenciadas.

Ao expor a definição científica da dislexia, demonstrando as limitações pedagógicas dos indivíduos nesta condição, foram realizados os apontamentos legais que devem ser considerados para caracterizá-los como público alvo da educação especial.

Considerando que:

- Tanto a CID-10 como a CIF, duas diferentes classificações de referência para a descrição dos estados de saúde, não são claras na definição da “deficiência”
- Segundo o MEC “deficiente” são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial segundo;
- A dislexia é um transtorno de aprendizagem de origem neurológica, sendo

esta uma condição intrínseca ao indivíduo na qual as manifestações são permanentes;

- Na dislexia ocorrem falhas nos processos cognitivos e fonológicos entre outros comprometimentos

Conclui-se que o aluno com dislexia apresenta o quadro clínico e as manifestações consideradas pelo Ministério da Educação como “deficiência”; portanto, enquadra-se no público alvo da educação especial, tendo os mesmos direitos ao atendimento educacional especial que o referido grupo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. et al. Introdução à dislexia do desenvolvimento. **Dislexia. Novos temas, novas perspectivas**, p. 21-40, 2011.

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União** de 18 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. **Diário Oficial da União** de 26 de abril de 2007. Brasília, abril de 2007.

BUTTERWORTH, B.; KOVAS, Y. Understanding neurocognitive developmental disorders can improve education for all. **Science**, v. 340, n. 6130, p. 300-305, 2013.

CAPELLINI, S. A. et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev CEFAC**, v. 12, n. 1, p. 27-39, 2010.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Org.) **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014. p. 14- 26.

Ciasca, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: Questão de nomenclatura. In S. M., Ciasca. **Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-32.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução n 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Critchley, M. 1970. *The Dyslexic Child*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

GARCIA, R. M. C. et al. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GERMANO, G. D.; BRITO, L. B.; CAPELLINI, S. A. The opinion of parents and teachers of students with learning disorders regarding executive function skills. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 5, p. 674-682, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOLLAR, D. J. Public health and disability: emerging opportunities. **Public Health Rep**; 117, 131-6, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008a.

NOGUEIRA, A. B. Perfil de pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura. **Revista da Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 73-81, 2014.

NUBILA, D; VENTURA, H. B.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, p. 324-335, 2008.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, p. 37-59, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Genebra, outubro de 2013.

Organização Mundial da Saúde – OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista teias**, v.12, n.24, p.17, 2011.

REID, G. **Dyslexia: A practitioner's handbook**. 5rd ed. New Jersey: Wiley, 2016. 502 p.

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

RUTTER, M. **Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children**. Harvard University Press, 1982.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, n. 2, p. 179-188, 2004.

SENO M.P.; CAPELLINI, S.A. **Política educacional inclusiva: uma reflexão sobre o panorama nacional**. In: IX JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 2018. Marília, UNESP, 2018.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 53, n. 5, p. 593-607, 2012.

TABAQUIM, M. L.M. et al. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, 2016.

VAN ORDEN, G. The Bundeswehr in transition. **Survival**, v. 33, n. 4, p. 352-370, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, FAMILY DEVELOPMENT COMMITTEE. *Implications for the ICD of the ICF*. **Meeting of Heads of WHO Collaborating Centres for the Family of International Classifications**. Bethesda, october 2001.

ABORDAGEM METODOLÓGICA SOBRE A SEMANA SANTA EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Ana Kécia da Silva Costa

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande – Paraíba

RESUMO: Associando-se a concepção de um ensino de Língua Inglesa que atente efetivamente a abordagem interdisciplinar, este trabalho apresenta alguns elementos das experiências vivenciadas no exercício docente em duas turmas de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública. O presente trabalho tem como objetivo relatar como o uso da interdisciplinaridade tem sua contribuição nas aulas de Língua Inglesa, debatendo sobre algumas abordagens que favorecem tanto o aprendizado na fase da regência quanto à paulatina formação profissional, que se estende desde este período até os dias atuais se renovando a cada nova experiência. Partindo dessa conjectura, o caminho teórico utilizado foi através dos pressupostos de Pierucci (2013) e Antunes (2009) e dos PCN's, buscando assim uma via dupla de ensino-aprendizagem mais interessante para os alunos, uma vez que esse autor concebe o uso da interação como ação social em um espaço sociodiscursivo, assim como sobre questões voltadas a dimensão dos estudos linguísticos, ensino e gramática contextualizada para uma aula mais eficaz em seu objetivo. A metodologia utilizada neste

artigo é de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa, pois oferece uma forma de auxiliar na percepção da necessidade de estar em conexão com as teorias de ensino, bem como a exploração em áreas do fenômeno ensino/aprendizagem na sala de aula. Foi observado o resultado alcançado logo na resolução da atividade proposta: os alunos fizeram desenhos sobre a semana santa e seu conceito em cada segmento religioso ali presente.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino Religioso. Interdisciplinariedade.

METHODOLOGICAL APPROACH ABOUT THE HOLY WEEK IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: In association with the conception of an English language teaching that effectively investigates the interdisciplinary approach, this paper presents some elements of the experiences observed in teaching practices in two classes of ninth grade of an elementary public school. The present paper aims to relate how the use of interdisciplinarity has its contribution in English Language teaching classes, debating on some approaches that favor both the learning in the regency phase and the gradual professional training, which extends from this period to the present day renewing itself with each new experience. Based on this conjecture,

the theoretical line used was based on the assumptions of Pierucci (2013) and Antunes (2009) and the PCN's, thus searching for a more interesting teaching-learning route for the students, since this author conceives the use of interaction as a social action in a sociodiscursive space, as well as on issues related to the dimension of linguistic studies, teaching and contextualized grammar for a more effective class in its objective. The methodology used in this article is bibliographic, descriptive and qualitative, as it offers a way of assisting in the perception of the need to be in connection with teaching theories, as well as exploration in areas of the teaching / learning phenomenon in the classroom. It was observed the result achieved soon in the resolution of the proposed activity: the students made drawings about the holy week and its concept in each religious segment which was present there.

KEYWORDS: English Language. Religious Education. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil é regido por interesses dentro de um modelo descentralizado dos sistemas educacional e político. As principais instâncias decisórias que formalizam as normas para a educação básica brasileira são a esfera federal, a partir da Constituição Federal (CF), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); e as esferas estaduais e municipais, através das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios.

Assim como as escolas são orientadas pela LDB e PCN's em sua esfera, os professores (de todas as disciplinas) são orientados a utilizarem esses documentos, inclusive a Base Curricular Comum (BCC) para lecionar suas aulas. De acordo com o CDE (2015), no caso da LI os educadores necessitam focar no uso de Gêneros Textuais (GT) para expor os alunos a um mundo que lhes é desconhecido e assim desenvolverem aptidões funcionais de interação em qualquer ocasião a qual forem submetidos.

O baixo rendimento dos alunos na LI não é determinado apenas pelo reduzido número de aulas por semana, pela duração dessas mesmas aulas, pela grade curricular proposta e/ou pela precedência de habilidades que serão trabalhadas, mas sim por fatores que extrapolam o ambiente escolar e perpassam pelo socioeconômico. Deste modo, se é notório que a carência de proficiência dos alunos está em parte na sua quase nula standardização do ensino dessa língua, o que não facilita o acompanhamento efetivo desta disciplina com devida qualidade e o exercício de melhorias para o aprendizado real dos alunos, como constatado por Brasil (1998).

Foram discutidos alguns pontos teóricos, a saber: Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho, escrito por Irandé Antunes; Ciladas da diferença, escrito por Pierucci; Diversidade religiosa no contexto escolar: uma discussão baseada no conceito de cultura, escrito por Gomes, Oliveira e Souza; na seção 3 (três) virá o aprofundamento nessas e outras questões teóricas.

2 | METODOLOGIA

As aulas foram ministradas em duas turmas de 9º ano do EF, tendo por início uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos acerca do tema *Holy Week: knowing different ways of celebrating it* e à medida que eram ditas palavras como *wine, bread, fish, rabbit, easter eggs* etc. advindas dos alunos, eram escritas no quadro para melhor apreensão do tema. Foi perguntado aos alunos se seguiam algum ramo religioso: se sim, qual era, caso não, como se autodenominava. O entendimento das diferenças entre as denominações religiosas ali presentes foi conduzido a partir da inferência feita pelos próprios alunos, o que motivou o debate logo após as interpretações expostas por cada aluno. Logo depois, foi explanado como cada ramo religioso ali presente celebrava a semana santa; já no caso de quem não aderiu a nenhum ramo, foi se dito como passava essa celebração em sua individualidade, foi se explicado a diferença entre elas utilizando as mesmas para exemplificação. Feito isso, foi mencionado também qual a opinião deles diante dessa celebração (seja na seu segmento ou não). A atividade proposta foi que desenhassem figuras baseadas na discussão assim como sua definição para que fossem expostas aos colegas da sala. A aula findou com felicitações direcionadas aos estudantes pelo trabalho feito, seguida das exposições das figuras produzidas na atividade pelos alunos.

3 | RESULTADO

O resultado alcançado foi notado tão logo a audição dos alunos foi iniciada: à medida que as suas diferenças eram expostas, eles diziam a sua opinião à turma e explicavam o motivo da escolha do desenho, assim como porque havia desenhado daquela forma, qual a ideia da figura, qual o conceito escrito, etc. Ao final das audições, os alunos fizeram um agradecimento pela oportunidade de estarem dividindo suas diferentes práticas religiosas ou não, ou seja, compartilharam as experiências por eles presenciadas e/ou até mesmo vividas.

4 | DISCUSSÃO

A escola é uma instituição necessária, que é coberta por leis no que se diz respeito aos seus princípios e objetivos, ser lugar cuja cultura, saberes e educação exerçam papel primordial na relação com o aparecimento do pluralismo religioso, marca permanente do povo brasileiro. E esse mesmo pluralismo confere que exista lugar para que o campo cultural desenvolvido por meio das diferentes religiões seja debatido, mas abstendo-se de catequese.

De acordo com Junqueira (2016), podemos observar que

Além da escola, como ambiente e lugar da disciplina Ensino Religioso (ER), ainda há que se refletir sobre a Religiosidade, que pela amplitude abrange a dimensão humana e as manifestações das diferentes vertentes ou tradições religiosas. O fato “religioso” remete a questionamentos, e resulta em formação, cuja qualidade forma e é formada pela atitude tanto de condução quanto de recepção. O ER contribui nos aspectos formativos a partir do Fenômeno Religioso – cuja capacidade, quando desenvolvida, pode ampliar a reflexão e a ação, com relação aos acontecimentos, formulações, normas, gestos e significados, sendo mesmo uma ferramenta para um agir social que venha a “[...] – subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; - refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano [...]”. (FONAPER. 1998. p.30-31). A individualização das manifestações religiosas, que revelam historicamente as diferentes concepções de divindade e formas de cultuar, é por vezes antagônica entre elas, contudo de acordo com a fenomenologia, esses fatores não são excludentes quanto ao conhecimento que ele possibilita acesso. A disciplina deve se esquivar das análises que promovam a mera identificação, oposições ou juízo de valor, pois pretende uma ação transformadora com os aspectos do Fenômeno Religioso. Como apresentado anteriormente, tanto os conhecimentos escolares quanto os aspectos religiosos trazem consigo o potencial formativo, de tal forma carregado de tendências e influências, que tanto se complementam quanto conflitam – e por isso mesmo, nesse encontro e movimentos, enraizado em um fazer pedagógico responsável, é possível vislumbrar sujeitos críticos e protagonistas de suas histórias conscientes da importância e contribuição de outras. (p.p .8-9)

Sem dúvida, essa concepção se encaixa na perspectiva de um ensino analítico, como destaca os PCN’s, que toma esse ensino como uma oportunidade que o aluno possui de expandir seu conhecimento sobre cultura (indo além de sua própria). Com essa ciência, entendemos que esta interação social na sala de aula ajuda o aluno na construção de interpretação mais significativa dos diálogos, uma vez que nesta perspectiva o ensino-aprendizagem é desenvolvido a partir do contexto em que o aluno está inserido.

Pierucci (2013, p. 33) afirma que “querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos” visto que ao se iniciar um debate já se é entendido certa defesa a determinado conceito e se não for bem conduzido, pode ser utilizado o próprio discurso para a desconstrução do mesmo, resultando assim não a promoção da valorização e conhecimento acerca de outras maneiras e sim no enraizamento do preconceito e discriminação nos indivíduos.

Em concomitância com esta ideia de interação, o professor ou professora que trabalha na educação básica, nível de ensino esse que essencialmente está ligado à formação cabal dos alunos, precisa fazer uso das características individuais a fim de gerar afliências que propiciem essa interação social e o acesso a aprendizagem nas diversas áreas dos saberes oriundos da cultura de cada um. Desta forma, fazer uso em sala de aula de um método de abordagem mais próxima da realidade do aluno, favorecerá ao mesmo um maior envolvimento com a língua e/em seu uso em contextos diferentes, proporcionando o desenvolvimento de sua autonomia na via aprendizado-interação. Além do mais, permite ao professor dinamizar sua aula de modo que a reprodução do método tradicional de se ensinar gramática seja pouco a pouco visto

que ele por si só não é eficaz na prática pedagógica.

No conhecimento das concepções de linguagem, segundo Krause-Lemke (2004), que nos apresenta três principais concepções de linguagem, mas focando na concepção que mais se pode ser cultivada no contexto escolar, a saber sociointeracionista – que é desenvolvida de acordo com a interação ocorrida no processo dialógico, cuja de acordo com os PCN's, podemos observar que

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. [...] O processo sociointeracional de construir conhecimento linguístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. [...]. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem. (BRASIL, 1998, p. 28)

Assim, essa percepção concorda na perspectiva do ensino de línguas em sala de aula, especificamente o ensino de LI, como destaca os PCN's, que toma esse ensino como uma oportunidade que o aluno possui de expandir seu conhecimento sobre linguagem (indo além de sua língua materna). Com essa ciência, entendemos que esta interação social na sala de aula ajuda o aluno na construção de interpretação mais significativa dos enunciados, uma vez que nesta perspectiva o ensino-aprendizagem é desenvolvido a partir do contexto em que o aluno está inserido.

Para Antunes (2007) é necessário que se aprenda as regras gramaticais de uma língua, porém não é o suficiente, pois a fixação no estudo da gramática não condiz com a perspectiva da língua como atividade sociointerativa, uma vez que a língua é dinâmica e está constantemente em mudança devido a seu uso em diferentes épocas e gerações, é preciso que trabalhem com os alunos o uso da língua sem se ater apenas à exposição da estrutura gramatical, buscando levar ao contexto escolar uma abordagem diferente, onde o aluno possa construir seu aprendizado e apropriar-se de seu espaço na sociedade: na condição de cidadão crítico e reflexivo.

5 | CONCLUSÃO

O processo ensino-aprendizagem precisa ser desvelado com foco no conhecimento, contextualizado para debater no espaço escolar as distintas tradições religiosas. Para tanto, a interdisciplinaridade é uma das formas de viabilizar uma relação dialógica entre a religião, a educação e a diversidade cultural religiosa no ambiente escolar. É indispensável que o espaço escolar aborde os assuntos sobre diversidade cultural religiosa sem fazer referência a basicamente uma religião em específico. Por isso, o convívio intercultural é possível através de processos educacionais que estimem a diversidade cultural, simultaneamente com as identidades na sociedade, por meio da percepção dos outros, promovendo uma maneira particular e coesa de expressão e manifestação, de desenvolvimento da sua autonomia e assim se ter a livre escolha de aderir ou não por um segmento religioso.

Desta maneira, pesquisas e trabalhos nesse ponto de vista têm mostrado a importância da educação para o desafio de educar frente a preconceitos especificamente de religião (entre outros), que leve os alunos a uma perspectiva democrática e plural que aceite o diálogo entre culturas e prossiga no desempenho favorável de educandos advindos de mundos culturais plurais.

Afirma Camargo (2007, p.33 apud Silva et al, 2011, p. 91) que

A formação reflexiva e continuada se constitui como proposta capaz de transportar o professor para a realidade dos contextos onde atua ou atuará, concedendo-lhes a autonomia, segurança e autossuficiência no processo do ensino e na gratificação do aprendizado de seus alunos.

Em outras palavras, é na autocrítica profissional e no observar de práticas, abordagens e técnicas (teóricas e/ou práticas) que o professor constrói uma via eficaz de aprendizagem para seu aluno ao mesmo passo que fortalece sua identidade como mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANPTECRE, V, 2015, Curitiba. **Educação, religião e diversidade religiosa no espaço escolar.** (Comunicação). Curitiba: Editora PUCPR, 2015, 11.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação média e tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

FIPED, VIII, 2016, Imperatriz. **Diversidade religiosa no contexto escolar:** uma discussão baseada no conceito de cultura. (Pôster). Imperatriz: Editora Realize, 2016, 6p.

Instituto de Pesquisas Plano CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** São Paulo: British Council, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a 2016 implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97.** 2016. 103 f. Projeto CNE/UNESCO.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de língua espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento.** 2004. 127 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Curso Letras com habilitação em Língua Espanhola, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2004.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia FFLCH-USP/ Editora 34, 2013. pp 14-67.

DO ORALISMO AO BILINGUISMO: O MOVIMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Clélia Maria Ignatius Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
–Programa de Pós-Graduação em Educação
em Ciências e em Educação Matemática –
PPGECM/UNIOESTE – voclelia@gmail.com

Maria Lucia Panossian

Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
Programa de Pós-graduação em Educação em
Ciências e em Matemática – PPGECM/UFPR-
malupanossian@hotmail.com

Beatriz Ignatius Nogueira Soares

Universidade Federal do Paraná- Setor Palotina
-Programa de Pós-graduação em Educação em
Ciências e em Matemática – PPGECM/ UFPR-
biain@ufpr.br

RESUMO: Este artigo apresenta síntese de pesquisa bibliográfica e documental realizada com o intuito de compreender o movimento de mudança de paradigma na educação de surdos da abordagem oralista que predominou hegemonicamente até a segunda metade da década de 1990 para o bilinguismo, a partir da promulgação da Lei 10.096, de 2002, a Lei da Libras e do Decreto 5626 de 2005, que

a regulamenta. O movimento de mudança de paradigma se dá pela transformação do pensamento, e segue uma lógica que é determinada pela melhor compreensão, tanto das potencialidades da língua de sinais quanto da própria surdez. O objetivo da investigação realizada foi reconhecer esta mudança na legislação e nas políticas públicas brasileira. Trazendo esta discussão para a prática, é apresentado a título de exemplificação, o processo de mudança do oralismo ao bilinguismo vivenciado por uma instituição escolar localizada em uma cidade do norte do Paraná. Nas conclusões, discute-se se a abordagem bilíngue é suficiente para uma educação de boa qualidade para os surdos, que considere também, seu desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos. Legislação. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil passou por uma mudança de paradigma, do oralismo¹,

1 A abordagem oralista - oralismo entende que a única maneira do surdo se integrar à sociedade é mediante a comunicação oral. Neste sentido, a educação privilegia a oralização, a leitura labial, o uso de próteses e proíbe a utilização de gestos ou sinais. Para o oralismo, a surdez é considerada uma patologia que precisa ser normalizada.

2 A abordagem bilíngue ou bilinguismo, considerar que o surdo deva adquirir o mais precoce possível a sua primeira língua, a língua de sinais, para depois, aprender a língua oral de seu país, preferencialmente na modalidade escrita. A concepção de surdez para o bilinguismo é de diferença linguística.

que predominou hegemonicamente até a segunda metade da década de 1990 para o bilinguismo², a partir da promulgação da Lei 10.096 (BRASIL, 2002), a Lei da Libras e do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), que a regulamenta.

O movimento de mudança de paradigma se dá pela transformação do pensamento, e segue uma lógica que, neste caso, é determinada pela melhor compreensão, tanto das potencialidades da língua de sinais quanto da própria surdez. Para compreender este movimento foi preciso estudar três aspectos: a) a história das línguas de sinais b) a história da educação dos surdos e suas principais abordagens; destacando as diferentes concepções de surdez, e c) como a legislação e as políticas públicas brasileiras absorveram as mudanças resultantes dos estudos realizados. Estes foram, portanto, os objetivos específicos da investigação e para sua consecução foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, cuja síntese da parte referente à legislação é apresentada neste trabalho. Para a coleta das informações utilizamos principalmente os *sites* do Ministério da Educação, do Senado e da Câmara Federal, além de referências encontradas na pesquisa bibliográfica realizada para consecução dos estudos referentes às partes a) e b). Trazendo esta discussão para a prática, narramos também, a título de exemplificação, o processo de mudança do oralismo ao bilinguismo vivenciado por uma instituição escolar localizada em uma cidade do norte do Paraná.

A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A palavra *lei*, de acordo com Reale (1996, p.2), etimologicamente refere-se a ligação, laço, relação, o que se completa com o sentido nuclear de *jus*, invocando a ideia de unir, ordenar, coordenar. Mas as leis se destinam às sociedades, donde se pode concluir que a lei “ordena relações sociais”. Legislação designa o conjunto de leis. Assim, por legislação brasileira referente à educação de surdos, entende-se o conjunto de leis, decretos, normas, portarias, enfim, qualquer documento jurídico que se destina à educação dos surdos brasileiros.

Ainda segundo o jurista Miguel Reale (1996, p. 65), onde quer que haja um fenômeno jurídico, há sempre um *fato* subjacente; um *valor*, que confere significado ao fato e finalmente uma *norma*, que representa a relação entre o fato e o valor. Isto significa que uma *lei* pode ser, de maneira bem ampla, entendida como consequência à valoração conferida pela sociedade a determinado fato. Desta forma, analisar o repertório legal e jurídico brasileiro favorece a compreensão do movimento de mudança de paradigma acontecida na educação dos surdos brasileiros.

A primeira política pública para a educação dos surdos em nosso país pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, quando o governo de D. Pedro II criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES). Primeira escola especializada para surdos da América Latina foi fundada pelo professor surdo francês Ernest Huet, que chegou ao

Brasil com o objetivo de aqui iniciar a educação dos surdos.

Inicialmente, a escola adotava a língua de sinais brasileira, constituída a partir de uma mistura dos sinais utilizados pelos alunos surdos brasileiros (apenas do sexo masculino), com a Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet. Porém, seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão (1880), em 1911, o INES estabeleceu o oralismo como método de educação dos surdos.

A fim de esclarecer qual era a concepção que se tinha do surdo e da surdez, com a adoção do oralismo pelo INES, apresenta-se o parágrafo 5º do Capítulo 1 – *Das pessoas naturais* do Título I – *Da divisão das pessoas*, da Lei 3.071, de 1º de janeiro de 1916, no qual os surdos eram considerados incapazes perante a lei:

São absolutamente incapazes de escrever pessoalmente os atos da vida civil:

I – Os menores de dezesseis anos

II – Os loucos de todos os gêneros.

III – Os surdos-mudos, que não poderem exprimir a sua vontade.

IV – Os ausentes declarados tais por ato de juiz (BRASIL, 1916), destaque dos autores).

Com a hegemonia do oralismo, os surdos, denominados de deficientes auditivos nesta abordagem vivenciaram uma situação de fracasso educacional, da qual, poucas e honrosas exceções podem ser destacadas. A partir da década de 1960, com o novo direcionamento das pesquisas sobre as línguas de sinais e das fortes críticas ao oralismo, principalmente dos estudiosos e educadores norte-americanos, começam as mudanças em âmbito mundial.

Com a promulgação pela ONU, do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), ocorreram no Brasil diversos eventos com a participação dos surdos, que começaram a se interessar em pesquisar sua língua, ensiná-la de maneira mais pedagógica, a fazer teatro e poesia em Libras, a assumir sala de aula, como instrutores, monitores e professores. As discussões percorreram todo o país e passou-se a questionar qual seria a melhor abordagem para a educação de surdos. O que ficava evidenciado nessas discussões (das quais uma das autoras deste artigo participou ativamente) era que elas extrapolavam as questões didático-pedagógicas. O que estava em jogo era a concepção de surdez.

Nesta década de 1980 foram iniciadas as discussões sobre bilinguismo no Brasil, caracterizado por Sá (1999), como uma “Virada linguística”. Foram os linguistas, professores e estudantes de Letras, isto é, os membros da academia, que introduziram novos paradigmas para a Educação de Surdos, através da realização de eventos com apresentação de pesquisas de acadêmicos, monografias, dissertações e teses contendo propostas e relatando experiências. Foi também nesta época, que os então chamados “*deficientes auditivos*” passaram a ser denominados *surdos* e que foi entendida a necessidade de reconhecer o verdadeiro valor da cultura e da linguagem surda para o desenvolvimento cognitivo e da identidade dos surdos.

Em 1986, a Língua de Sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela *Gallaudet University*. Nessa mesma época, a língua de sinais utilizada pelos surdos das capitais do Brasil foi denominada pela sigla LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Também foi descoberta a existência de outra língua de sinais no Brasil, a LSUK - Língua de Sinais dos índios Urubus-Kaapor.

Durante a Assembleia Constituinte de 1988, a então recém criada Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) (reestruturada em 1987) teve intensa participação, lutando pelo reconhecimento da Língua de Sinais. Apesar do insucesso naquele momento, começou a conscientização e para a elaboração do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), da década seguinte, foram diversos os eventos realizados em todo Brasil, com intensa participação de pesquisadores.

O primeiro resultado prático foi a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994), na qual, apesar de ainda serem denominados como deficientes auditivos, terminologia fortemente relacionada ao oralismo, aparece pela primeira vez, de forma explícita em um documento oficial brasileiro, a questão da língua de sinais na educação de surdos, porém, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), promulgada após à PNEE, não faz nenhuma menção específica à educação dos surdos, contemplando, de maneira ampla, a Educação Especial.

Mas a luta em prol da adoção da abordagem bilíngue continuava. No final da década de 1990, muitos municípios e estados brasileiros começam a reconhecer a Libras como língua oficial. Em 2000, com a Lei 10.098, a Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000), o direito à informação e comunicação é reconhecido e, portanto, fica estabelecido o direito ao intérprete.

No ano seguinte, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) indica como meta nº 11: Implantar, em cinco anos, e generalizar, em dez, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parcerias com organizações não governamentais.

Para dar atendimento a esta meta nº 11, é estabelecido, de forma simultânea, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, visando à melhoria da educação de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental (cerca de 50 mil em 2001). O programa possuía três metas: organizar cursos de capacitação para profissionais da educação –; implantar centros de apoio à capacitação dos profissionais e à educação de surdos (CAP) a ser cumprida em médio prazo e modernizar as salas de recursos para atendimento dos surdos (a médio prazo).

Como resultado material deste Programa, foi produzido pelo MEC, em conjunto com pesquisadores e com a FENEIS, o material didático “Libras em Contexto”, que foi o primeiro material de características oficiais para o ensino de Libras do Brasil, o qual, em 2009, teve publicada sua 9ª edição.

Estava, portanto, estabelecido, o cenário para o reconhecimento da Libras, o

que se efetiva com a Lei 10.436 de 2002, a Lei da Libras (BRASIL, 2002). Nesta lei, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e, definida como a “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Também fica estabelecido a obrigatoriedade da componente curricular Libras, em todo curso de formação de professores e de fonoaudiólogos. A Lei da Libras estabelece, todavia, que a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A Lei nº. 10.436/2002 marca o início de uma nova e promissora era no que diz respeito à pessoa surda, sua capacidade, identidade e formação. Essa lei reconhece não somente que a Libras é uma Língua e que como tal deve ser respeitada, mas que a comunidade surda, sua cultura e sua identidade também devem ser respeitadas. As leis da acessibilidade, de 2000, e a da Libras, de 2002 foram regulamentadas pelos Decretos 5296 de 2004 e pelo Decreto nº 5.626 de 2005.

Apesar do Decreto 5.296/2004, que regulamenta a Lei 10.098, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade não se referir à educação, merece destaque neste estudo pois nele as pessoas com surdez, voltam a ser denominadas de deficientes auditivas e a ter sua caracterização estabelecida pelo modelo médico, com classificação decorrente do grau da perda auditiva. Além disso, a palavra Libras, aparece como sigla, em contraposição aos avanços conquistados com a Lei 10.436 de 2002, que caracteriza a surdez como experiência visual e substantivou esta sigla.

Estes fatos demonstram que nem sempre os especialistas em surdez participam da elaboração da legislação e das políticas públicas destinadas a este segmento da população. Este é um dos principais problemas da legislação destinada ao segmento das pessoas com deficiências como um todo: não se considera as especificidades e assim, perdem-se conquistas importantes.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 regulamenta a Lei da Libras e assim, destina-se apenas ao segmento surdez e nele é possível identificar as mudanças alcançadas em 2002, uma vez que considera pessoa surda como “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Este decreto estabelece o que é preciso fazer para que a abordagem bilíngue seja adotada nas escolas públicas e particulares do país. Define ainda que escola ou classe bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam as línguas utilizadas no ensino. Também é este Decreto que torna obrigatório o ensino de Libras para os futuros professores e para os fonoaudiólogos.

O entendimento do que são pessoas com deficiência avançou muito a partir da promulgação do Decreto 6949 (BRASIL, 2009, p.1) pois transfere o foco das dificuldades

do indivíduo para as condições do entorno em que ele vive, a saber: pessoas com deficiência são aquelas que têm “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Especificamente em relação aos surdos, este decreto assegura o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, à informação e comunicação, além de estabelecer que cabe ao Estado aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais e de garantir que sua educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2008) na perspectiva inclusiva, de 2008, apesar de estabelecida um ano antes do Decreto 6949/ 2009, tem o mesmo entendimento a respeito do que são pessoas com deficiência. De acordo com a PNEE/2008 a atuação da Educação Especial deve ser articulada com o ensino comum, e se efetiva mediante o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos constituintes de seu público alvo, com a oferta, em contraturno, do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A PNEE/2008 explicita que não sejam mais criadas escolas especiais e orienta que as já existentes transformem-se em centros educacionais especializados para ofertar AEE, considerando que deve ser garantido “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1)

De acordo com a PNEE/2008 o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas inclusivas deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, o que é garantido pela presença do intérprete e se almeja, que se efetive com a inclusão da Libras como componente curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do *Atendimento Educacional Especializado*.

Com a intenção explícita da extinção das escolas especializadas expressa na PNEE, após mobilização da sociedade em geral e que contou com intensa participação da comunidade surda, mediante a FENEIS, foi promulgado o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que estabelece as diretrizes que normatizam o dever do Estado para com a *população-alvo da educação especial*, garantindo a manutenção de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às escolas especializadas, que estavam sob a iminência de extinção em função da proposta inclusiva. O Decreto garante todas as diretrizes e princípios dispostos no decreto 5626/ 2005.

Finalizando, temos a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, que institui o Estatuto das Pessoas com Deficiência e deixa claro quais são os direitos das pessoas com deficiência e quais os deveres do Estado (aqui entendidos como os poderes públicos Federal, Estadual e Municipal).

No que se refere especificamente à educação de surdos, a Lei 13.146 /2015 em seu artigos 27 e 28 preconiza o atendimento na perspectiva inclusiva, mas garante aos surdos, o direito de estudar em escolas bilíngues, tendo a Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Esta lei também atribui ao Poder Público a responsabilidade de incentivar: pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, a oferta de ensino da Libras e do uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. Esta lei também aborda as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos em cursos superiores estimulando e apoiando, inclusive a adaptação e a produção de artigos científicos em Libras e garantindo a presença de intérpretes em congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural.

Apenas comparando o estabelecido na Lei 3.071, de 1916, que considera os surdos incapazes perante a lei, por não poderem exprimir a sua vontade e o contido na Lei 13.146/2015, de que o poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras, é possível evidenciar a mudança de concepção acerca do surdo e da surdez neste período de um século: de incapaz, em 1916, para alguém com condições de seguir carreira acadêmica, capaz de produzir e consumir artigos científicos.

Do Oralismo ao Bilingüismo: O Caso de Uma Escola Paranaense

Para exemplificar a mudança do oralismo ao bilingüismo na escola, foram considerados os relatos da professora de Matemática da escola registrados em sua dissertação de mestrado, defendida em 2006 (ZANQUETTA, 2006).

Até 1994 a escola contava com alunos que poderiam ser considerados da Educação Infantil e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental mas ainda não era, do ponto de vista legal, uma “escola”. Seu nome era: Centro de Reabilitação de Menores Deficientes Auditivos e tinha, como principal objetivo, preparar as crianças para ingressarem no ensino regular comum, mediante o treinamento auditivo com o uso de próteses, a aprendizagem da leitura labial e a aprendizagem da língua oral. Não era ofertada a escolarização seriada. Ainda em 1994 foi elaborado um projeto para a criação de uma escola de ensino regular especializada para surdos.

Tal processo foi apresentado ao Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED-PR para apreciação, com fins de regulamentação da vida acadêmica dos alunos. Em decorrência disso, contando com o apoio e incentivo do Departamento de Educação Especial da SEED, em janeiro de 1995, através da Resolução nº 195, criou-se na escola o ensino de 1º grau. Os alunos foram submetidos a um exame classificatório com provas elaboradas de acordo com os conteúdos referentes à série anterior a

que o aluno se encontrava. Uma banca, composta por professores, coordenação do Núcleo de Educação e coordenação pedagógica da escola, aplicou e corrigiu as provas; ficou, assim, regularizada a situação dos alunos (ZANQUETTA, 2006, p.26).

A partir de 1995, agora com o nome de Colégio Modelo de Maringá, começou a oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e foram contratados professores especialistas nas diversas disciplinas sem que fossem especializados na área da surdez, como acontecia com os professores polivalentes e assim, um grupo significativo de profissionais da escola buscou especialização na área de deficiência auditiva. Foi neste curso que a maioria dos profissionais tomou conhecimento sobre outra possibilidade de educação de surdos, considerando a língua de sinais. Este fato, aliado à abertura possibilitada pela PNEE de 1994 que explicitamente apoiava a utilização de sinais na educação de surdos provocou um ambiente favorável à mudança na escola.

A escola adotava a abordagem oralista seguindo orientação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e os profissionais da escola estavam insatisfeitos tanto com o desempenho acadêmico dos estudantes quanto com o nível de comunicação com os alunos e assim, a *novidade* veio ao encontro dos interesses dos professores que, em 1996, formaram um grupo de estudos sobre o bilinguismo. Neste mesmo ano de 1996 foi contratada a primeira instrutora surda da escola, com a função de ensinar Libras para os profissionais da escola, para os alunos e familiares.

Convencer os pais a aceitarem o ensino em Libras, foi muito difícil pois eles, a partir das orientações de médicos e profissionais oralistas acreditavam que seus filhos iriam falar normalmente, ouvir com os aparelhos auditivos, fazer leitura labial, de maneira que seriam naturalmente integrados ao mundo ouvinte. Para essas famílias a adoção da Libras na escola e em casa foi como se tivessem recebido a “notícia da surdez” de seus filhos novamente. Algumas professoras também não aceitaram o abandono do oralismo. Dessas, umas se aposentaram e outras voltaram a dar aulas para ouvintes.

Com os professores aprendendo Libras, com a contratação de uma instrutora surda, os alunos surdos se sentiram valorizados e inclusive, ensinavam a sua língua, ainda que não em sua forma culta, aos seus professores.

A professora Sueli Fernandes uma das idealizadoras dessa mudança na educação de surdos do Paraná escreveu:

[...] Fica evidente, na última década, a pressão de um novo discurso sobre a surdez que se encontra refletida no posicionamento assumido pelas professoras, exercidas principalmente pela literatura especializada na área e pelos governos em suas políticas oficiais. No Paraná, particularmente, desde 1995 a política de capacitação docente esteve ligada à implantação de um proposta de educação bilíngue no sistema de ensino (FERNANDES, 2003, p.56).

Com o Plano Nacional de Apoio a Educação de Surdos, lançado em 2001 pelo Ministério da Educação – MEC, em conjunto com as Secretarias estaduais de Educação, que tinha como meta ensinar Libras para professores ouvintes, o Estado do

Paraná desencadeou um processo de formação de instrutores surdos para o ensino de Libras e uma série de cursos foram realizados visando a formação dos professores. A partir da década de 2000, a escola já havia definitivamente adotado a abordagem bilíngue e seus professores participavam, frequentemente, de cursos de capacitação e de eventos nacionais e internacionais em que a abordagem bilíngue era o foco.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sustentada no pressuposto do “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.2) claramente orienta que não sejam mais criadas escolas especiais e que as já existentes transformem-se em centros educacionais especializados para complementar a escolaridade ofertada nas escolas inclusivas.

Os surdos, capitaneados pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos reagiu ao fim das escolas especializadas e, a partir de muita luta, foi promulgado o Decreto 7.611, de 2011. Com este decreto, as escolas especializadas para surdos deixam de existir enquanto escolas que ofertam Educação Especial e se transformam em escolas bilíngues para surdos. Foi o que aconteceu com a escola que foi nosso exemplo da mudança de oralismo ao bilinguismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção da língua de sinais constitui, sem dúvida, um avanço importante na medida em que se elimina um grande obstáculo à aprendizagem do surdo, entretanto, apesar de ser imprescindível que os surdos aprendam, o mais cedo possível, a língua de sinais, a sua educação necessita ainda de um cuidado especial. A escola não deve se limitar apenas a “traduzir”, para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a se preocupar em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos.

O que não se pode deixar de considerar é que o surdo não ficará livre das restrições impostas pela surdez apenas com a aceitação da sua peculiaridade linguística e cultural. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiência do surdo. Mais do que o ouvinte, o surdo precisa de um “método ativo” de educação para compensar a ausência de um canal importante de contato com o mundo.

Além disso, é importante que os surdos e seus familiares sejam ouvidos em relação ao processo de inclusão pelas autoridades. No que se refere à educação das crianças ouvintes, por exemplo, as famílias, pelo menos as que possuem relativa condição financeira podem optar sobre o tipo de escolarização que pretendem ofertar a seus filhos, se pública ou privada, se confessional ou laica, se bilíngue ou não. No caso das crianças surdas ou com outras necessidades educacionais especiais, esta decisão é tomada pelos órgãos governamentais mediante suas políticas públicas, de certa forma, subtraindo dos pais, o pátrio poder.

É preciso que tanto os órgãos governamentais, com suas propostas inclusivistas, quanto a comunidade surda dialoguem, debatam e trabalhem de maneira integrada para traçar um caminho de escolarização adequada e viável ao aluno surdo brasileiro.

Apesar da abundância e pertinência da legislação existente, a inclusão incipiente, como praticada atualmente em grande parte do Brasil, na qual o surdo, que apenas conhece os sinais domésticos ou sinalizador, tem sido inserido, nos anos iniciais na sala comum, sem a presença de intérpretes ou de professores fluentes em Libras, reflete o desconhecimento das condições necessárias para a escolarização de grande parte dos surdos e acaba resultando em uma imposição do poder do segmento ouvinte no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 3.071. Institui o Código Civil dos Estados Brasileiros. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1º de janeiro de 1916.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994

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

BRASIL. Ministério da educação (MEC). Secretaria de educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 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, DF, 2011

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

BRASIL, Lei nº 13.146. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

REALE, M.. **Filosofia do Direito**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 1996..

SÁ, N. R. L... **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

ZANQUETTA, M.E.M.T. A abordagem bilíngüe e o desenvolvimento cognitivo dos surdos: uma análise

psicogenética. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá; Maringá, 2006.

EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E CULTURAS LATINO - AMERICANAS: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO PAULO

Adriana de Carvalho Alves Braga

Doutoranda em Educação, Arte e História da
Cultura, Mackenzie
São Paulo – SP

Cristiane Santana Silva

Doutoranda em Estudos Comparados de
Literaturas de Língua Portuguesa, FFLCH/USP
São Paulo – SP

RESUMO: Ao refletirmos sobre os contextos da educação contemporânea, um fenômeno que tem despertado cada vez mais interesse é a presença dos estudantes imigrantes nas escolas públicas paulistanas, fenômeno social que tem demandado reflexões sobre as transformações no quadro sociocultural da cidade e da comunidade escolar, alterando significativamente as construções da cultura escolar. A presença desses estudantes, que compõem os fluxos migratórios contemporâneos na cidade de São Paulo – em sua maioria latino-americanos e caribenhos – requer da escola, a construção de práticas pedagógicas acolhedoras e que reconheçam a diversidade étnica e cultural que então se apresenta. Nesse texto, apresentamos o relato de uma experiência em Formação Continuada implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com suas atividades realizadas por

meio da Coordenadoria Pedagógica/Núcleo de Educação Étnico-racial, que estruturou uma área de trabalho planejada para atender às ações formativas da Educação para Imigrantes. Essa linha de atuação, por ser inédita, precisou estruturar-se a partir do diálogo com movimentos sociais, identificando demandas, conflitos e estratégias para uma atuação alinhada à perspectiva de combate à xenofobia, ao preconceito, à discriminação e ao racismo, visto que as situações de conflito no contexto mencionado trazem em sua origem, para além da questão da nacionalidade, marcadores como raça e classe. Neste sentido, o texto objetiva compartilhar e analisar momentos pontuais dessa trajetória, por acreditar-se que o processo de formação continuada se converteu em uma experiência de inclusão, fomentando a construção de práticas inclusivas no espaço escolar visando o efetivo acolhimento de estudantes imigrantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para Imigrantes; Formação de professores; Educação para as Relações Étnico-raciais; Currículo escolar; América Latina;

ABSTRACT: When we ponder about the context of contemporary education a phenomenon that aroused interest is the presence of immigrant students of the paulistas' public schools that have been demanding considerations about the

changings of the city and school sociocultural environment, altering significantly the constructions of the school culture. The presence of those students which make up the current migratory fluxes of São Paulo – overall Latin-americans and Caribbeans – requires from the school the construction of pedagogical reception practices that recognizes the appear of ethnic and cultural diversity. In this paper, we present the account of an experience in Continuing Training carried out by the Municipal São Paulo Secretary of Education which realized through the Pedagogical Coordinator/Core of Ethnic Racial Education that basis a work area planned to comply with the formative actions of Education for Immigrants. This first line of work needed to basis itself in the dialogue with social movements, identifying demands, conflicts and strategies for a performance aligned to the struggle perspective against prejudice, discrimination and racism, now that the conflict situations in the mentioned context bring in its origin, beyond the nationality question, definers as ethnic and class. Thus, the paper scope is share and analyze specific moments of that trajectory, we believe that the process of continuing training converted itself in an experience of inclusion, promoting the construction of inclusive practices at schools' environment aiming the effective reception of immigrants' students.

KEYWORDS: Education for Immigrants; Teacher training; Education for Ethnic-Racial Relations; School curriculum; Latin America;

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a cidade de São Paulo tem despontado como destino de muitas famílias que buscam melhores condições de vida, realização de sonhos pessoais e profissionais. Esse fenômeno migratório não deveria causar estranhamento aos paulistanos, posto que as populações imigrantes, especialmente europeias, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da cidade, sendo a imigração um traço sociocultural e histórico valorizado na capital paulista. Muitas dessas famílias buscam o sistema público de ensino para matricular seus filhos, o que altera significativamente a cultura escolar e demanda ações pedagógicas que contemplem essa diversidade étnica e cultural.

El paisaje urbano de la ciudad de San Pablo ha venido experimentando transformaciones causadas por cambios en su estructura demográfica y económica. Por un lado, la ciudad ha recuperado uno de sus rasgos singulares hasta comienzos del siglo XX: su característica de “ciudad de inmigración”, multicultural, y con capacidad de integrar a diferentes comunidades de migrantes. Por otro lado, esta urbe se ha ido distanciando de la imagen de centro industrial del país establecida durante el siglo XX, aproximándose a la idea de “ciudad global”: un centro financiero, comercial y de servicios. (IPPDH: 2017, p. 16)

No que se refere à utilização dos serviços públicos por essa parcela de cidadãos, cabe lembrar que existem inúmeros dispositivos legais e jurídicos que asseguram os direitos, independentemente da situação documental. Considerando especificamente

o direito à Educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura que este é um direito de todos (artigo 205), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), assegura o direito a uma Educação que vise o desenvolvimento de sua pessoa e o exercício da cidadania (artigo 53) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 5º define o acesso à educação básica obrigatória como um direito público subjetivo.

No início dos anos 90 o direito à educação por parte da população imigrante foi questionado, através da Resolução nº 9/1990 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que determinou que os estudantes não documentados fossem sumariamente excluídos do processo educativo formal. Ao refletir sobre os direitos sociais dos estudantes imigrantes, Magalhães (2012) afirma que o desrespeito à Constituição Federal teve como fundamento o Estatuto do Estrangeiro e,

Em que pese o valor da Constituição Nacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirmam a educação como um direito de todas as pessoas – e não apenas dos cidadãos e cidadãs brasileiros –, o anacronismo do Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80) já causou (e ainda causa em alguns casos) entraves de diversas ordens para a realização dos direitos das populações imigrantes, em particular daqueles em situação irregular. Com base nessa lei, em janeiro do ano de 1990, foi aprovada a Resolução n. 9 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que proibia crianças sem documentos de frequentarem a escola, particular ou pública. (MAGALHÃES, 2012, p. 57)

Nos 5 anos que se sucederam a esse flagrante desrespeito e exclusão social vivenciada por muitos estudantes imigrantes, a sociedade civil se organizou e promoveu mobilizações com o intuito de pressionar o governo do estado a revogar essa Resolução. As pressões políticas surtiram efeito e houve a revogação, sendo essa Resolução nº 09/1990 substituída pela Resolução nº 10/1995 que reforçava justamente o direito ao ensino para as crianças e adolescentes imigrantes, independentemente do status legal que se encontravam no país (MAGALHÃES, 2012, p. 57). Desse período em diante, diversas normatizações foram concebidas no sentido de assegurar o direito à cidadania plena aos imigrantes e, nessa perspectiva, algumas são paradigmáticas, como a Lei Municipal 16.478/16, que orienta o acesso aos serviços públicos na cidade de São Paulo.

Na esfera do município de São Paulo, é importante ressaltar a construção de Políticas Públicas voltadas para atender às necessidades dessa população a partir de 2013: a criação, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania/SMDHC, da Coordenação de Políticas para Migrantes/CPMig, cujo objetivo era articular as políticas públicas migratórias no município de forma transversal, intersetorial e intersecretarial; a criação de uma Cadeira Extraordinária para Conselheiros Participativos Imigrantes no Conselho Participativo Municipal; e o Centro de Referência e Acolhimento ao Imigrante/CRAI, que oferece acolhimento e atendimento especializado aos imigrantes como suporte jurídico, apoio psicológico e oficinas de qualificação profissional.

No âmbito educacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de atuar no Comitê Intersecretarial de Políticas para a População Imigrante, produziu diversos mecanismos legais que asseguram o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos por parte dos estudantes imigrantes. Um dos exemplos disso foi a publicação da Portaria 6837/14/SME, de 23/12/2014, que dispõe sobre o Regimento Escolar e dedica quatro artigos aos “alunos estrangeiros”, o que orienta o setor administrativo das unidades educacionais a atender com qualidade essa população. O artigo 29, por exemplo, explicita que o aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação documental ou migratória no país. Este documento determina, ainda, a classificação dos estudantes no ano/série adequados a sua faixa etária no caso da ausência de documentação escolar, o que significa a garantia do acesso mesmo sem a documentação comprobatória de seu país de origem.

Cabe ressaltar que as regulamentações jurídicas são importantes, porque criam um escopo legal que legitima as demandas, contudo, por si só não são capazes de promover inovações no processo de acolhimento aos estudantes imigrantes, pois leis, decretos e portarias não determinam o fracasso nem o sucesso desses estudantes. Por esse motivo, é fundamental refletir sobre o caráter pedagógico do atendimento aos estudantes, tendo em vista esse *corpus* legal. A escola deve ser compreendida como uma das instâncias de efetivação de direitos, logo, a prática pedagógica corporifica os mecanismos jurídicos, pois é nesse espaço que o direito à educação se concretiza. E, por esse motivo, o investimento na formação dos quadros docente, operacional e gestor, surte efeitos significativos, pois são os servidores públicos que operacionalizam o direito à educação.

Para construir uma Política Pública de Formação Continuada e em serviço, o Núcleo de Educação Étnico-racial da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolveu o *Programa de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais: Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08*, que foi construído com o intuito de promover ações formativas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Este Núcleo se organizou, a partir de 2013, em três áreas de atuação: História e Cultura Africana e Afro-brasileira, História e Cultura Indígena e Educação para Imigrantes/Culturas Latino-americanas. A tarefa da *Educação para Imigrantes* foi proporcionar a formação para os educadores que atuavam com alunos imigrantes, conhecer as demandas e propor reflexões que contribuíssem para o aprimoramento das práticas. Cabe informar que, a partir de 2016, incluiu-se ao escopo legal a Lei Municipal 16.478/16, a qual instituiu a Política Municipal para a População Imigrante.

A constituição de uma área especialmente dedicada a Educação para Imigrantes foi um grande desafio pois, diferentemente das outras duas áreas de atuação, não havia referências – as únicas diretrizes existentes dizem respeito à documentação

– e, por esse motivo, o trabalho começou a ser construído a partir da escuta das demandas trazidas por educadores que atuavam nas unidades educacionais com quantidades expressivas de matrículas de imigrantes e a pesquisa de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, como a pesquisa de Magalhães (2012) mencionada anteriormente.

No processo de escuta aos educadores, foram formuladas algumas questões: os entraves de comunicação postos pela diversidade linguística; as dificuldades de estabelecimento de vínculos entre a escola e a família, pois muitas dessas estavam em condição de indocumentadas, o que acirrava o ‘medo’ do Estado (a escola, nesse caso, é representante do Estado brasileiro); o interesse em compreender as culturas de origem desses imigrantes e; a curiosidade em conhecer o modo de vida e as condições de trabalho das famílias; as dificuldades em aceitar a presença cada vez mais numerosa de imigrantes em São Paulo, tendo em vista as condições de vulnerabilidade social a que estão submetidos os nacionais.

Na ausência de referenciais que dessem conta de atender a essas indagações, a construção das diretrizes operacionais acionou as organizações do Movimento Social de Imigrantes que atuam na cidade de São Paulo. O chamamento a essas instituições se deu a partir de setembro de 2014, por ocasião do planejamento do calendário de mobilização dedicado a discutir as demandas dos educadores, a *I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2014*. As reuniões de trabalho se estruturaram de modo a privilegiar a participação dos representantes da sociedade civil, nas quais as integrantes da equipe do NEER expunham as demandas para apreciação e discutiam coletivamente. Através dessas reuniões de trabalho foram estabelecidos os três eixos conceituais que consolidaram o trabalho formativo da área de Educação para Imigrantes: Migração como Direito Humano; Combate ao preconceito, discriminação, racismo e xenofobia e; Por uma prática pedagógica Intercultural;

Considerar a migração como direito humano requer assumir um posicionamento crítico perante as falas do senso comum – marcadamente preconceituosas e que, muitas vezes, se reverberam através da mídia – e a adequação do vocabulário ao tratar dessas populações. O termo estrangeiro foi profundamente problematizado, uma vez que se remete ao que vem de fora, ao que não pertence ao coletivo social e, nesse aspecto, cabe ressaltar que as famílias imigrantes e seus filhos são parte das comunidades em que vivem e trabalham, não configurando um corpo estranho ao tecido social. Para compreender a migração como um direito humano, é imprescindível compreender as comunidades humanas em seu processo histórico de migração – desde os deslocamentos da África até os conflitos contemporâneos, conhecendo e reconhecendo os diversos tratados e resoluções da Organização das Nações Unidas, dos quais o Brasil é signatário.

O eixo referente ao combate ao preconceito, discriminação, racismo e xenofobia gerou muita discussão, pois as situações de discriminação de que são alvos os estudantes imigrantes são um dos temas preocupantes na sociedade civil, a ponto de

serem denunciadas nas audiências públicas realizadas pelo poder público municipal e as comunidades, no decorrer do ano de 2013. Naquele momento, o termo utilizado pelas famílias geralmente era *prejuicio*, que em castelhano significa preconceito – o que invariavelmente, se afasta a noção de bullying. A discriminação em relação a estes estudantes articula-se com aquela que já é estrutural na sociedade brasileira, pois tem como alicerce o elemento racial. A quase totalidade das matrículas de estudantes imigrantes concentra-se entre os africanos, latino-americanos e caribenhos, que são, majoritariamente negros e indígenas. O Núcleo Étnico-racial já tinha como eixos de discussão o combate ao preconceito, a discriminação e o racismo contudo, as atividades envolvendo a temática das imigrações contemporâneas trouxeram à tona a necessidade de se inserir o combate a xenofobia nesse escopo.

A defesa de uma prática pedagógica intercultural foi construída a partir das organizações sociais que atuam diretamente com a defesa dos direitos relacionados à Educação. Esse eixo articula-se com as condições de permanência e a criação de vínculos entre os estudantes e a comunidade escolar. A Interculturalidade foi defendida a partir de seu caráter crítico, sendo esse um dos mecanismos para combater a invisibilidade a que estão submetidos os estudantes imigrantes, uma vez que o reconhecimento de sua presença na unidade escolar deve, necessariamente, implicar no envolvimento desse com a comunidade escolar. A esse respeito, foi amplamente debatida a importância da promoção de atividades culturais como ferramenta de visibilidade.

A percepção do imigrante e a defesa deste como um sujeito de direitos está invariavelmente relacionada à proporção de melanina na pele e aos traços fenotípicos. Sendo a escola um dos espaços privilegiados de problematização das estruturas sociais, discutir o racismo como elemento decorrente das relações de colonialidade é uma das tarefas mais necessárias quando se discute cidadania. As demandas apresentadas pelas comunidades imigrantes geralmente trazem como elemento comum a discriminação racial. Compreender a produção e difusão cultural das populações imigrantes de São Paulo em seu caráter formativo demandou a assunção de uma pedagogia pensada a partir dos sujeitos invisibilizados socialmente, o que orientou as ações voltadas a promoção do protagonismo dessas populações.

2 | EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES: OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Todo o trabalho de Formação Continuada foi concebido de modo a atender alguns princípios e, dentre eles, destacamos o combate as manifestações de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia por meio da promoção de uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, com foco no papel formativo, educativo e emancipatório na promoção da igualdade racial que a escola detém. A articulação entre esse princípio

e o trabalho pedagógico ocorreu mediante a inserção, no debate educacional, de temas vinculados às Correntes Migratórias Contemporâneas e às culturas que delas advém, tais como: concepções de sujeito, infância e escola, expressões artísticas (literatura, audiovisual, música, teatro, dança, etc.), relações de trabalho, legislação e os principais fluxos migratórios contemporâneos. A introdução dessa perspectiva nas atividades formativas possibilitou avançar na compreensão do papel da escola no acolhimento as diferenças, especificamente aquelas oriundas do contexto cultural imigrante, de modo que essas diferenças fossem valorizadas.

Acreditamos que o elemento que enriqueceu essa proposta formativa foi aproximação proporcionada entre os educadores e as culturas imigrantes, sendo que a imersão cultural foi compreendida como elemento formativo. Por intermédio da fruição cultural estabeleceu-se o diálogo entre a escola e as comunidades imigrantes. Esse processo dialógico e embebido nas produções culturais dos imigrantes garantiu a visibilidade dos sujeitos e seus fazeres culturais, contudo, interessava-nos alavancar a discussão sobre o protagonismo dessas comunidades no debate curricular, de modo que fossem considerados como agentes de promoção de aprendizagens no interior da escola, garantindo, dessa forma, acolhimento dos estudantes imigrantes na cultura escolar.

Essa possibilidade alinhou-se ao que tem sido debatido em relação ao conceito de Interculturalidade, especialmente na produção de Candau (2012). Quando reflete sobre o conceito de Interculturalidade aplicado a educação, a pesquisadora assinala que essa perspectiva conceitual “orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAU: 2012, p. 46). Logo, a busca pela construção de relações dialógicas e igualitárias é uma das premissas, pois o que fundamenta o conceito de Interculturalidade é justamente a experiência social produzida a partir de pessoas e grupos de universos culturais distintos. Ao proporcionar o contato entre os educadores e as comunidades imigrantes, foi basilar considerar e incentivar os protagonismos, na fala e na ação desses sujeitos.

Finalmente, cabe salientar o papel das escolas nesse processo de formação, uma vez que a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores foi imprescindível para a composição das atividades formativas. A incorporação dos fazeres docentes nas mesas de discussão corrobora com o que afirmaram Giroux e McLaren (1994), quando salientam que é fundamental:

(...) reconhecer que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Não raro, a forma como atribuem significados à realidade é fortemente contestada por diferentes indivíduos e grupos” (1994, p. 142).

Nessa trajetória de reconhecimento, é fundamental dar voz aos sujeitos que efetivam os direitos de aprendizagem – os educadores – assim, a divulgação das práticas pedagógicas de acolhimento à comunidade imigrante desenvolvidas

pelas escolas municipais de São Paulo articula-se a uma proposta de formação e autoformação, da Rede para a própria Rede. Compreendendo as escolas também como um território de contestação e produção cultural, é fundamental considerar que estas “incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes” (GIROUX; MCLAREN: 1994, p. 143) e por essa razão, apresentar o que é realizado pelas escolas é uma estratégia que garante o protagonismo docente no processo de Formação Continuada.

3 | ESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA: SUJEITOS, MECANISMOS E PROCEDIMENTOS

Para desenvolver o Plano de Ação que contemplasse a formação específica nas temáticas relacionadas às culturas imigrantes, foi fundamental que a Secretaria Municipal de Educação buscasse constituir parcerias junto à sociedade civil, universidades e demais secretarias municipais, valendo-se de diversos mecanismos de cooperação, sendo o primeiro destes, a abertura de dois Editais de Credenciamento que visavam contratar formadores e arte-educadores para desenvolver conteúdo conceitual e oficinas em diversas ações formativas: cursos, seminários, palestras em unidades educacionais, assessoria temática aos projetos pedagógicos e encontros com a comunidade escolar.

Com a Portaria Intersecretarial – SME/SMPIR/SMDHC/SMC nº 01, de 19 de maio de 2014, foi constituída a Comissão Organizadora das atividades do calendário formativo, entre elas a *Mostra Cultural Dezembro Imigrante*. Essa pactuação entre as secretarias foi importante porque possibilitou o trabalho em conjunto entre os diversos setores da gestão pública municipal que tinham ações direcionadas a atender às reivindicações da população imigrante, especialmente a SMDHC/Coordenação de Políticas para Migrantes que aportou significativas contribuições para a concepção, organização e desenvolvimento das ações.

Outro elemento que contribuiu para o sucesso do Plano de Trabalho em Educação para Imigrantes foi a articulação entre o trabalho desenvolvido pelo órgão central (SME/COPED/Núcleo de Educação Étnico-racial), os órgãos regionais (Diretorias Regionais de Educação) e as Unidades Educacionais, movimento que denominamos internamente de ‘triangulação’. Todos os eventos mobilizadores realizados entre os anos 2013-2016 tiveram como elemento comum a parceria entre esses três entes e, para operacionalizar as ações, foram constituídos Grupos de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-raciais em cada um dos territórios da cidade.

No organograma da SMESP, a cidade é dividida em 13 regiões administrativas, que são as DREs (Diretorias Regionais de Educação): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, São Mateus, Santo Amaro e São Miguel Paulista. A estratégia dos Grupos de Trabalhos foi fomentada pelo Núcleo de Educação Étnico-racial por apontarem como uma iniciativa muito profícua na organização dos educadores em

seus territórios de atuação e, além dos GTs regionais, reunia-se uma vez por mês, o Grupo de Trabalho Permanente, GTP, que agrupava os profissionais das DREs com a equipe da SME. Foram nessas reuniões que as atividades foram planejadas e distribuídas por toda a cidade, de modo equitativo e respeitando as características e necessidades de cada região. Foram também os representantes das DREs que integravam o GTP (Supervisores Escolares, integrantes das Divisões Pedagógicas e Divisões de Educação Integral) que indicaram as unidades educacionais que realizavam trabalhos pedagógicos de referência, para seus educadores fossem apresentar suas experiências nas atividades formativas.

Por último, cabe salientar a importância de trazer os movimentos sociais para debater a educação pública municipal, elemento que enriqueceu o percurso formativo de todos os envolvidos. Foram inúmeras reuniões de trabalho em que houve a participação ativa de diversos representantes das organizações populares que atuam na temática migratória, que forneceram contribuições que realçaram os propósitos do trabalho, uma vez que são essas vozes que suscitaram as reflexões mais profundas. O movimento social esteve presente ministrando oficinas, realizando espetáculos musicais e teatrais, rodas de conversa, palestras e atuaram planejando, executando e avaliando todas as etapas do processo formativo, e este envolvimento foi o que garantiu que as discussões desencadeadas emergissem do seio do tecido social.

4 | FORMAÇÃO CONTINUADA E CULTURA: BREVE RELATO DAS AÇÕES

As atividades realizadas na área *Educação para Imigrantes* ocorreram entre os anos de 2014 e 2016, sendo as mais destacadas aquelas que promoveram atividades que atrelaram a formação conceitual à vivência cultural, mediadas pelo diálogo Intercultural. Essas atividades foram: I Mostra Cultural *Dezembro Imigrante nos CEUs/2014*, II Mostra Cultural *Dezembro Imigrante nos CEUs/2015* e a I Mostra Cultural *Brasil Latino/2016*. A escolha do mês de dezembro para a realização das Mostras se justifica pela importância do período para os movimentos sociais, como a Marcha dos Imigrantes na cidade de São Paulo e a celebração do Dia Internacional do Imigrante em 18 de dezembro.

A seguir, apresentaremos as principais atividades desenvolvidas nesses eventos mobilizadores. Com exceção dos seminários e cursos destinados aos educadores - cujo número de vagas foi antecipadamente divulgado através do Diário Oficial -, não é possível aferir o público participante em cada uma das atividades, uma vez que eram abertas ao público que usufrui os espaços dos CEUs e demais equipamentos que recebeu a programação.

4.1 I Mostra Cultural “Dezembro Imigrante nos CEUs/2014”



Figura 1, cartaz da I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2014

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

Realizada em dezembro de 2014, a primeira mostra mobilizadora ocorreu em diversos espaços da cidade, considerando as características dos fluxos migratórios contemporâneos observados em cada região. Abaixo apresentamos a sistematização dos seminários e cursos oferecidos especificamente aos educadores da Rede Municipal de Ensino.

Evento	Locais	Atividades culturais	Vagas
Seminário “Olhares para a Imigração em São Paulo: subsídios para práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural”	CEU Quinta do Sol, Auditório da DRE Freguesia/Brasilândia.	“Sendero” (Chile/Brasil), “Acua-rela Paraguaia” (Paraguai), “Mariachis Guadalajara” (México), “Tinkus Jaira” (Bolívia), Exposição fotográfica “Qhapaq Ñan: o caminho Inca” (Peru)	430
Seminário “Educação e Migração: acesso, permanência e valorização da diversidade”	Auditório da Subprefeitura V. Maria/Guilherme	“Peru Inkas” (Peru)	100
Curso “Olhares para a imigração na cidade: contribuições para uma educação intercultural”.	Praça Kantuta, Câmara Municipal de São Paulo e Galeria Olido	Grupo “Sendero”, oficina de dança com o Coletivo “Si, yo Puedo!” (Bolívia), Exposição fotográfica “Lembranças” (Bolívia)	70

Tabela 1 – Atividades formativas destinadas a educadores

Como planejamos atividades de formação que ultrapassassem os muros da escola, a programação incluiu eventos em unidades escolares. Foram realizadas oficinas, espetáculos musicais e teatrais para alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Local	Atividade	Público
EMEF Infante dom Henrique	show “Latinos Sound Crew” (Bolívia)	Alunos e Comunidade Escolar (Mostra Cultural da escola)
EMEF Dona Angeli-na Maffei Vita	Oficina “Roteiro Cultural: Bolívia”. Apresentação musical “Son de los Andes” (Peru)	Professores e alunos da EJA
CEU Aricanduva:	Oficinas: “Baú de Histórias: uma volta ao mundo” (Brasil), “Kussunde” (Angola), “Ryuusei Taiko” (Japão). Shows: “Mariachis Guadalajara” (México) e “Peru Inkas” (Peru)	Oficinas: alunos do CEU Shows: Comunidade escolar
CEU Lajeado	Oficina: “Baú de Histórias: uma volta ao mundo” (Brasil). Peça de teatro “Camiños Invisibles” (Bolívia). Roda de Conversa “Acesso a Saúde Pública para Imigrantes”. Apresentação de dança Ballet “Si, yo puedo” (Bolívia).	Oficina: alunos do CEU Roda de conversa: Comunidade escolar (imigrantes) Teatro e dança: Comunidade Escolar
CEU Paz	Oficina: Kussunde (Angola). Show “Os Escolhidos” (Música africana contemporânea)	Oficina: alunos do CEU Show: Comunidade escolar
CEU São Rafael	Peça de teatro “Camiños Invisibles” (Bolívia).	Comunidade escolar

Tabela 2 – Atividades em unidades escolares

Além das unidades educacionais, outros espaços foram utilizados para a realização das atividades formativas, sendo este um dos mecanismos de propiciar a vivência, por parte dos educadores, de outros espaços que mobilizam saberes relacionados a presença migratória na cidade de São Paulo.

Local	Atividade	Público
- CRAI (Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes)	Oficina de “Mostra de Cinema Brasileiro” e “A caça” (Brasil)	Imigrantes que utilizam os espaços do CRAI
Museu da Imigração	Roda de conversa “O acesso à educação e a imigração”	Professores e demais interessados

Tabela 3 – Atividade em outros espaços da cidade

4.2 II Mostra Cultural “Dezembro Imigrante nos CEUs/2015”



Figura 2, cartaz da I Mostra Cultural Dezembro Imigrante nos CEUs/2015
 Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

Realizada entre os dias 30 de novembro e 19 de dezembro de 2015, a segunda edição da Mostra Dezembro Imigrante teve como tema *“Educação e Imigração na cidade de São Paulo: garantindo os direitos de aprendizagem a partir de uma prática pedagógica intercultural, antirracista e antixenofóbica”*. O diferencial entre essa edição e a primeira, foi o investimento em cursos de maior duração, visando aprofundar a discussão conceitual com vistas a reflexão curricular, uma vez que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo estava discutindo amplamente a revisão curricular. Entre as atividades realizadas, destacamos:

Curso	Local	Vagas
Compreendendo os processos migratórios em São Paulo: estratégias para uma Educação anti-xenofóbica	Auditório da DRE São Miguel e CEU Paraisópolis	330
Juventude migrante latino-americana no Cinema Contemporâneo	CEU Casablanca	50
Imigração Caribenha em São Paulo: aportes históricos, literários e Audio-visuais para uma prática pedagógica antirracista e anti-xenofóbica	Auditório da DRE Ipiranga	50
Imigração e língua espanhola nas escolas públicas municipais de São Paulo	Biblioteca da Vila Maria	50
Somos Todos Migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo	CEU Lajeado e CEU Caminho do Mar	200
Territórios de Identidade e memória: os museus como espaços de aprendizagem e valorização da diversidade”	Auditório da DRE Penha, Museu da Imigração e Memorial da América Latina	50

Tabela 4 – Cursos de Formação para educadores

4.3 I Mostra Cultural “Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana/2016”



Figura 3, cartaz da I Mostra Cultural “Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana/2016”. Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Étnico-racial

Essa mostra cultural, inteiramente dedicada a refletir sobre os processos culturais latino-americanos ocorreu entre os dias 10 e 31 de maio de 2016. O evento tinha como objetivo central propiciar a educadores, educandos e comunidade escolar, o acesso alguns dos elementos da Cultura Latino-americana. Na programação, além das apresentações de grupos musicais, ocorreram atividades de formação continuada destinada a refletir sobre o continente, de onde se originam cerca de 78% das matrículas de estudantes imigrantes.

Evento	Local	Atividade	Vagas
Seminário “Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana”.	CEU Caminho do Mar e CEU Vila Curuçá	Discussão conceitual e apresentações musicais dos grupos Raíces de América e Tarancón	600
Curso “El cantar tiene sentido: introdução ao espanhol através do cancionero latino-americano”.	UNICEU/Aricanduva, Auditório da DRE Freguesia/Brasilândia e Auditório da Secretaria Municipal de Educação	Curso básico de Espanhol utilizando como recursos didáticos a música popular latino-americana.	200
Fórum “A América Latina no Currículo: vivenciando a cultura e refletindo sobre a prática pedagógica”	EMEF Infante dom Henrique	Conferência sobre currículo, oficinas (Literatura, cinema e música) e Roda de Conversa	100

Tabela 5 - Atividades de formação da Mostra Brasil Latino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a construção de Políticas Públicas que atendam às necessidades formativas dos educadores é um dos mecanismos para a garantia da qualidade social da educação, que deve contemplar a todos os cidadãos, independentemente de sua situação em território nacional. A melhoria do processo ensino-aprendizagem é um dos objetivos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e se tratando da educação pública paulistana, que é orientada por princípios freireanos, o diálogo com os movimentos sociais e os produtores culturais das comunidades imigrantes foi um dos elementos centrais para o sucesso do trabalho desenvolvido. O investimento em Formação Continuada assegura a defesa dos direitos sociais e, a esse respeito, o documento *Migrantes Regionales en la ciudad de San Pablo: Derechos sociales y Políticas Públicas* salienta a importância do trabalho em Educação para Imigrantes desenvolvido por SME/COPED/Núcleo de Educação Étnico-racial e informa que

En materia de derecho a la educación se observa un conjunto de iniciativas

especialmente orientadas al combate a la discriminación hacia los niños y las niñas migrantes en el ámbito de la educación pública, con el objetivo de garantizar este derecho. Estas acciones se desarrollan en un contexto de acceso universal de los niños y las niñas migrantes a la educación pública en la ciudad de San Pablo, analizado en la primera sección del informe. (IPPDH: 2017, p. 128)

Esse balanço, produzido por um órgão de integração regional que cumpre um papel tão relevante, como é o caso do Mercosul, assinala que as estratégias adotadas na fase de elaboração da proposta de trabalho em Educação para Imigrantes foram acertadas, pois garantiram a compreensão da educação como direito, o que implicou na mobilização dos conceitos fundamentais que assegurassem a defesa dos direitos humanos.

Ao tratar da discussão curricular, proposta a partir das reflexões sobre as culturas imigrantes, o documento citado avalia que

Una de las acciones que desarrolla el Núcleo de Educación Étnico Racial de la SME es la revisión del diseño y los contenidos curriculares de las escuelas municipales. Se trata de una revisión que busca romper con la historia eurocéntrica, al tiempo que valoriza los saberes indígenas y la diversidad de las culturas latinoamericanas. Se trata de una iniciativa reciente, valorada por los migrantes que se encuentran familiarizados con ella. (IPPDH: 2017, p. 128-129)

O movimento de revisão curricular configurou como uma das demandas colocadas pela Gestão 2013-2016 para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o eixo da descolonização do currículo foi, inevitavelmente, o paradigma no qual se assentaram todas as propostas. No que se refere a Educação para Imigrantes, acreditamos que esta área cumpriu um duplo papel, na medida em que proporcionou a visibilidade dos estudantes e possibilitou a inclusão de sua cultura aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela unidade educacional.

A inclusão de temas relativos às culturas imigrantes atende à necessidade de reformulação curricular na medida em que propicia, aos educadores, construir novas abordagens de ensino pautadas na realidade vivenciada pela comunidade escolar. Nesse sentido, a inovação pedagógica parte necessariamente do acolhimento à cultura, saberes e expectativas dos estudantes e suas famílias, elemento que promove o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Incluir, dentre os conteúdos de ensino, a música, a literatura e a produção audiovisual das populações imigrantes é um dos mecanismos que possibilitam o rompimento de uma perspectiva eurocentrada de produção de conhecimento, o que vai ao encontro da proposta de reorganização curricular proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os aportes para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais foi a grande contribuição que o “Programa de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais: Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e Lei Municipal 16.478/16” alcançou por meio das diversas ações formativas. A esse respeito, é digno de nota o avanço que o trabalho em Educação para Imigrante experimentou e, de forma articulada com diversos setores – sociedade civil, universidades e demais secretarias municipais – promoveu a garantia

do direito a educação por parte da população imigrante

En el período reciente se han promovido diversas acciones para garantizar la vigencia del derecho a la educación de los niños y las niñas migrantes e hijos de migrantes, principalmente a través del combate a la xenofobia en el ámbito de la educación pública. Estas medidas han incluido la formación de funcionarios públicos, la revisión de las currículas educativas, así como iniciativas orientadas a la valorización de la diversidad cultural. (IPPDH: 2017, p. 139)

Dessa forma, a promoção da Interculturalidade enquanto método ativo de intervenção pedagógica, o combate a todas as formas de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia e a reflexão sobre a importância dos fluxos migratórios contemporâneos para a reinvenção da cidade, são eixos primordiais para assegurar a inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, garantindo que seus direitos fundamentais sejam assegurados e diversidade cultural seja compreendida como riqueza, sendo acolhida no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e conflitos**. In: **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural**. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 5ª edição.

IPPDH. **Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR. Migrantes Regionales en la ciudad de San Pablo: Derechos sociales y Políticas Públicas**. 2017.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa**. Cadernos Cenpec: São Paulo, v.2 , n.2 . p.47-64. dez. 2012

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: OFICINA DE MEMÓRIA E APOIO PEDAGÓGICO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

**Neila Santos Brandão,
Sérgio Adriany Santos Moreira**

RESUMO: Com o objetivo de criar um espaço de promoção à saúde destinado a jovens e adultos com Síndrome de Down, oferecendo apoio socio-educacional e terapêutico por meio da oferta de atividades de enriquecimento pedagógico, cultural, lúdico e social, a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Síndrome de Down do Espírito Santo – Vitória Down, apresentou neste estudo as atividades desenvolvidas no projeto “Educação, Diversidade e Inclusão”. Com a implementação deste projeto, a Instituição busca proporcionar aos atendidos a possibilidade de serem protagonistas de suas vidas, vivenciarem a troca de experiências e se envolverem emocionalmente. Para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem desses discentes a Associação vem trabalhando com diversas oficinas voltadas para a otimização da memória, psicomotricidade, educação continuada e atividades da vida diária (AVD). As oficinas foram aplicadas para 30 alunos entre jovens e adultos em um espaço que visa estimular o desenvolvimento mental desses indivíduos. Por fim, acredita-se que os desdobramentos deste estudo e sua implementação prática possam contribuir com o desenvolvimento das habilidades e competências de jovens e adultos

com Síndrome de Down e sua inclusão na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Inclusão. Diversidade.

EDUCATION, DIVERSITY AND INCLUSION: MEMORIAL OFFICE AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR YOUTH AND ADULTS WITH DOWN SYNDROME

ABSTRACT: With the objective of creating a space for health promotion for youngsters and adults with Down Syndrome, offering socio-educational and therapeutic support through the provision of educational, cultural, recreational and social enrichment activities, the Association of Parents, Friends and People with Down Syndrome from Espírito Santo - Vitoria Down, presented in this study the activities developed in the project “Education, Diversity and Inclusion”. With the implementation of this project, the Institution seeks to provide caregivers with the possibility of being protagonists of their lives, experiencing the exchange of experiences and getting emotionally involved. In order to improve the teaching-learning process of these students, the Association has been working with several workshops aimed at optimizing memory, psychomotricity, continuing education and activities of daily living (ADL). The workshops were applied to 30 students among youths and adults in a space that aims to stimulate the

mental development of these individuals. Finally, it is believed that the developments of this study and its practical implementation can contribute to the the development of the habilities and skills of young and adults with Down syndrome and their inclusion in society.

KEYWORDS: Down Syndrome. Inclusion. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Síndrome de Down do Espírito Santo – Vitória Down, desde 1998 vem se mostrando uma iniciativa necessária à comunidade capixaba por se tratar de um dos poucos espaços do estado que oferece à população o acolhimento, conforto, orientação, encaminhamentos e acompanhamento às famílias de pessoas com Síndrome de Down.

A Associação Vitória Down entende que, conforme a Constituição Federal de 1988, a promoção dos direitos humanos – em especial das pessoas com deficiência – é tarefa que cabe a todas as autoridades, cidadãos e organizações da sociedade civil. Entretanto, percebe-se que o preconceito ainda se faz presente na sociedade e, conseqüentemente, os direitos deste segmento não são devidamente efetivados. Há muito a se evoluir no que diz respeito à implementação de políticas de promoção de igualdade e inclusão, em busca pelo acesso a oportunidades mais equitativas aos que são vítimas de discriminação.

Holmes (1997, pág. 444) reporta abaixo:

[...] quero que minha filha construa uma vida para si mesma além da família, que tenha seu próprio emprego, sua própria casa, alguma independência, também que possa lidar com o mundo ao redor dela e ser feliz. Quero que as pessoas que estão ao seu redor aceitem que ela tenha os mesmos direitos às mesmas metas de felicidade que os demais. Nossos medos são de que ela seja rejeitada por causa de sua incapacitação, que não haverá ninguém para cuidar dela quando nós nos formos e que os serviços necessários para as pessoas com incapacitações desenvolvimentais venham a desaparecer (fala de uma mãe em relação a sua filha de 15 anos com Síndrome de Down).

Um dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência diz respeito à educação inclusiva nas escolas regulares. A Vitória Down reconhece que o modelo de ensinamento coletivo ainda não é suficiente para garantir o aprendizado dos alunos com Síndrome de Down (SD), portanto, é necessário a utilização de subsídios pedagógicos e recursos didáticos, no sentido de enriquecer e complementar o processo educacional, respeitando as particularidades e singularidades dos sujeitos atendidos.

Além disso, percebe-se atualmente que crianças, adolescentes, jovens e adultos com SD se deparam socialmente em contexto de solidão, visto a dificuldade em estabelecer laços de amizade fora do ambiente escolar. Tal situação agrava-se ainda mais com relação aos indivíduos que já ultrapassaram a idade escolar, visto que estes não estão presentes nas instituições de ensino, o que amplia a necessidade de compartilhar o seu tempo com outras pessoas.

Por consequência destes fatores, as pessoas com Síndrome de Down normalmente encontram-se isoladas e limitadas ao convívio familiar cotidiano, vivendo uma vida sem desafios e atividades, onde muitos acabam deprimidos, adoentados e sem perspectivas de futuro ou felicidade. Neste contexto, não há para as pessoas com SD oportunidades para vivências, trocas de experiências, partilha de sentimentos e afetos.

Para além destes desafios, ressaltamos a ausência de informações na área da saúde necessárias para o alcance da autonomia e desenvolvimento de autoestima positiva. Percebe-se no Brasil, um contexto em que a pessoa com deficiência não possui oportunidades de acesso a elementos que possibilitem ações de proteção e defesa aos abusos sexuais; as informações básicas sobre higiene íntima; doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Há, ainda, um desconhecimento das famílias das Diretrizes da Saúde da Pessoa com SD – Ministério da Saúde 2012.

Ainda na área da saúde, há o conhecimento de que a SD é uma condição genética que apresenta características como: deficiência intelectual, hipotonia (baixo tônus muscular) e fraqueza nas articulações; tal como maiores chances na ocorrência de cardiopatias, catarata, miopia, hipermetropia, surdez, infecções, hérnias. Dessa forma, as pessoas com a síndrome e seus familiares devem estar atentas a estas possibilidades: manter frequência no comparecimento às consultas médicas de rotina e reforçar hábitos preventivos no dia-a-dia, como a prática esportiva regular e alimentação saudável, por esta razão se faz necessário o acompanhamento, orientações e encaminhamentos.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto na Lei nº 8.069/90, os itens IV e V do artigo 16º, asseguram que “toda criança e adolescente tem o direito de brincar, praticar esportes e participar da vida familiar e comunitária sem discriminação”. Atenta a esse direito, a Vitória Down considera que a importância de construir e propor espaços onde este público possa se desenvolver por meio de atividades pedagógicas, recreativas e lúdicas.

O Projeto “Educação, Diversidade e Inclusão” têm como objetivo criar um espaço de promoção à saúde destinado a jovens e adultos com SD, oferecendo apoio socio-educacional e terapêutico por meio da oferta de atividades de enriquecimento pedagógico, cultural, lúdico e social. A Associação desdobra-se na tentativa de proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos com SD a possibilidade de serem protagonistas de suas vidas, vivenciarem a troca de experiências e envolverem-se emocionalmente, acreditando que este segmento necessita vivenciar o que é inerente ao ser humano: a possibilidade de viver, de realizar escolhas, divertirem-se e conviver de forma proveitosa com todos.

Este estudo se mostra relevante por entendermos que precisamos intervir nessa realidade e proporcionar aos jovens e adultos com SD a possibilidade de trocar experiências relacionar-se, fazer escolhas, divertir-se e conviver com seus pares. A Associação Vitória Down tem a proposta de contribuir nessa intervenção,

pois proporciona um espaço de referência às pessoas com SD na região da Grande Vitória, contribuindo há 20 anos em prol da garantia da convivência comunitária, pela promoção da independência e autonomia, bem como, pelo alcance da autoestima dos atendidos e suas respectivas famílias, aspecto este tão necessário para o alcance da inclusão social.

Dessa maneira, este estudo se justifica por considerarmos que alguns jovens e adultos não conseguiram, ainda, avançar nos aspectos da aquisição da leitura e da escrita e também, por entendermos, que através das atividades propostas e da interação social o aprendizado fluirá de forma mais eficaz.

Por conseguinte, o Projeto Educação, Diversidade e Inclusão surge para suprir a necessidade que as famílias possuem de ser atendidas na Associação e a busca por alternativas capazes de possibilitar aos jovens e adultos com SD um progresso em sua aprendizagem, capacidade de expressão e relacionamento social, com intuito de garantir autonomia e inclusão social, objetivando criar um espaço de apoio educacional para oferta de atividades de enriquecimento na área de auto expressão e sociabilidade.

2 | METODOLOGIA APLICADA

Destacamos como desafio enfrentado a necessidade da adaptação da metodologia para respeitar as singularidades e o ritmo de aprendizagem de cada participante. Por isso, com intuito de trabalhar a apreensão de novos conhecimentos, o potencial criativo e a expressão oral e escrita, as oficinas de memória propostas pela Vitória Down neste projeto Educação, Diversidade e Inclusão, visam oferecer aos educandos atividades lúdicas, jogos e dinâmicas, estimulando, dessa forma, os sentidos e as habilidades cognitivas (atenção, concentração, percepção, raciocínio lógico, imaginação e memória visual), das expressões verbais e das habilidades psicossociais.

Pode-se observar que alguns estudos (Yassuda, 2002; Guerreiro e Caldas, 2001 e Goldaman *et al*, 1999) sugerem que intervenções complexas, que envolvem técnicas de memorização, atenção e relaxamento, quando empregadas em grupo podem gerar efeitos positivos e duradouros. Nessa linha, a Vitória Down trabalha com as oficinas de memória e corrobora com os estudos de Alvarez (2015), de que a memória tem o poder de possibilitar recordações de fatos ainda de nossa infância, que deram sentido em nossas vidas, seja por meio de imagens, ideias ou expressões, podendo exercer importante influência na autonomia e independência dos educandos.

Nas oficinas de apoio pedagógico, a nível nacional, para o desenvolvimento da alfabetização, foi adotado o “Método das Boquinhas”, reconhecido pelo MEC, para aprimorar a consciência e a articulação de cada fonema e “Método dos Dedinhos e Dedinhos *Sings*”. A nível internacional foram selecionados e adaptados materiais utilizados nos métodos “*Handwriting Without Tears*”, metodologia desenvolvida nos Estados Unidos e “*Reading and Writing Speech Intervention*”, metodologia

desenvolvida na Inglaterra, baseada em trinta anos de pesquisa científica na SD. Além disso, para trabalharmos matemática, utilizamos o Numicon, método internacional, desenvolvido no Reino Unido, o Material Dourado e o Ábaco, como ferramenta de apoio pedagógico para o ensino de Matemática.

Visando atender 30 pessoas entre jovens e adultos com SD e suas respectivas famílias, a partir de uma demanda necessária e identificada pela Associação Vitória Down, algumas oficinas foram propostas para discussão do projeto Educação, Diversidade e Inclusão. Essas oficinas são descritas e discutidas a seguir.

3 | OFICINAS PSICOPEDAGÓGICAS

A Vitória Down, por meio do projeto Educação Diversidade e Inclusão, se apresenta como um espaço de estimulação global e promoção do desenvolvimento de habilidades e competências às pessoas com SD, objetivando a sua inclusão na sociedade. Comprova-se a evolução contínua dos participantes através da avaliação diária da equipe profissional, por meio da implementação de oficinas psicopedagógicas, e depoimentos das famílias.

3.1 Oficina de Educação Continuada

A Educação Continuada é uma aprendizagem contínua, um método de desenvolvimento constante, que foca na aquisição de conhecimentos e crescimento pessoal.

Nesta oficina desenvolve-se atividades de Português Instrumental e Matemática, com uma abordagem e prática focada na alfabetização em geral, ampliação da leitura, da escrita e da interpretação e matemática aplicada ao cotidiano, tendo como meta ampliar conceitos, contribuindo para o desenvolvimento da elaboração mental e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Importante ressaltar que nas oficinas serão realizadas atividades em diversas áreas, tais como: saúde física e mental, nutrição (alimentação saudável), higiene, vacinação, autonomia, inserção ao mercado de trabalho, cultura, esporte, lazer, segurança e relacionamentos interpessoais e sociais.



Figura 1: Atividades de matemática com Numicon

Fonte: elaborada pelos autores (2017).



Figura 2: Atividades de português com o “Método das Boquinhas” e “Handwriting Without Tears”

Fonte: elaborada pelos autores (2017).

3.2 Oficina de Memória

A Associação, com base em estudos que comprovam a importância de trabalhar a memória e demais habilidades mentais para promover a aprendizagem, ter um bom desempenho nas atividades cotidianas, bem como para prevenir ou retardar o envelhecimento precoce, observado nas pessoas com SD, vem ministrando, em sua sede, oficinas de otimização da memória. Estas são realizadas semanalmente com duração de uma hora e trinta, para vários grupos de, no máximo, cinco integrantes com idade entre 18 e 38 anos. A escolha desta faixa etária se deu pela escassez de serviços ofertados na sociedade, bem como por ser uma etapa da vida em que os pais, envelhecidos, já não contam com a mesma disposição física e emocional para dar suporte aos filhos.

“A memória é a capacidade de armazenamento de todas as formas de conhecimento adquirido pelo homem em suas relações com o meio ambiente. Sem ela, passado e futuro perdem seu sentido e a consciência fica prejudicada” (ALVAREZ, 2005).

Trabalhamos com pequenos grupos, objetivando ampliar a capacidade de memorização e melhorar o desempenho nas atividades do dia a dia. Através de atividades variadas, trabalhamos a memória, atenção, cálculo, lógica, linguagem, orientação espacial e orientação temporal. Esta oficina consiste numa experiência de construção coletiva de conhecimentos, estimulando o treinamento cognitivo, melhorando déficits de atenção, diminuindo a ansiedade, exercitando a memória e promovendo a sociabilidade e o aumento da autoestima.

De acordo com Carvalho e Peixoto, (2012):

A memória é uma das principais funções cognitivas do homem. É a habilidade que possuímos de armazenar informações e conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos. Segundo Yassuda (2002), a memória é fundamental tanto para o desenvolvimento da linguagem quanto para o processo de reconhecimento de pessoas e objetos no dia a dia, para termos a consciência de quem somos e da continuidade de nossas vidas. Sem a memória, seria como se começássemos uma vida nova a cada momento, sem podermos nos valer do nosso aprendizado anterior.



Figura 3: Atividades com jogos da memória digitais

Fonte: elaborada pelos autores (2017).

3.3 Oficina de Atividades da Vida Diária (AVD)

As atividades da vida diária individuais e em grupos, trazem familiaridade à execução de tarefas cotidianas, organização e divisão de ações, valores sociais e senso de responsabilidade e comprometimento na realização de determinadas atividades, objetivando tornar o aluno capaz de satisfazer suas necessidades básicas

de forma autônoma. São desenvolvidas atividades que contribuem com a autonomia e o aprendizado, utilizando estruturas de acordo com o nível de compreensão de cada aluno. São tarefas básicas de auto-cuidado, para se viver de maneira independente (MARRA, 2007).

Neste contexto, são promovidas atividades como: culinária, hábitos de higiene, alimentação saudável, limpeza de ambientes, etiqueta, manutenção das tarefas domésticas, manuseio de recursos tecnológicos, segurança (regras e normas de convivência), ações cotidianas (planejamento, simulação de compras e pagamentos), dentre outras.



Figura 4: Atividades de culinária

Fonte: elaborada pelos autores (2017).

3.4 Oficina de Psicomotricidade

As atividades objetivam desenvolver as habilidades motoras/sensoriais e seu processo ensino-aprendizagem por meio de atividades recreativas dirigidas, envolvendo jogos e brincadeiras em espaços internos e externos, desenvolvendo, assim, a agilidade, atenção, coordenação motora global e o espírito de equipe; estimulando a participação em atividades voltadas ao esporte, lazer e recreação, possibilitando, assim, a sua autonomia e integridade física. Tais ações são essenciais para o desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré escrita e são fundamentais na aprendizagem.

Os profissionais que incorporam os recursos da psicomotricidade ao processo ensino-aprendizagem, contribuem para o aumento do potencial motor do aluno, capacitando-o para um melhor desenvolvimento e aproveitamento das aprendizagens acadêmicas. Os profissionais com capacidade técnica, conhecimento, experiência profissional e didática, têm condições de provocar um maior desenvolvimento cognitivo e propiciar uma aprendizagem verdadeiramente significativa (OLIVEIRA, 1998).



Figura 5: Atividades de psicomotricidade ao ar livre

Fonte: elaborada pelos autores (2017).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que as atividades desenvolvidas na oficina de memória ajudam a manter a mente ativa, preservando as funções cognitivas, de maneira que permita ao educando se manter independente e autônomo, garantindo assim sua autoestima, bem-estar psíquico e saúde global. Destarte, consideramos que se pode trabalhar a memória dos educandos com Síndrome de Down sob a ótica de diversas atividades.

Por isso, na Associação trabalhamos as habilidades mentais: Memória, Lógica, Linguagem, Atenção, Cálculo e Orientação espacial e temporal; Aplicação do “Fascículo da Memória” utilizando dos seguintes tópicos: enriquecimento do vocabulário; raciocínio lógico; associação de ideias; analogia verbal; organização do pensamento; compreensão do absurdo; criatividade e imaginação.

Assim, este trabalho vai ao encontro dos estudos de Monteiro e Ferreira (2008), apontando que as oficinas de memória surgem como base para a reabilitação cognitiva, tendo como principal objetivo apresentar um conjunto de tarefas e atividades estruturadas, diversificando o aprendizado com intuito de estimular áreas cognitivas como: memória, linguagem e atenção.

De acordo com Carvalho e Peixoto (2012), entendemos que este trabalho é uma fonte de aprendizagem, assim como, inspiração para novas propostas de trabalho e buscas científicas, refletindo uma possibilidade de atuação interdisciplinar na área da educação e saúde e não pretende estabelecer conceitos nem formas “fechadas” de tratamento. Pelo contrário, aponta possibilidades diante de uma clientela com limitações, mas que se beneficia de um aprendizado dinâmico e criativo.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas na Associação consistem numa

experiência de construção coletiva de conhecimentos, estimulando o treinamento cognitivo, melhorando déficits de atenção, diminuindo a ansiedade, exercitando a memória e promovendo a sociabilidade e o aumento da autoestima, proporcionando, conseqüentemente, uma vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Acosta. **Série Usando a Cabeça**, volume 1, **Memória** – São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

BRASIL. Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**.

BURGOYNE, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Smith, G., Buckley, S., Snowling, M. J. and Hulme, C. **Reading and Language Intervention for children with Down Syndrome: Teacher's Handbook**. In: Down Syndrome Education International. Cumbria, United Kingdom. 2012.

GOLDMAN, R.; KLATZ, R.; BERGER, L. **A saúde do cérebro: estratégias anti- envelhecimento para a memória, a concentração e a criatividade em todas as idades**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GUERREIRO, T.; CALDAS, C.P. **Memória e demência: (re) conhecimento e cuidado**. Rio de Janeiro: UERJ, UnATI, 2001.

HOLMES S. David. **Psicologia dos Transtornos Mentais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARRA, T. A *et al.* Avaliação das atividades de vida diária de idosos com diferentes níveis de demência. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 4, jul./ago. 2007.

MONTEIRO, M. M.; FERREIRA, P. T. **Psicologia B do 12º ano – Ser Humano**. Editora: Porto, 2008.

OLIVEIRA, Gislele de Campos. **Psicomotricidade**, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 11ª edição, 1997.

OLSEN, J. Z. **Handwriting without tears**. 5ª Edição. Potomac, 1999.

YASSUDA, M.S. **Memória e envelhecimento saudável**. In: FREITAS, E.V.; PY, L.; NERI, A.L.; CANÇADO, F.A.X.; GORZONI, M.; ROCHA, S.M. (Orgs.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.914-9.

O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Liliane Viana Soares

Universidade Federal do Oeste do Pará -
Graduada em Pedagogia- Santarém-Pará

Patrícia Siqueira dos Santos

Universidade Federal do Oeste do
Pará – Programa de Pós-graduação em
Educação- Mestranda em
Educação- Santarém-Pará

Eleny Brandão Cavalcante

Universidade Federal do Oeste do
Pará – Professora do Programa de
Pós- graduação em Educação- Santarém-Pará

Este artigo é uma republicação, publicada nos Anais do VI CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (XI – ENPEE) realizado na cidade de São de Carlos – São Paulo em 2014.

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre o processo de implementação da inclusão dos surdos no ensino regular no município de Santarém, fazendo um paralelo entre o Atendimento Educacional Especializado- AEE e o Ensino Regular voltado para a educação destes sujeitos. A educação de surdos tem sido alvo de profundas discussões nos últimos tempos (Sá, 2011), (Quadros, 1997), (Capovilla, 1997) referente à inserção desses alunos no ensino comum. Como estratégia metodológica usou-se a pesquisa de campo de caráter qualitativo, com aplicação de entrevistas com

roteiro semiestruturado, para 12 professores do ensino regular, 12 professores do AEE e 3 Instrutores Surdos em 8 escolas municipais, bem como observações feitas na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado que possuem alunos surdos matriculados. A interpretação dos dados foi feita a partir do estabelecimento de três categorias: 1) Concepção de surdez, 2) Prática pedagógica face à inclusão dos surdos e 3) O olhar dos professores sobre a inclusão. Dentre os resultados, percebeu-se que os docentes veem o bilinguismo como método mais adequado para a educação de surdo, entretanto a maioria não os coloca em prática, a minoria utiliza do método oral para ensinar os surdos tratando todos como se fossem iguais aos ouvintes, e olham a inclusão de forma positiva, mas que ainda está em processo de organização em nosso município.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão de Surdos; Ensino Regular; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the process of implementing the inclusion of deaf people in regular education in the municipality of Santarém, making a parallel between the Specialized Educational Assistance – SEA (“Atendimento Educacional Especializado” – AEE) and Mainstream Education aimed at the

education of these subjects. The education of the deaf has been the subject of deep discussions in recent times (Sá, 2011), (Quadros, 1997), (Capovilla, 1997) regarding the insertion of these students in the common teaching. As a methodological strategy, qualitative field research was used in interviews with a semi-structured script, for 12 Mainstream Education teachers, 12 SEA teachers and 3 deaf instructors in 8 municipal schools, as well as observations made in the mainstream classroom and in the Specialized Educational Programs treatment that deaf registered students have. The interpretation of the data was made through the establishment of three categories: 1) Defining of deafness, 2) Pedagogical practice regarding the inclusion of the deaf and 3) The teachers' view on inclusion. Among the results, it was noticed that teachers see bilingualism as the most appropriate method for the education of the deaf, but most do not put it into practice, the minority uses the oral method to teach the deaf treating everyone as if they were equal to the listeners. They look at inclusion in a positive way, but it is still being organized in our county.

KEYWORDS: Inclusion of the Deaf; Mainstream education; Specialized Educational Assistance.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa origina-se das diversas reflexões que temos feito a respeito da inclusão dos surdos no ensino regular no município de Santarém, fazendo um paralelo entre os professores do ensino regular, professores do AEE e Instrutores Surdos que trabalham diretamente com alunos surdos na região Oeste do Pará.

A Língua Brasileira de Sinais tem seu status linguístico, sendo reconhecida oficialmente como língua da comunidade surda, por meio da aprovação da Lei nº 10.436 criada em 2002 e foi regulamentada através do Decreto 5.626/05 passando a dispor sobre os direitos dos surdos e uma educação bilíngue no país, tendo a Libras como sua primeira língua.

O que queremos, nesse sentido é verificar como a inclusão de surdos está acontecendo na prática em nosso município através das experiências dos professores que lidam com sujeitos surdos no contexto escolar, permitindo-nos perceber através dos discursos e práticas dos docentes como está sendo feito esse processo inclusivo.

2 | OBJETIVO GERAL:

- Problematizar a realidade da inclusão de surdos em oito escolas do município de Santarém.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar como está sendo feito o processo de inclusão destes alunos na prática escolar;
- Dar visibilidade e contribuir para que o processo de inclusão dos surdos neste município;
- Perceber se existe e quais modificações as escolas, que possuem alunos surdos, realizaram para inserir esses educandos.

4 | INCLUSÃO E SEUS ASPECTOS LEGAIS

As discussões em torno de uma educação para todos, não são recentes na sociedade, mas se firmam a partir da década de 90 com a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, e no caso específico das pessoas com necessidades especiais a Declaração de Salamanca 1994. Esses movimentos serviram de subsídios para planejar ações inclusivas em busca de uma escola que atendesse a todos sem distinção, de maneira a respeitar suas necessidades, como demonstrado a seguir:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

De acordo com o documento buscou-se incluir não somente as pessoas com necessidades educativas especiais, mas todas aquelas pessoas que se encontravam excluídas da sociedade, sua importância foi muito significativa para o “procedimento” de uma inclusão, não somente escolar, mas também, social, cultural e étnica, de modo que tivesse um caráter mais sistemático e fosse discutida em vários países.

Atualmente, estamos presenciando o delineamento de novas perspectivas, buscando romper com velhos paradigmas existentes no contexto educacional difundindo a ideia que todos independente de ter ou não algum tipo de necessidade tem o direito de usufruir de uma boa educação, preferencialmente, nas escolas do ensino regular. Nesse prisma, a Declaração de Salamanca conceitua a educação inclusiva da seguinte forma:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. **Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.** Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Neste cenário, a educação inclusiva é uma proposta inovadora para as escolas, pois busca promover a participação de todos envolvidos no processo educacional, percebendo que o educando aprende através de sua singularidade, tendo como foco contribuir de forma que o sujeito tenha uma aprendizagem significativa, para que cada um se construa como um ser global.

No Brasil, o processo de democratização educacional se fortificou com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a repercussão dos documentos a nível internacional como a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1999), e a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) afirmando que todos devem ser matriculados preferencialmente nas escolas do ensino regular.

Propor uma educação inclusiva na escola do ensino regular implica uma reorganização curricular, ou seja, um planejamento a fim de que o processo de implementação de inclusão ocorra da melhor forma possível e venha de fato, se concretizar no cotidiano escolar.

Os respaldos legais proporcionaram avanços significativos para a educação escolar, no entanto, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir um ensino profícuo a todos. Pois, no sistema educacional existente ainda perdura práticas enraizadas de pré-conceitos, na divisão de “alunos normais” e alunos “especiais”, e que inúmeras vezes, nega o sujeito, desrespeitando assim, a diversidade existente dentro do ambiente escolar.

Escola inclusiva nesse sentido, não é uma escola fragmentada, e sim uma escola única, a qual esta deve planejar adequações necessárias visando garantir o acesso a todos às informações, partindo do pressuposto que todos são capazes de aprender, desde que, para isso o ambiente seja favorável a fim de isso aconteça.

5 | CONTEXTUALIZANDO A PERSPECTIVA INCLUSIVISTA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O percurso histórico da educação de surdos assinala duas visões completamente diferentes. De um lado, pautado no modelo médico-clínico, visando incorporar o surdo ao mundo dos ouvintes com uso de técnicas que promovessem o uso da fala, nesta visão o surdo era visto como incapaz e doente. Por outro lado, a visão sociocultural que percebe o surdo sob o viés da diferença que os distingue das demais comunidades.

A forte tentativa de reabilitação na educação desses sujeitos, em um contexto predominantemente oralista como o único meio possível de aprendizagem e integração social dos surdos, negando a eles o direito de serem educados por meio de sua língua natural - a Libras.

Neste sentido, a educação de surdos tem sido alvo de profundas discussões nos últimos tempos, referente à sua inclusão no ensino regular. Com a mudança de

concepção do oralismo para o bilinguismo, a língua de sinais passa a ter um papel primordial, que antes atrelado ao uso da língua oral, caminhando gradativamente para a construção de uma visão de sujeitos membros de uma comunidade, possuidores de uma identidade que lhe é típica.

A proposta do bilinguismo visa à acessibilidade linguística para a educação de surdos, fazendo com que o surdo desenvolva habilidades em sua língua primeiramente de sinais e posteriormente habilidades com o português escrito. Segundo Quadros (1997, p.26);

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que consideram a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Capovilla (1997, p 576) corrobora com esta visão:

Levando em consideração a deficiência auditiva, a educação bilíngue do surdo deve excluir o objetivo de leva-lo a ser capaz de articular a fala. Assim, o surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação e com o qual ele se sinta mais confortável.

O grande dilema daquelas escolas que optam por uma concepção bilíngue é respeitar a riqueza da língua de sinais, uma vez que a escola ao transmitir os modelos sociais vigentes, acaba reproduzindo práticas de dominação da cultura dominante. Vale ressaltar que, inclusão vai muito além de ter uma matrícula e um lugar físico assegurados na rede de ensino regular, mais ser um sujeito participativo no processo educativo.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue-Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Oatendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, cap. VI).

Esses discursos se interpretados de maneira errônea, podem agredir a função da Libras no contexto escolar, passando a ser apenas um instrumento metodológico e pedagógico tendo o intuito de socializar estes sujeitos e servindo como pretexto para o aprendizado da língua portuguesa.

Na tentativa de atender de forma específica a educação de surdos, em 2005 foi oficializado o Decreto 5.626/2005 que dispõe entre outras providências sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

Como disciplina curricular nos cursos de formações de professores para o exercício do magistério, em nível Médio e Superior de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p.1).

Esse decreto de certa forma causa um grande impacto na legislação brasileira, em que é discutido com mais entusiasmo um modelo de educação para os surdos que possa levar em conta sua especificidade linguística.

Visando atender as singularidades existentes no contexto escolar concernentes as pessoas com necessidades educativas especiais criou-se o decreto nº 6.571/2008 que posteriormente foi regulamentado pelo decreto 7.611/2011, que atualmente dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE que deve ocorrer em contraturno ao horário da aula regular.

Damázio (2010) salienta o seguinte a respeito do AEE:

O atendimento educacional especializado [...], na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades desse ser humano, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem (DAMÁZIO, 2010, p.49).

Deste modo, o Atendimento Educacional Especializado objetiva viabilizar meios através de recursos e serviços tornando assim, o seu processo imprescindível para a efetivação de uma educação mais justa e participativa para os sujeitos surdos, porém o AEE deve atuar apenas como complemento ou suplemento do ensino regular e jamais substitutivo ao mesmo.

Neste panorama torna-se essencial que se compreenda a realidade desde sua aquisição até o uso da língua de sinais e como ela se repercute no contexto educacional, numa sociedade que ainda insiste em ver o surdo como sujeito de “falta” e acabam por excluí-lo por suas diferenças.

6 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico, bem como uma pesquisa de campo, de teor qualitativo que segundo Brandão (2003, p. 186) “É uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (de pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida)” com o intuito de conhecer a realidade da inclusão de surdos em nosso município.

A seleção das escolas deu-se por um mapeamento de dados realizado na Secretaria Municipal de Educação do Município de Santarém, na qual optamos pelas escolas de maior número de surdos matriculados, como também por algumas destas instituições estarem equipadas com salas de recursos multifuncionais, local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados entrevista, com um roteiro semiestruturado, a partir deste foi traçado o perfil dos profissionais tanto da sala regular como do AEE envolvidos nesta pesquisa. Para Neto (2002), é através da entrevista que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais.

Neste estudo, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, exceto para os instrutores surdos que foram filmadas em sua língua natural LIBRAS,

e posteriormente com auxílio de um intérprete traduzida para o Português, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fiel. Foram realizadas também observações na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado no ambiente escolar.

Constituíram-se participantes da pesquisa os seguintes sujeitos: 13 professores do ensino regular, 13 professores do AEE e 3 Instrutores Surdos que atuam na educação infantil e ensino fundamental.

Para análise e sistematização de dados foram adotadas as seguintes categorias: 1) Concepção de surdez, 2) Prática pedagógica face à inclusão dos surdos e 3) O olhar dos professores sobre a inclusão.

7 | RESULTADOS

Os dados foram analisados mantendo um elo entre as entrevistas coletadas e os referenciais teóricos pertinentes a esta pesquisa. As escolas foram identificadas com as siglas A, B, C, D, E, G, H, professores da sala regular PSR, professores do AEE e Instrutor Surdo IS. Para os professores criaremos nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Na escola A, temos os seguintes sujeitos Ivânia PSR1, Iris PSR2, Suzana PAEE1, escola B: Sandra PSR1, Telma PSR2, Elza PAEE1, Joana PAEE2 e Ingrid PAEE3, escola C: Poliana PAEE1, Irlan IS1, escola D: Fátima PSR1, Selma PAEE1, Suelem PAEE2, escola E: Paloma PR1, Priscila PR2, Pietra PR3, Paula PAEE1, Sueli PAEE2, Bruna PAEE3, Jamily IS1; escola F: Silvia PSR1, Luana PSR2, Agatha PAEE1, escola G: Zeneide PSR1, Rosilene PSR2, escola H: Natiele PSR1, Claudia PAEE1, Vitor IS1; escola I Zuleide PAEE1.

7.1 Concepção de Surdez

Nesta categoria, nosso objetivo foi instigar os docentes sobre a concepção de surdos que usam no cotidiano escolar, tendo a Libras como fator preponderante para o desenvolvimento dos educandos surdos, usuários dessa língua.

Pôde-se observar que a maioria dos entrevistados apesar de adotarem uma concepção bilíngue, na prática ainda existe inúmeras barreiras para a efetivação da inclusão dos alunos surdos. Pelo fato de ser comum a maior parte dos alunos na sala regular serem ouvintes, os professores acabam priorizando a língua portuguesa em detrimento da Língua de Sinais.

Por meio das observações realizadas tanto na sala regular como no Atendimento Educacional Especializado constatou-se que os alunos surdos somente vão ter acesso a Libras na Sala de Recursos, onde ocorre o atendimento de acordo com a necessidade do educando, ou seja, na sala regular onde o aluno passa a maior parte do seu tempo,

os surdos não tem o ensino viabilizado por meio da Libras, e isso implica a negação das peculiaridades linguísticas e culturais dos educandos surdos.

Embora esteja cada vez mais frequentes as discussões acerca do currículo baseado na diferença, os discursos da escola inclusiva, ainda estão longe de absorver essa prática na realidade, significando que a inclusão não garante que os diferentes sejam aceitos em sua totalidade. Conforme percebe-se na fala de uma professora a seguir:

Como eu não sei falar na língua de sinais, eu vou como é que se diz, vou tentando passar meu conteúdo de qualquer maneira, as vezes é no gesto e na ilustração então a concepção que eu tenho de um estudo desse que não é que seja desejado para acontecer (SILVIA PSR1, escola F).

O foco da fala da professora acima refere-se à dificuldade de comunicação com o aluno surdo, pois ela não domina a Libras e as escolas ainda não dispõem de intérpretes para amenizar as barreiras comunicativas entre o aluno surdo e os ouvintes, o que acaba gerando impasses para o processo de ensino aprendizagem desses educandos.

Nesse prisma, Placer (2001, p. 28) conceitua a inclusão sobre o outro da seguinte forma “o outro, para nós, já não é um desafio, não é um sujeito enigmático, ao contrário, o outro só aparece em cena como objeto de ação, reparação, regulação, só para detectar, registrar suas semelhanças e diferenças.” Na verdade, a inclusão regente se caracteriza pela tolerância a presença do outro e não, ainda, por uma efetiva mudança atitudinal e pedagógica no ambiente escolar para atender esses alunos.

A inserção do surdo no ensino regular, nesse sentido se debruça em vários fatores que decorrem de um modelo não “adequado”, o que ocorre, principalmente, por sua diferença linguística.

7.2 Prática Pedagógica Fase a Inclusão

Nesse item, nosso objetivo foi verificar como esta ocorrendo o processo de implementação da educação de surdos nas escolas e como as metodologias utilizadas pelos docentes contemplam ou não o educando surdo.

Dos 29 sujeitos entrevistados apenas quatro professores não fazem qualquer tipo de diferenciação nas atividades, ou seja, acabam utilizando a mesma metodologia para todos, como se a turma fosse homogênea.

Infelizmente, o processo de inclusão vigente em nossa sociedade deixa muitas lacunas abertas, que por sua vez, não corresponde às expectativas de um método apropriado para colocar todos os alunos na mesma sala de aula, pois ao contrário do que é proposto dentro da perspectiva inclusivista. Talvez o maior beneficiado de todo esse processo não seja o aluno diferente, mas sim aqueles que vão conviver com a diferença, como explica (SÁ, 2011, p. 17):

O que estamos assistindo no Brasil é a uma ineficácia em atender ao direito que

tem cada pessoa de ser atendido em sua singularidade. Em nosso país, a chamada “Inclusão” tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Mas o que seria “garantir o direito à Educação para Todos”? Seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este “enriquecimento” favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do “diferente” em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas etc.

Skliar (2005) corrobora com a autora ao enfatizar sobre o problema que é gerado quando se força uma natureza, então, se o surdo não consegue ouvir não poderá adquirir a fala de forma natural como o ouvinte, devendo ser respeitado à limitação de cada um.

Nesse sentido, não basta apenas às políticas públicas enfatizarem a importância de todos estarem incluídos na escola, se não houver um currículo que se debruce sobre o aluno real, respeitando sua singularidade linguística, seu jeito peculiar de ser e estar, caso contrário, estar-se-á promovendo um processo excludente.

Conforme o recorte da fala do PR1, da escola E6 “trato como alunos normais, utilizo a mesma metodologia para todos”. Dessa forma, constata-se que os procedimentos adotados na sala de aula por esse professor não desenvolve em sua prática pedagógica um currículo para as diferenças, de sujeitos que precisam e devem ser reconhecidos em sua plenitude e riqueza cultural.

As situações criadas na sala de aula pelos docentes são de fundamental importância a fim de que eles possam diversificar suas metodologias para contemplar todos os educandos envolvidos no ato educativo.

7.3 O Olhar Dos Professores Sobre a Inclusão

O intuito dessa categoria foi verificar como os professores avaliam a inclusão dos educandos surdos no ensino regular, os entrevistados avaliam a inclusão em fase de implementação no nosso município, porém deixam transparecer em suas falas certo descontentamento frente a esse discurso inclusivo.

De um total de 29 sujeitos que fizeram parte da pesquisa, 6 deles mencionam a falta de um profissional capacitado- intérprete de libras- para auxiliá-los no ato educativo, e isso acaba gerando um empecilho no processo de ensino aprendizagem dos educandos surdos, embora referida no decreto 5.626 /05 a qual “as escolas devem prover de tradutor e intérprete de Libras Língua Portuguesa”, isto é um fato que está um pouco distante de ser concretizado em nosso município.

Outro problema mencionado pelos docentes no olhar deles sobre a inclusão foi o fato de serem inexperientes no contato com alunos surdos, não sendo capazes de usar a língua de sinais para se comunicar com os surdos. Alguns sentem certa preocupação provenientes do processo inclusivo, pois na prática acaba prevalecendo a língua oral. Dentro desse aspecto, a professora expressa:

No meu caso não trabalho só com o aluno surdo, mas foco na maioria, porque esse

aluno é apenas um na sala, então em vez de incluir acabo excluído, não por que quero, mas por que me preocupo com a maioria e acabo esquecendo esse aluno (IVÂNIA PSR2, escola A).

O fato de o aluno surdo fazer parte de uma minoria na sala de aula, isso não tira o direito dele ter acesso as informações processadas na sala de aula. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando desenvolver meios que atendam as necessidades de cada aluno, promovendo assim um ensino significativo. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados e implementados (ARANHA, 2004).

Embora existam muitas barreiras mencionadas pelas professoras para desenvolver um ensino que atenda a ambos, surdos e ouvintes, os docentes acreditam que a inclusão avançou consideravelmente em termos de leis e decretos, a professora Claudia PAEE1, escola H cita “a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que regulamentou a lei da Libras, e assim a língua de sinais é a língua natural dos surdos, pois evolui como parte cultural desses grupos”.

Nessa perspectiva, os docentes de modo geral, olham a inclusão como algo positivo para a educação, porém quando é realizada com responsabilidade, a qual o aluno não seja incluído apenas fisicamente na sala de aula aumentando apenas o número das estatísticas de alunos com necessidades educativas especiais matriculados na rede regular, mas sim que esses alunos possam desenvolver-se em todos os seus aspectos.

Todas as questões abordadas apontam que a inclusão de surdos ainda é muito recente nas escolas da região Oeste do Pará, precisando ser mais problematizada e estudada visando discutir seus efeitos na prática escolar e possibilidades de implementação.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos a qual emerge o discurso favorável a educação inclusiva, sustentadas pelos documentos legais, visando assegurar a efetivação de “uma escola para todos”, faz-se necessário a urgente reflexão da inclusão dos surdos no ensino regular, promovendo um ensino que ofereça oportunidades iguais a todos, com base em suas diferenças.

Através das falas dos profissionais podemos inferir que os docentes em sua maioria, embora afirmem ter uma visão bilíngue, a qual leva em consideração a especificidade do educando surdo, referente à forma de comunicação, que é a Libras, suas práticas ainda não contemplam a inclusão, pois, os docentes em sua maior parte, principalmente os da sala regular, não sabem libras.

Apesar de contraditória, a fala de alguns professores já tem tendência de enxergar a necessidade de promover uma metodologia diferenciada, utilizando principalmente a Libras para melhorar o processo de ensino-aprendizagem voltado para a educação de

surdos. Outros, entretanto desenvolvem a mesma utilizada para ensinar os ouvintes, desse modo, ainda vigora práticas excludentes de ensino, que não reconhece que todo ser humano é único, diferente um dos outros e que, portanto necessita de meios diferenciados para apreender as informações geradas no contexto escolar.

Referente ao olhar dos professores sobre a inclusão, eles reconhecem a educação como direito de todos, logo os surdos também tem direito de usufruir desse bem comum, porém a falta de qualificação dos profissionais em atuar com alunos surdos acaba gerando impasses. Para que a inclusão se concretize de fato, pois não se sentem preparados e acabam jogando a responsabilidade de ensinar para os professores do Atendimento Educacional Especializado AEE, que tem a função apenas de complementar ou suplementar o ensino regular.

As reflexões realizadas nessa pesquisa apresentaram algumas barreiras existentes, para que se torne viável a inclusão dos surdos na escola regular. Não queremos de forma alguma, culpar os profissionais que, muitas vezes não tem uma estrutura organizacional que dê suporte a esses profissionais oriundos do mundo globalizado que carrega consigo as marcas da ideologia neoliberal.

Neste cenário, torna-se necessário desmitificar as reais intenções das políticas públicas, ou seja, o modelo homogeneizador existente que produz o sujeito surdo como o da falta da audição. Tais problemáticas estão na ordem de representações que são consumidas em uma arena de poder, ideias que circulam e são produzidas na sociedade que prioriza os padrões de normalidade.

Deveremos pensar que o direito a igualdade também está atrelado à igualdade de diferença, valorizando os surdos enquanto indivíduos detentores de uma língua, cultura própria e que, portanto, devem ser respeitados.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva:** Transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: Intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

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

_____. **Decreto nº. 5.626.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez.2005.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394.** Brasília, DF, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPOVILLA, F.C. **Filosofias Educacionais em surdez:** oralismo, comunicação total e bilinguismo. *Ciência Cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação*, [S.l.], v.1, n.2, 1997.

DAMÁZIO, M. F. M; FERREIRA, J. P., **Educação Escolar de Pessoas com Surdez – Atendimento Educacional Especializado em Construção**: Revista da Educação Especial / V. 5 nº 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

NETO, O. C. **O trabalho no campo como descoberta e criações**. In: MINAYO, M.C.de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

PLACER, F.G. **O outro hoje**: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf> Acesso em 20/03/ 2013.

_____. R. M. de. **Educação de surdos**: A aquisição da Linguagem. - Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Escolas e classes de surdos**: Opção político - pedagógica legitimada. In: surdos qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em Junho de 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme : Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-434-4

