

XIV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

E

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



Educação
UNESP*ecial*

Anais

2018

DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gestão 2017-2018

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes - UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral - UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves - UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Carlo Schmidt - UFMS

Revista Brasileira de Educação Especial

Editor Chefe

Marcia Denise Pletsch – UFRRJ

Editores Associados

Amélia Mesquita – UFPA

Débora Regina de Paula Nunes – UFRN

Dirce Shizuko Fujisawa – UEL

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC

Leonardo Cabral – UFSCar

Maria Luiza Salzani Fiorini – Unesp

Washington Nozu – UFGD

Conselho Editorial Nacional

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (Unesp)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS,Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Rosana Glat (UERJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Conselho Editorial Internacional

Antonello Mura (Uni Casino/Itália)

Corina Borri-Anadon (Universidade de Quebec/Canadá)

Dario Ianes (Universidade de Bozen-Bolzano/Itália)

David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana/Portugal)

Dieter Katzenbach (Instituto de Educação Especial/ Universidade Goethe/
Alemanha)

Elisabete Mendes (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Porto/
Portugal)

Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University/Estados Unidos)

Ignacio Calderón Almendros (Faculty of Sciences of Education, University
of Malaga/Espanha).

Isabel Pizarro Madureira (Escola Superior de Educação do Instituto Po-
litécnico de Lisboa/Portugal)

James M. Kauffman (Prof. Emérito da Virginia University/Estados Unidos)

Liesel Ebersohn (University of Pretoria/África do Sul)

Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá - UAH-Espanha)

Roger Slee (School of Education/University of South Australia)

Serge Ebersold (Université de Strasbourg/França)

Assessoria Técnica

Editores

Edevaldo D. Santos

Copyright© 2018 ABPEE

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - CEP 17525-900 - Marília – SP

Tel. (014) 3402-1366

J82e

Jornada de Educação Especial (14. : 2018 : Marília)

Educação Unespacial [recurso eletrônico] : anais / XIV Jornada
de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Espe-
cial e Inclusiva. – Marília : Unesp, 2018.

1068p. : il.

Disponível em: <http://ocs-jee.marilia.unesp.br/index.php/JEE>

ISSN 2177-4013

1. Educação especial - Congressos. 2. Inclusão em educação. 3.
Educação inclusiva. I. Congresso Internacional de Educação Especial e
Inclusiva (2. : 2018 : Marília). II. Título.

CDD 371.9

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Contribuição da dança na construção da consciência corporal de adultos com Síndrome de Down <i>Aline Tizato de Souza; Andreza Cristina Rodrigues; Camila Rodrigues Costa</i> | 21 |
| Uso de jogos como recuso pedagógico para crianças com deficiência física: um panorama das pesquisas brasileiras <i>Talita Silva Perussi Vasconcellos; Liz Amaral Saraiva Morgado; Rosimeire Maria Orlando</i> | 25 |
| Comunicação suplementar e/ou alternativa: uma proposta de intervenção pedagógica <i>Angelo Antonio Puzipe Papim; Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i> | 35 |
| Inclusão escolar de aluno com Altas Habilidades/Superdotação em escola ribeirinha na Amazônia <i>José Adnilton Oliveira Ferreira I; Relma Urel Carbone Carneiro</i> | 43 |
| A importância da formação continuada para professores do atendimento educacional especializado: análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas <i>Cláudia Miharú Togashi; Geresa Pontes de Moura, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter</i> | 51 |
| Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma universidade do Estado de São Paulo <i>Rosimar Bortolini Poker, Fernanda Oscar Dourado Valentim, Isadora Almeida Garla</i> | 59 |
| Panorama bibliométrico das teses de doutorado espanholas sobre educação de surdos <i>Daiane Natalia Schiavon; Maria Cristina P. Innocentini Hayashi</i> | 67 |
| Organização dos serviços de apoio para a atenção à diversidade na Espanha: Castilla-La Mancha <i>Daiane Natalia Schiavon; Maria Cristina P. Innocentini Hayashi</i> | 75 |
| Inclusão de alunos autistas na escola pública: relatos da família <i>Eduarda de Souza Morais; Rafaella Sá Veloso</i> | 83 |
| Construindo um ambiente inclusivo para crianças: estudo sobre mudanças de concepções e atitudes sociais <i>Aline de Novaes Conceição; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> | 92 |
| Práticas pedagógicas no serviço de classe hospitalar: levantamento bibliográfico <i>Aline Ferreira Rodrigues Pacco; Adriana Garcia Gonçalves</i> | 100 |
| Contribuições para o acompanhamento de alunos com deficiência em curso superior de tecnologia <i>Amabriane da Silva Oliveira Shimite; Nilson Rogério da Silva</i> | 106 |

| | |
|--|-----|
| As representações sociais de docentes da licenciatura sobre a educação inclusiva no contexto da Universidade Estadual do Maranhão <i>Ivone das Dores de Jesus; Maria Nubia Barbosa Bonfim</i> | 114 |
| Necessidades de famílias de crianças de 0 a 6 anos com Síndrome de Down <i>Michelle Roberta Pavão; Fabiana Cia</i> | 124 |
| A fragmentação da noção de humanidade nas pesquisas sobre aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual <i>Angelo Antônio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Abreu Fonseca</i> | 130 |
| Inclusão de estudantes surdos no Ensino Médio <i>Relma Urel Carbone Carneiro; Luiz Ricardo cervoni</i> | 138 |
| A importância da comunicação alternativa com símbolos táteis para crianças com deficiência múltipla sensorial <i>Flavia Daniela dos Santos Moreira</i> | 145 |
| Inclusão de alunos com deficiência uma análise da formação de professores <i>Ivone das Dores de Jesus; Joice Fernanda Pinheiro; Adriana Aguiar Silva</i> | 153 |
| Educação inclusiva: a formação inicial em educação física na visão dos coordenadores de curso <i>Juliana Cavalcante de Andrade Louzada; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i> | 160 |
| Práticas pedagógicas inclusivas de educação física infantil baseada na teoria de le Boulch para o ensino de crianças com TEA <i>Jacqueline da Silva Nunes; Jhony dos Santos Benevides; Morgana de Fátima Agostini Martins</i> | 166 |
| Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do Espectro do Autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem <i>Priscila Pires Alves; Patricia Rebeca Silva Morato Mello; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha</i> | 175 |
| O brincar da criança cega e da criança vidente na pré-escola <i>Carolina Biondo da Silva</i> | 182 |
| Formação inicial e continuada de professores efetivos da educação especial de um município do interior de São Paulo <i>Joice Daiane Muniz; Adriana Garcia Gonçalves, Melina Thais da Silva Mendes</i> | 190 |
| Proposta de intervenção com um estudante com surdez usuário de implante coclear no atendimento educacional especializado <i>Matheus Augusto Mendes Amparo; Jussara Oliveto Miralha; Klaus Schlünzen Junior</i> | 200 |
| Tradução de poemas haikai de helena kolody em sala de recursos multifuncional: área da surdez como apoio pedagógico bilíngue <i>Carla Cristine Tesaro Santos Lino</i> | 208 |

| | |
|--|-----|
| Tecnologia assistiva nas atividades de lazer e esporte para crianças com deficiência física <i>Gerusa Ferreira Lourenço; Beatriz Bagatini; Adriana Garcia Gonçalves</i> | 216 |
| Estratégia de locomoção em ambientes escolares: opinião de alunos cegos acerca do uso do mapa mental <i>Loiane Maria Zengo Orbolato; Maria Luíza Salzani Fiorini; Eduardo José Manzini</i> | 224 |
| Concepções de funcionários, crianças/adolescentes hospitalizados e seus acompanhantes acerca de possível implementação de uma classe hospitalar <i>Adriana Garcia Gonçalves, Mariana Cristina Pedrino; Raíra de Azevedo</i> | 230 |
| Entrelaçamentos: percepção, experiências vivenciadas, na formação de conceitos em cegos congênitos <i>Marta Cristina Rodrigues;</i> | 239 |
| Avaliação cognitiva de uma escolar com deficiência intelectual: provas operatórias <i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy; Glorismar Gomes da Silva, Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil</i> | 246 |
| Formação inicial em educação especial: análise do projeto pedagógico dos cursos <i>Patricia Santos de Oliveira; Enicéia Gonçalves Mendes</i> | 255 |
| Situação das salas de recursos multifuncionais no município de Campo Grande após dez anos do programa de implantação <i>Jaqueline Santos Vargas Praça; Shirley Takeco Gobara</i> | 264 |
| O uso de tecnologia assistiva no contexto de um centro de atendimento educacional especializado: práticas e formação <i>Andressa Lopes; Adriana Garcia Gonçalves; Gerusa Ferreira Lourenço</i> | 272 |
| Implementação das políticas públicas educacionais de inclusão no contexto amazônico <i>Cátia de Lemos; Maria Almerinda de Souza Matos</i> | 280 |
| Política educacional inclusiva: uma reflexão sobre o panorama nacional <i>Marília Piazzzi Seno; Simone Aparecida Capellini</i> | 288 |
| Estudantes com altas habilidades/superdotação em cidades populosas do Estado de São Paulo <i>Ana Paula Santos de Oliveira; Clairen Angélica Santiago Lima; Rosemeire de Araújo Rangni</i> | 297 |
| A família da crianças com autista e o atendimento educacional especializado <i>Thais Angélica castanho; Rejane Fernandes da Silva Vier; Eloíza A.S. Avila de Matos</i> | 306 |
| Percurso educacional e formação profissional de pessoas com deficiência <i>Luana Fernandes de Jesus; Simara Pereira da Mata; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> | 312 |

| | |
|--|-----|
| Levantamento de pesquisas nacionais sobre jogos pedagógicos para escolares com deficiência intelectual <i>Mariane Andreuzzi de Araujo; Iván Carlos Curioso Vilchez;</i> <i>Angelo Antonio Puzipe Papim</i> | 319 |
| Marcos legais da educação infantil para a inclusão das crianças com paralisia cerebral <i>Larissa Victoria Mota de Souza; Cátia de Lemos; Maria Almerinda de Souza Matos</i> | 325 |
| Experiência escolar de alunos com fissura lábio palatina na visão da família <i>Glorismar Gomes da Silva; Miriam Adalgisa Bedim Godoy;</i> <i>Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil.....</i> | 333 |
| Análise das dissertações e teses em educação física sobre o uso do conceito de tecnologia assistiva para a inclusão escolar <i>Camila Rodrigues Costa; Eduardo José Manzini</i> | 341 |
| Inclusão educacional e os desafios na prática pedagógica: percepção de docentes capacitados <i>Amanda Muller Tornich; Jacqueline Lidiane de Souza Prais.....</i> | 349 |
| Considerações sobre estudos e relatos de adequações curriculares na educação de alunos com deficiência visual: de 2012 a 2014 <i>Jéssica Viana Guimarães; Fátima Inês Wolf de Oliveira</i> | 356 |
| Os benefícios da equoterapia para a educação: uma revisão sistemática de literatura <i>Lubriana Ninacha Cândido; Roberta Negrão de Araujo; Marília Bazan Blanco.....</i> | 364 |
| Inclusão digital de pessoas com deficiência visual em Manaus: um estudo de caso <i>Claudenilson Pereira Batista; Cátia de Lemos; Maria Almerinda de Souza Matos</i> | 372 |
| Percepções dos professores de um curso semipresencial de formação continuada <i>Gislaine Ferreira Menino Mencia; Cássia Aparecida Magna Oliveira;</i> <i>Vera Lucia Messias Fialho Capellini.....</i> | 379 |
| Percepção de mães sobre a participação de crianças com TEA no contexto escolar <i>Gabriela Santiago Pereira; Aila N. D. Criado Rocha</i> | 388 |
| O uso do delineamento do sujeito único para avaliar a tarefa motora de rebater em adolescentes com Síndrome de Down <i>Amália Rebouças de Paiva e Oliveira ; Adriana Garcia Conçalves;</i> <i>Manoel Osmar Seabra Junior</i> | 396 |
| Autismo e educação: a perspectiva do conhecimento acadêmico <i>Aluana Xavier de Lima.....</i> | 402 |
| O papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual, na perspectiva dos professores <i>Cassiana Saraiva Quintão; Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil.....</i> | 410 |

| | |
|--|-----|
| O jogo como ferramenta lúdica para a formação integral de alunos com transtorno do espectro autista – TEA em uma escola pública estadual de Parintins <i>Denilson Diniz Pereira; Joene de Jesus Cruz Vieira</i> | 419 |
| Aspectos facilitadores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: uma revisão de literatura <i>Vera Lucia Mendonça Nunes; Grazielle Perpétua Fernandes Mello</i> | 427 |
| Altas habilidades/ superdotação na perspectiva de uma estudante com indicadores <i>Arihel Hart Perdonatti Camargo; Clarissa Maria Marques Ogeda; Miguel Claudio Moriel Chacon</i> | 435 |
| Autismo: uma revisão dos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial <i>Danieli Ferreira Guedes; Marília Bazan Blanco; João Coelho Neto</i> | 442 |
| Contribuições do campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais para professores visando a inclusão <i>Pâmela Barbosa de Mendonça; Carolina Severino Lopes da Costa</i> | 452 |
| Ingresso de estudantes surdos ao ensino superior: estudo de caso <i>Marcília Correa de Souza; Vanessa Aparecida Palermo; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i> | 460 |
| A utilização do facebook na aprendizagem de alunos com baixa visão e a participação de seus pais na rede social <i>Wanderléia da Silva Antunes Medeiros; Ronaldo Anderson Medeiros</i> | 468 |
| A produção acadêmica sobre a pedagogia hospitalar: uma análise das teses e dissertações <i>Damaris Caroline Quevedo de Melo; Eduardo José Manzini</i> | 476 |
| Análise das produções sobre desenho universal da aprendizagem em ambiente escolar e Educação Especial <i>Ana Paula Aporta ; Fátima Elisabeth Denari</i> | 484 |
| A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental <i>Thereza Makibara Ribeiro; Márcia Duarte Galvani</i> | 491 |
| Práticas de adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental <i>Natália Fernandes Flores; Marcia Duarte Galvani; Grazielle Thomasinho de Aguiar</i> | 499 |
| Famílias de crianças com tea e suas concepções sobre a escolarização na educação infantil <i>Simone Catarina de Oliveira Rinaldo; Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Evelin Oliveira de Rezende Piza</i> | 509 |

| | |
|---|-----|
| <p>Discalculia: uma análise de jogos eletrônicos educacionais <i>Patrícia Ferreira Concato de Souza; Roberta Negrão de Araujo; João Coelho Neto</i>.....</p> | 516 |
| <p>Educação especial na perspectiva inclusiva: o papel do atendimento educacional especializado <i>Kyvia Faria Cardoso de Sá</i></p> | 525 |
| <p>Reflexões sobre a organização dos serviços de educação especial nos municípios da Região Nordeste do Estado de São Paulo <i>Relma Urel Carbone Carneiro; Cristina Cinto Araujo Pedroso; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos</i></p> | 534 |
| <p>Planejamento em parceria para implementação de recursos de tecnologia assistiva para aluna com paralisia cerebral em classe comum <i>Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida; Adriana Garcia Gonçalves</i></p> | 540 |
| <p>As políticas de inclusão no âmbito da Educação Especial: que orientações para a prática curricular nas SRM? <i>Kelly Paixão de Castro; Amélia Maria Araújo Mesquita</i>.....</p> | 546 |
| <p>Desenvolvimento de ferramenta em planilha eletrônica para registro de leitura de história infantil <i>Rogério dos Santos Ferreira; Regina Keiko Kato Miura</i>.....</p> | 552 |
| <p>O repertório de linguagem de quatro crianças pequenas com Síndrome de Down <i>Gabriela Aniceto; Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil</i>.....</p> | 560 |
| <p>Concepção de professores de sala regular sobre alunos surdos <i>Grazielle Perpétua Fernandes Mello; Vera Lúcia Mendonça Nunes</i>.....</p> | 569 |
| <p>As impressões de mães de alunos com deficiência visual sobre a Educação Inclusiva <i>Fernanda Malinsky Coelho da Rosa; Ivete Maria Baraldi</i></p> | 577 |
| <p>Percepções de pessoas com deficiência em relação à inclusão no mundo do trabalho competitivo <i>Thelma Helena Costa Chahini; Maria da Piedade Resende da Costa</i></p> | 585 |
| <p>A relevância da tecnologia assistiva à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior <i>Josenilde Oliveira Pereira; Thelma Helena Costa Chahini</i></p> | 593 |
| <p>Uma revisão sobre o ensino de matemática para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade <i>Rosana Aparecida Rafael, Marília Bazan Blanco, Rudolph Santos Gomes Pereira</i></p> | 602 |
| <p>Avaliação matemática no contexto inclusivo: uma experiência com alunos do 6º ano do ensino fundamental <i>Sani de Carvalho Rutz da Silva; Juliana de Fatima Holm Brim; Soliane Moreira</i>.....</p> | 611 |
| <p>Instrumentos utilizados por pesquisas na área da Educação Especial <i>Fabiana de Oliveira Koga; Adriana Alonso Pereira</i></p> | 620 |

| | |
|--|-----|
| Relatos de um adulto com Síndrome de Down: das lembranças da escola a perspectivas de trabalho <i>Maria do Carmo Lobato da Silva; Waldísia Rodrigues de Lima</i> | 630 |
| Ensino de leitura e escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos <i>Érika Rímoli Mota da Silva; Lidia Maria Marson Postalli</i> | 638 |
| A importância do lazer para as crianças em situação de vulnerabilidade <i>Janaína Aparecida da Silva; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza;</i> <i>Aline de Novaes Conceição</i> | 646 |
| O uso do jogo “a corrida da água” como recurso pedagógico e inclusivo para ensino de ciências com enfoque CTS aos alunos público-alvo da Educação Especial <i>Rejane Fernandes da Silva Vier; Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira</i> | 653 |
| Estudo da produção de teses e dissertações brasileiras sobre transtorno do espectro autista <i>Wilson Nascimento da Silva; Flaviane Pelloso Molina Freitas;</i> <i>Jáima Pinheiro de Oliveira</i> | 661 |
| A educação financeira para alunos com deficiência: levantamento de teses e dissertações sob a perspectiva da inclusão na Educação Básica <i>Valéria Rosa Farto Lopes; Carlos Cesar Garcia Freitas</i> | 670 |
| Características da inclusão escolar em uma escola municipal: interações, espaço físico e AEE <i>Camila Elidia Messias dos Santos ; Ana Paula Pacheco Moraes Maturana;</i> <i>Vera Lucia Messias Fialho Capellini</i> | 682 |
| Educação de jovens e adultos e educação especial: direitos e possibilidades <i>Graciliana Garcia Leite; Ana Maria Tassinari; Juliana Ap. Perez Paula Campos</i> | 690 |
| Indicadores educacionais de acesso de alunos público-alvo da educação especial em escolas do campo de Mato Grosso do Sul (2007-2017) <i>Washington Cesar Shoiti Nozu I; Bruno Carvalho dos Santos</i> | 700 |
| Síndrome de down e desempenho psicomotor <i>Mariana Cristina de Azevedo Sausanavicius; Giseli Donadon Germano</i> | 710 |
| Os processos de aquisição da escrita para crianças com tea no projeto de trabalho colaborativo <i>Andréia Maria de Oliveira Teixeira; Lúcio Mauro Rocker dos Santos;</i> <i>Jáima Pinheiro de Oliveira</i> | 719 |
| A escolarização das pessoas com deficiência na eja: educação ao longo da vida <i>Waldísia Rodrigues de Lima; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos;</i> <i>Melina Brandt Bueno</i> | 726 |
| O índice de barthel na avaliação da capacidade funcional de adultos com deficiência intelectual <i>Simone Gomes Ghedini; Bianca Silva Souza</i> | 734 |

| | |
|---|-----|
| Indicadores de burnout em professores da Educação Especial <i>Suelen Moraes de Lorenzo; Ana Paula Alves Ribeiro; Nilson Rogério da Silva</i> | 744 |
| Análise de estratégias para o aumento de habilidades de pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: estudo bibliográfico <i>Miriam Nascimento de Lima Fernandes; Regina Keiko Kato Miura</i> | 752 |
| Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças com Apátia <i>Regina Keiko Kato Miura; Miriam Nascimento de Lima Fernandes</i> | 761 |
| Família e superdotação: a questão do assincronismo <i>Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti; Helga Loos-Sant'Ana; Angela Magda Rodrigues Virgolim</i> | 767 |
| Inclusão do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em aulas de Educação Física: revisão de literatura <i>Regiane Magalhães R. de Oliveira; Nathana Rafaela Aparecida Parra; Camila Rodrigues Costa</i> | 777 |
| Aprendizagem da leitura e deficiência intelectual: um relato de caso <i>Marília Bazan Blanco; Michele Costa de Souza; Roberta Negrão de Araujo</i> | 786 |
| Ensino superior: a indissociação entre ensino-pesquisa-extensão no contexto inclusivo no NEPPD/FACED/UFAM <i>Maria Almerinda de Souza Matos; Jáima Pinheiro de Oliveira; Wania Ribeiro Fernandes</i> | 794 |
| Conteúdos de educação especial nas edições do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) dos cursos de Música <i>Alexandre Trindade de Almeida; Maria da Piedade Resende da Costa</i> | 802 |
| Ação didática formativa com licenciandos em pedagogia: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem <i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais; Vanderley Flor da Rosa</i> | 810 |
| Processo de construção de um instrumento para a avaliação do ciclo de política de inclusão escolar na perspectiva dos alunos <i>Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Laís Paloma de Oliveira; Enicéia Gonçalves Mendes</i> | 820 |
| A educação inclusiva na educação de jovens e adultos <i>Tiarles Mirlei Piaia</i> | 829 |
| A elaboração de um instrumento para avaliação da política de inclusão escolar sob a ótica do professor de Educação Especial: entre a política e a literatura científica <i>Vivian Santos; Bruna Raffaini Sebin; Enicéia Gonçalves Mendes</i> | 836 |
| Profissionais de apoio à inclusão escolar: aspectos legais <i>Mariana Moraes Lopes1; Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz</i> | 846 |

| | |
|---|-----|
| Relatos da escola inclusiva: o que crianças e adolescentes que não aprendem pensam sobre suas dificuldades escolares? <i>Camila Fernanda da Silva; Eliane Giachetto Saravali</i> | 853 |
| Relatos da escola inclusiva: o que crianças e adolescentes que não aprendem pensam sobre suas dificuldades escolares? <i>Camila Fernanda da Silva; Eliane Giachetto Saravali</i> | 861 |
| Reflexões sobre a acessibilidade preconizada pela legislação brasileira <i>Danilo Batista de Souza; Maria Almerinda de Souza Matos</i> | 869 |
| Perfil profissional dos cuidadores escolares dos estudantes com deficiência na Educação Infantil <i>Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz ; Márcia Helena da Silva Melo</i> | 876 |
| Visibilidade e inadequações no uso dos termos relacionados ao público-alvo da Educação Especial em matérias de jornal <i>Keisyani da Silva Santos</i> | 885 |
| Reflexões sobre a educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação: primeiras aproximações <i>Martha Eugenia Arce Angelo; Eduardo Adão Ribeiro; Washington Cesar Shoiti Nozu</i> | 893 |
| Monitoria em mediação escolar: um relato de experiência <i>Sandra Regina Barbosa; Felipe Rodrigues Martins; Edicléa Mascarenhas Fernandes</i> | 902 |
| Desenhando caminhos para a construção de uma escola inclusiva por meio de uma proposta de trabalho colaborativo <i>Maria Osvalda de Castro Feitosa Cristovam; Leysa Miguel Rodrigues Moretti; Kátia de AbreuFonseca</i> | 906 |
| Síndrome de Cri Du Chat e a utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada <i>Gabriela Ferreira Ramiro de Souza; Magno Mattos da Silva; Bianca da Cunha Machado</i> | 912 |
| Prática que oportuniza aprendizagens sobre a inclusão escolar <i>Jessica Rodrigues Santos; Eugênia Kelly Silva Sousa</i> | 920 |
| Formação em Altas Habilidades/Superdotação e sua influência sobre a autoeficácia de professores <i>Bárbara Amaral Martins; Miguel Claudio Moriel Chacon</i> | 928 |
| Kit de legumes minimamente processados lúdicos destinados aos portadores de transtorno do espectro autista (TEA) <i>Juliana Audi Giannoni; Flavia Maria Vasques Farinazzi-Machado; Adriana Maria Ragassi Fiorini; Elisângela de Fátima Bento</i> | 936 |
| A construção de uma política curricular para educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva <i>Mariana da Cunha Sotero; Eliana Jorge Briense Cunha</i> | 946 |

| | |
|--|-----|
| Programa de evidências globais de Altas Habilidades/Superdotação nas universidades <i>Eliane Regina Titon Hotz; Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi;</i> <i>Laura Ceretta Moreira</i> | 957 |
| Identificação do aluno precoce na educação infantil: jogos e indicadores auxiliares no processo de observação na escola <i>Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano; Gianni Isidoro Nascimento;</i> <i>Cristina Maria Carvalho Delou</i> | 958 |
| Recursos midiáticos e alfabetização de crianças com transtorno do Espectro Autista: uma experiência no contexto do NEPPD/UFAM <i>Jeane Vasconcelos de Oliveira; Maria Almerinda de Souza Matos ; Gianne de Sousa Costa</i> | 959 |
| Concepções e vivências de pessoas com deficiência auditiva em relação à sexualidade <i>Maria Isabel Sousa Vidal; Camila Mugnai Vieira; Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu</i> | 960 |
| A escrita e reescrita criativa como recurso pedagógico no ensino inclusivo <i>Regina Keiko Kato Miura; Stephanie dos Santos Caetano; Camila Bigelli</i> | 961 |
| Tecnologia inclusiva para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual <i>Camila Maria Corusse; Relma Urel Carbone Carneiro</i> | 962 |
| O ensino de libras para o aluno surdo com implante coclear: acompanhamento do desenvolvimento de linguagem <i>Ana Claudia Tenor</i> | 963 |
| Educação inclusiva para deficientes auditivos: relato de uma experiência <i>Mariana Magni Bueno Honioya; Priscila Pereira Martins Ribeiro</i> | 964 |
| A atuação da psicologia com famílias de pessoas com anomalias craniofaciais: um relato de experiência <i>Anaí Ramos Vieira; Elida Garbo Guedes; Mariani da Costa Ribas do Prado</i> | 965 |
| A música e a educação infantil: o que pensam os futuros professores <i>Mariana Martins Mouro; Fabiana Cristina; Eduarda Ferreira Arf da Silva</i> | 966 |
| Práticas pedagógicas musicais para o estudante com transtorno do espectro autista e o uso da comunicação alternativa <i>Marcos Julio Sergi; Rodolfo Jonasson de Conti Medeiros</i> | 967 |
| A inclusão escolar das pessoas com deficiências nos países da comunidade de língua portuguesa <i>Carlos Eduardo Candido Pereira; José Luis Bizelli</i> | 968 |
| Trabalho, saúde e deficiência: panorama das contribuições de um grupo de pesquisa <i>Maria Angela Mossini Augusto; Amabriane da Silva Oliveira Shimite;</i> <i>Nilson Rogério da Silva</i> | 969 |

| | |
|---|-----|
| Relato de experiência: orientações sobre prevenção de deficiência na gravidez Maria do Carmo Lobato da Silva; Marco Aurélio Tupinambá; <i>Waldísia Rodrigues de Lima</i> | 970 |
| Análise de produtos de tecnologia assistiva aplicada a atividade física para pessoas com deficiências <i>Rita de Cássia A. Pavão; Mey A. V. Munster</i> | 971 |
| Práticas pedagógicas musicais para o estudante com transtorno do espectro autista e o uso da Comunicação Alternativa <i>Marcos Julio Sergl; Rodolfo Jonasson de Conti Medeiros</i> | 972 |
| Ambiente digital de aprendizagem para crianças autistas (ADACA) <i>Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha; Adriano de Oliveira Caminha, Priscila Pires Alves</i> | 973 |
| Recursos didáticos para alfabetização de alunos com Autismo <i>Cristiane Batista Xavier de Moraes; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha</i> | 974 |
| Libras e educação médica: curso para estudantes com ação de educação em saúde junto aos surdos <i>Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu; Camila Mugnai Vieira</i> | 975 |
| Autismo e inclusão escolar: pesquisa bibliográfica sobre as concepções dos professores <i>Fernanda Delai Lucas Adurens; Camila Mugnai Vieira</i> | 976 |
| Tecnologias assistivas como recurso para interação e comunicação com a pessoa com transtorno do Espectro do Autismo <i>Tainá Mani Almeida; Priscila Pires Alves; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha</i> | 977 |
| O olhar do gestor escolar para a inclusão como valorização da diversidade <i>Flaviane Pelloso Molina Freitas; Jáima Pinheiro de Oliveira</i> | 978 |
| Habilidades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro do Autismo Débora Deliberato; Fernanda D. L. Adurens | 979 |
| O processo de simbolização em crianças com transtorno do Espectro Autista: o brincar como estratégia de desenvolvimento <i>Amana Ramos Vieira; Jorge Luís Ferreira Abrão</i> | 980 |
| Os jogos cooperativos no ensino de ciencias para pessoa com Síndrome de Down em uma perspectiva inclusiva <i>Helen do Socorro Rodrigues Dias; Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues; Fernanda Souza Fernandes</i> | 981 |
| Uma família de quebra cabeça <i>Maria Elisabete Schmidt Bastos de Oliveira; Andréa Rizzo dos Santos</i> | 982 |

| | |
|--|-----|
| Atendimento educacional especializado- aee e as práticas inclusivas na escola municipal Mário Covas município de Teresina-PI <i>Elayne Cristina Rocha Dias ; Libéria Rodrigues Neves.....</i> | 983 |
| A pesquisa colaborativa na formação de professores: primeira etapa de uma revisão sistemática <i>Patrícia Alzira Proscêncio; Fernanda Delai Lucas Adurens; Débora Deliberato.....</i> | 984 |
| Inclusão e profissionalização da pessoa cega ou com baixa visão com apoio da tecnologia <i>Karen Regiane Soriano; José Luiz Vieira de Oliveira.....</i> | 985 |
| Intervenção sensorial e proprioceptiva em crianças com transtorno do Espectro do Autismo, Paralisia Cerebral e Atraso no Desenvolvimento Neuropiscicomotor <i>Cristiane Gonçalves Ribas; Juliana Anton; Daiara de Almeida.....</i> | 986 |
| Inclusão na creche e Terapia Ocupacional: relato de experiência <i>Julia M. Silva; Helena M. A. de Mello; Fabiana C. F. Vitta.....</i> | 987 |
| O efeito da gameterapia na psicomotricidade em indivíduos com transtorno do Espectro Autista <i>Juliana Crusco de Oliveira; Luana Borges Brito; Camila Boarini dos Santos.....</i> | 988 |
| A produção de jogos nas salas de recursos multifuncionais: construindo saberes com alunos com deficiência intelectual <i>Magno Mattos da Silva; Vera Lucia Prudência dos Santos Caminha.....</i> | 989 |
| A trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior <i>José Tadeu Acuna; Lúcia Pereira Leite.....</i> | 990 |
| Habilidades sociais educativas de professores de crianças da pré-escola com Autismo <i>Cristiane de Azevedo Guimarães; Carolina Severino Lopes da Costa.....</i> | 991 |
| Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: experiência na adequação postural para alunos com disfunções neuromotoras <i>Luciana Ramos Baleotti; Mariana Dutra Zafani; Janaina Mossini Ireno.....</i> | 992 |
| Educação de surdos no contexto de uma escola regular: estratégias visuais para apropriação da L2 <i>Tatiane Cristina Bonfim; Simara Pereira da Mata;.....</i> | 993 |
| O trabalho colaborativo entre docentes no uso inicial da CAA no cotidiano escolar: AEE e turma comum <i>Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula ; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.....</i> | 994 |
| A formação continuada de professores para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de Superdotação <i>Andrea Alves da Silva Soares; Miguel Claudio Moriel Chacon.....</i> | 995 |

| | |
|---|------|
| Concepções de crianças sobre a importância do lazer Bianca Andrade de Souza; Janáina Aparecida da Silva; <i>Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> | 996 |
| Psicomotricidade no transtorno do Espectro Autista (TEA): atuação da fisioterapia <i>Cristiane Gonçalves Ribas; Gabriele da Silva Haber; Brenda Cristina Melo</i> | 997 |
| Verdades legais para realidades inclusivas: um estudo sobre os discursos para efetivação da Lei Brasileira de Inclusão <i>Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues; Fernanda Souza Fernandes; Helen do Socorro Rodrigues Dias</i> | 998 |
| Uso de jogos como recurso pedagógico para estudantes com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado <i>Regiane Ferreira; Mariana Sampaio Mariane Andreuzzi de Araujo</i> | 999 |
| A importância da experiência na construção de conceitos <i>Mariana de Oliveira Martins Domingues</i> | 1000 |
| A visão dos familiares sobre a atividade escolar de crianças usuárias do implante coclear <i>Fabiana Cristina de Souza; Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz</i> | 1001 |
| A produção científica sobre educação inclusiva na creche nos últimos 10 anos <i>Carla Francielly Martini Novaes; Girlene de Albuquerque Cruz;</i> | 1002 |
| A terapia ocupacional e o brincar: contribuições para o desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos <i>Ana Júlia Ribeiro Sgavioli; Bárbara Solana Scarlassara; Fabiana Cristina Frigieri de Vitta</i> | 1003 |
| Concepções de deficiência em universitários <i>Giovana Rezende Vieira; Lucia Pereira Leite</i> | 1004 |
| Análise da disciplina de estágio supervisionado na formação inicial de professores de universitários surdos <i>Vanessa Aparecida Palermo; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i> | 1005 |
| Práticas intersetoriais de monitoramento do desenvolvimento infantil em uma região do Estado de São Paulo <i>Thayla Caroline da Silva; Gersa Ferreira Lourenço; Patrícia Carla de Souza Della Barba</i> | 1006 |
| Literatura infantil e interdisciplinaridade no contexto inclusivo de ensino <i>Fernanda Souza Fernandes; Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues ; Helen do Socorro Rodrigues Dias</i> | 1007 |
| Questões ocupacionais das pessoas com deficiência visual e aspectos de atuação da Terapia Ocupacional com esse público <i>Anielle Mitsue Sato; Mayara de Paiva Santos; Jáima Pinheiro de Oliveira</i> | 1008 |

| | |
|---|------|
| Percepção de mães de escolares com paralisia cerebral em relação à inclusão escolar: resultados parciais <i>Ariane Marques Silva; Janáina Mossini Ireño; Luciana Ramos Baleotti</i> | 1009 |
| A construção de histórias adaptadas como suporte para práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva <i>Mariana Ferreira Monteiro; Ágatha Assis Bandeira dos Santos; Patrícia Tupin Martins</i> | 1010 |
| Desenvolvimento da linguagem na criança com cegueira congênita:um estudo de caso <i>Marta Cristina Rodrigues</i> | 1011 |
| A fisioterapia aplicada em crianças com paralisia cerebral utilizando os princípios da integração sensorial <i>Cristiane Gonçalves Ribas; Flávia Letícia Martins Santos; Jessika Kussem Santos</i> | 1012 |
| Direitos e garantias às pessoas com deficiência: a implantação de instâncias executivas no processo de inclusão <i>Francisco Rodrigues Neto; Daniela Leal</i> | 1013 |
| O olhar do professor na identificação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula <i>Aletéia Cristina Bergamin; Victor Alexandre Barreto da Cunha ; Eliana Marques Zanata</i> | 1014 |
| Manual de identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação para professores e pais <i>Alex Fabiani de Menezes Chagas; Cristina Maria Carvalho Delou</i> | 1015 |
| Terapia ocupacional e o trabalho entre saúde e educação com crianças com TEA <i>Karine Antunes do Prado; Andréa Rizzo dos Santos</i> | 1016 |
| Proposta pedagógica e educação especial: um estudo em duas escolas estaduais <i>Melina Rosa da Silveira Franco; Luci Pastor Manzoli</i> | 1017 |
| A participação da terapia ocupacional na promoção da independência de uma criança com Focomelia <i>Fabiola Antunes da Silva; Camila Boarini dos Santos; Aila Narene Dahwache Criado Rocha</i> | 1018 |
| A medicalização escolar e os sentidos do não aprender <i>Jaqueline Belga Marques; Claudia Regina Mosca Giroto</i> | 1019 |
| Parcerias interinstitucionais em altas habilidades ou superdotação: um guia da Rede Associativa na Região do Conleste <i>Leomar Rodrigues de Avellar Baptista; Alice Akemi Yamasaki</i> | 1020 |

| | |
|--|------|
| Perfil sensorial da criança com transtorno do espectro do autismo no contexto educacional <i>Rubiana Cunha Monteiro; Camila Boarini dos Santos;</i> <i>Aila Narene Dahwache Criado Rocha</i> | 1021 |
| A educação física no projeto de ginástica de uma instituição para autistas <i>Patrícia Gonzales de Araujo ; Josiane Fujisawa Filus de Freitas; Annye de Picoli Souza</i> | 1022 |
| Diferenciação pedagógica e atendimento educacional especializado <i>Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula ; Márcia Marin</i> | 1023 |
| Concepção docente acerca da inclusão na sala regular <i>Natália Morato Mesquita Sabella; Cláudia Regina Mosca Giroto</i> | 1024 |
| Participação de aluna com paralisia cerebral em aulas de educação física: percepção da professora de Educação Física <i>Fernanda Carolina Toledo da Silva; Lígia Maria Presumido Braccialli</i> | 1025 |
| Tecnologias assistivas como recurso para interação e comunicação com a pessoa com transtorno do espectro do autismo <i>Tainá Mani Almeida; Priscila Pires Alves; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha</i> | 1026 |
| Uso do instrumento soutu br na prescrição de tecnologia: estudo de caso <i>Lígia Maria Presumido Braccialli; Gabriele Barbaresco Rabadan;</i> <i>Marina Gouvea Malheiros</i> | 1027 |
| Práticas Pedagógicas na perspectiva de um envelhecimento ativo <i>Kássia Cristina da Silva Raiol; Rochelle da Silva Batista;</i> <i>Angélica Bittencourt Galiza</i> | 1028 |
| Levantamento e análise de produções com o uso de um programa de intervenção metatextual <i>Simara Pereira da Mata; Karen Regiane Soriano;</i> <i>Flaviane Pelloso Molina Freitas</i> | 1029 |
| Construção de redes colaborativas para o planejamento de ações voltadas para a Educação Especial e Inclusiva <i>Jáima Pinheiro de Oliveira; Sean Bracken</i> | 1030 |
| Inclusão escolar: projeto político pedagógico e o atendimento educacional especializado na rede de ensino público de Manaus <i>Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz; Danilo Batista de Souza ;</i> <i>Rosemeire Silva de Campos Bueno</i> | 1031 |
| A ludicidade no atendimento educacional especializado: uma experiência com crianças com paralisia cerebral <i>Edith Gonçalves Costa; Kássia Cristina da Silva Raiol;</i> <i>Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida</i> | 1032 |

| | |
|---|------|
| A presença da comunicação suplementar alternativa no contexto escolar na produção científica <i>Everton Santana de Oliveira Jr; Patricia Tupin Martins; Jaima Pinheiro de Oliveira.....</i> | 1033 |
| Diálogo entre a família e o atendimento educacional especializado: uma proposta de aproximação <i>Rochelle da Silva Batista; Angélica Bittencourt Galiza; Edith Gonçalves Costa</i> | 1034 |
| A arte-educação ampliando possibilidades para a criança com TEA <i>Carlos André Marques; Grace Cristina Ferreira-Donati.....</i> | 1035 |
| Análise do uso de um programa de intervenção metatextual na linguagem oral e escrita de um estudante com deficiência intelectual <i>Analiz Lazaro; Karen Regiane Soriano.....</i> | 1036 |
| Projeto político pedagógico e inclusão escolar: estratégias de ensino <i>Tarsila Torte de Mello</i> | 1037 |
| Planejamento e execução de circuito funcional em academia para indivíduos com TEA <i>Claudia Mieli Saito; Gabriela Toloi; Virgínia Massari Marques;</i> | 1038 |
| Estudo bibliométrico sobre a interface da Educação Especial, Educação Infantil e o brincar: teses e dissertações de 1996 a 2016 <i>Fabiane Fantacholi Guimarães; Patrícia Alzira Proscêncio; Luciane Guimarães Batistella Bianchini.....</i> | 1039 |
| O uso do pronarrar e adaptação com a comunicação suplementar e alternativa em sujeitos com transtorno do Espectro do Autismo <i>Emely Kelly Silva Santos Oliveira; Flaviane Pelloso Molina Freitas</i> | 1040 |
| A família da crianças com autista e o atendimento educacional especializado <i>Thais Angélica castanho; Rejane Fernandes da Silva Vier; Eloíza A.S. Avila de Matos</i> | 1041 |
| Histórias com yoga em família “Downs entre amigos” – um relato de experiência <i>Andréia Maria de Oliveira Teixeira; Fernanda Rossi; Andréa Rizzo dos Santos</i> | 1042 |
| A medicalização do tdah em crianças de uma escola da rede municipal de educação de São José do Rio Preto-SP <i>Fernanda Vollet; Raul Aragão Martins; Regina de Cássia Rondina.....</i> | 1043 |
| Mapeamento de matrículas de alunos com deficiência na educação superior: subsídios para propostas de formação e atuação com esse público <i>Jáima Pinheiro de Oliveira; Sean Bracken.....</i> | 1044 |
| O papel do professor na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação <i>Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto; Camila Elidia Messias dos Santos; Victor Alexandre Barreto da Cunha</i> | 1045 |

| | |
|--|------|
| Estudantes de medicina e inclusão: avaliação de atitudes sociais <i>Camila Mugnai Vieira; Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu;</i> | 1046 |
| Projeto de trabalho colaborativo: a inclusão escolar do aluno com transtorno do Espectro do Autismo (TEA) <i>Andréia Maria de Oliveira Teixeira; Andréa Rizzo dos Santos</i> | 1047 |
| Levantamento da situação atual das salas de recursos multifuncionais (SRM) em Campo Grande - MS <i>Ana Lígia Cereali; Jaqueline Santos Vargas Praça; Shirley Takeco Gobara.....</i> | 1048 |
| Inclusão em escola do campo: estudo de caso de uma aluna com transtorno do Espectro Autista <i>Mônica Aparecida Souza da Silva; Bruno Carvalho dos Santos; Washington Cesar Shoiti Nozu</i> | 1049 |
| Análise dos espaços das unidades habitacionais de interesse social para pessoas com deficiência <i>Aline Martins dos Anjos; Sandra Maria Antunes de Nogueira.....</i> | 1050 |
| Deficiência intelectual: discutindo sobre a sexualidade <i>Angélica Bittencourt Galiza; José Anchieta de Oliveira Bentes; Rochelle da Silva Batista</i> | 1051 |
| Implante coclear: uma análise dos posicionamentos por surdos <i>José Anchieta de Oliveira Bentes; Angélica Bittencourt Galiza; Fábio Augusto Teixeira Rodrigues</i> | 1052 |
| Oficinas pedagógicas e a inclusão de autistas na rede regular: desafios e possibilidades <i>Marcela Scotti Marin Silva</i> | 1053 |
| Descrição reflexiva sobre um raciocínio clínico em terapia ocupacional no contexto escolar <i>Carolina Cangemi Gregorutti; Bianca Andrade de Souza; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza.....</i> | 1054 |
| Inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola do campo da região da grande Dourados/MS <i>Amanda Segantini da Rosa; Renata de Oliveira Galvão; Washington Cesar Shoiti Nozu</i> | 1055 |
| Inovações em tecnologia assistiva: protocolo para estimulação perceptomotora de estudantes com Disfunção Neuromotora e Autismo por meio de exergames <i>Gisele Silva Araújo; Manoel Osmar Seabra Júnior; Luciana Tanaka</i> | 1056 |
| O papel da família como ferramenta na inserção das crianças com deficiência <i>Dilma Costa Nogueira Dias; Rochelle da Silva Batista; Daniel Sulyvan Santana Dias</i> | 1057 |

| | |
|---|------|
| Atitudes sociais de pedagogos em relação à inclusão <i>Caroline Aparecida Nascimento Dias; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> | 1058 |
| Adequações pedagógicas e tecnologia assistiva: uma formação docente na perspectiva do Desenho Universal para a aprendizagem <i>Marisa Mendes Machado de Souza; Suzete Araujo Oliveira Gomes</i> | 1059 |
| Revisão de literatura sobre autoadvocacia e empoderamento de pessoas com deficiência intelectual David Marcos Perrenoud Lindolpho; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; <i>Mariele Angélica de Souza Freitas</i> | 1060 |
| Um olhar acerca do domínio em matemática de uma criança precoce <i>Mariana Cristina Lopes; Ivete Maria Baraldi</i> | 1061 |
| Tecnologia disponível para pessoas cegas ou com baixa visão em ambiente profissional <i>Karen Regiane Soriano; José Luiz Vieira de Oliveira</i> | 1062 |
| Percepção da pessoa com deficiência frente a inserção no mercado de trabalho Daniele Stevanato; Carla Cristine Tescaro Santos Lino; Nilson Rogério Silva..... | 1063 |
| Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica <i>Patrícia Tupin Martins; Analiz Lazaro; Mariana Ferreira Monteiro</i> | 1064 |
| Percepção de normalidade, aceitação das diferenças e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes sem deficiência <i>Adriana Alonso Pereira; Aline de Novaes Conceição;</i> <i>Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> | 1065 |
| Formação de estagiários do programa “aprender sem limites”: a experiência do cefai da DRE de Pirituba Jaraguá <i>Ingrid da Silva Ricomini1, Marta Cristina Rodrigues</i> | 1066 |
| Educação inclusiva para deficientes auditivos: relato de uma experiência <i>Mariana Magni Bueno Honioya; Priscila Pereira Martins Ribeiro</i> | 1067 |
| Práticas pedagógicas lúdicas como facilitadoras da inclusão na Educação Infantil <i>Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida; Kássia Cristina da Silva Raiol;</i> <i>Edith Gonçalves Costa</i> | 1068 |

CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DE ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

Aline Tizato de Souza; Andreza Cristina Rodrigues; Camila Rodrigues Costa
alinetizato@hotmail.com

*Departamento de Educação Física, Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE,
Campus de Presidente Prudente*

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) é caracterizada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou em quase todas as células de um indivíduo. Essa condição também é conhecida como trissomia do cromossomo 21 (SANTOS, 2010).

Pueschel (2002) explicou que, devido o gene do cromossomo adicional, as pessoas com SD apresentam características frequentes, tais como: 1) cabeça menor quando comparada com indivíduos sem a Síndrome; 2) rosto pequeno; 3) olhos oblíquos; 4) orelhas pequenas com canais dos ouvidos estreitos; 5) boca pequena; 6) pescoço largo e grosso; 7) pés curtos e geralmente apresentando um espaço entre o dedão e o segundo dedo; 8) pele na maioria dos casos clara; 9) tônus muscular prejudicado (hipotonia); 10) força muscular reduzida; e, 11) coordenação muscular limitada.

Sabe-se, que atualmente pessoas com SD podem realizar diversas atividades diárias como qualquer outra pessoa que não possui a Síndrome. Entretanto, a SD acarreta algumas dificuldades e limitações ao indivíduo em relação desenvolvimento intelectual e físico, mas que por meio de estimulações adequadas e precoces esse indivíduo consegue ter o seu desenvolvimento potencializado (SCHWARTZMAN, 1999).

A realização de uma atividade depende muito da complexa integração dos processos neurológicos e também da harmoniosa evolução de determinadas funções, como: 1) linguagem; 2) esquema corporal; 3) percepção; 4) orientação ttemporo-espacial e; 5) lateralidade. A respeito disso, Schwartzman (1999) mencionou que são comuns pessoas com SD apresentarem dificuldades no conceito de tempo e espaço, e isso reflete em sua memória e, ainda, dificulta a aquisição de linguagem.

Lopes (2002) salientou que o profissional de Educação Física por meio de brincadeiras, jogos e esportes pode desenvolver estratégias benéficas para a pessoa com a Síndrome. Tais atividades podem colaborar no que tange a diminuição da ansiedade, dificuldades e limites do indivíduo, aumentando à sua autocapacidade de realização, além da construção da autonomia.

Diversos estudos pontuam que a dança é uma ótima alternativa para o desenvolvimento do indivíduo com SD, pois reforça a ideia do próprio reconhecimento, auxilia na socialização, desenvolve a consciência corporal, capacidades motoras, sociais, afetivas e cognitivas (RODRÍGUEZ, 2001).

No presente estudo a consciência corporal é compreendida a partir da definição de Le Boulch (1983), como um processo de interação entre todos os aspectos implícitos no traba-

lho a ser desenvolvido com o corpo. Esses aspectos consistem em elementos como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, percepção-temporal e espacial.

Para trabalhar a consciência corporal a dança visa à participação de todos, na vivência e expressão própria e não tem como objetividade apenas a mecânica do movimento, mas sim a integração entre corpo e mente. A linguagem da expressão corporal e da dança trabalha todas as dificuldades do ser humano através do uso rítmico harmonioso, pois ao dançar, os músculos, os sentidos e a mente entram em atividade, combinando-se reciprocamente, comunicando pensamentos e emoções (OLIVEIRA et al., 2002).

Desta forma, o presente estudo teve como problemática: quais as contribuições da dança para a construção corporal de adultos com Síndrome de Down?

OBJETIVO

Descrever a contribuição da dança na construção da consciência corporal de adultos com Síndrome de Down.

MÉTODO

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa – descritiva, do tipo pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo para a realização de uma ação ou para a resolução de um problema coletivo (THIOLENT, 1986).

O estudo está cadastrado na CPDI-UNOESTE sob o número 3744, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE sob o número de parecer 2.057.764.

O mesmo foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa quatro adultos com Síndrome de Down, de ambos os sexos, com faixa etária entre 30 a 50 anos.

O método de seleção ocorreu devido à convivência das pesquisadoras com esses indivíduos e relatos da própria instituição, tendo como um dos fatores a percepção da dificuldade em que os mesmos obtêm ao realizar atividades comuns do cotidiano que exigiam elementos da consciência corporal.

Realizou-se contato com a APAE para explicar sobre os objetivos da pesquisa e para obter autorização para a realização da mesma, e após realizou-se uma reunião com os pais/responsáveis dos alunos selecionados, onde os mesmos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, um termo de uso de imagem e filmagem.

Foram aplicados os testes da Escala de Desenvolvimento Motor – (EDM) que analisou as áreas da motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal/linguagem, e lateralidade (ROSA NETO, 2002).

Posteriormente, foram realizadas sete intervenções por meio da dança, uma vez por semana na própria instituição com duração de 90 minutos. Como forma de registro foi utili-

zada notas de campo onde se descreveu o que foi observado em relação aos aspectos que envolviam a consciência corporal dos participantes.

O processo de planejamento e elaboração da coreografia ocorreu em dois encontros, a partir da parceria entre as pesquisadoras e o professor de Educação Física da APAE que é responsável pelas aulas de dança na instituição. Na oportunidade, acordou-se que a música tema para a intervenção seria Era uma vez da cantora Kell Smith e que a coreografia iria conter os movimentos da bateria de testes da EDM nos quais os participantes apresentaram dificuldades.

Após as intervenções foram reaplicados os testes da EDM, a fim de verificar possíveis mudanças no desenvolvimento motor dos participantes. Os dados provenientes da aplicação da EDM foram tratados de acordo com os parâmetros estabelecidos por Rosa Neto (2002). As notas de campo das intervenções foram descritas e apresentadas.

Como forma de agradecimento e devolutiva à instituição e aos responsáveis dos alunos, após todo o processo de desenvolvimento da pesquisa organizou-se uma apresentação final da coreografia na própria instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação dos testes da Escala de Desenvolvimento Motor – (EDM) foi realizada pelas pesquisadoras, na própria instituição, em uma sala destinada pela coordenação, com o mínimo de ruídos externos. Os quatro participantes foram avaliados, individualmente, antes e após as intervenções. O tempo médio da aplicação da EDM foi de 30 minutos por participante.

Iniciou-se sempre pela prova que correspondia à idade de dois anos e conforme o indivíduo obtivesse êxito na tarefa, realizava-se a seguinte, indo até a idade que obtivesse sucesso, sendo 11 anos a idade limite. Caso o indivíduo não concluísse a atividade era considerada a anterior, sendo esta a idade motora correspondente do participante.

Na tabela 1 são apresentados os resultados referentes à idade cronológica (IC) e a idade motora geral (IMG) e os resultados das variáveis que serviram para a determinação da idade motora geral que foram: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal de pré e pós-testes dos participantes.

TABELA 1 - Idade cronológica e idade motora geral dos participantes em relação aos aspectos: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal.

| Variáveis | Pré-teste | Pós-teste |
|--------------------|-------------|-------------|
| | $x + - s$ | $x + - s$ |
| IC (meses) | 594 + - 382 | 597 + - 385 |
| IMG (meses) | 40 + - 20 | 58 + - 42 |
| Motricidade fina | 60 + - 24 | 96 + - 48 |
| Motricidade global | 48 + - 24 | 48 + - 36 |
| Equilíbrio | 24 + - 0 | 60 + - 24 |
| Esquema corporal | 48 + - 36 | 72 + - 48 |

| | | |
|----------------------|----------|-----------|
| Organização espacial | 72 + - 0 | 72 + - 36 |
| Organização temporal | 36 + - 0 | 48 + - 0 |

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

Os dados apresentados na Tabela 2 e 3 demonstram os resultados dos pré e pós-testes da EDM compreendendo a condição motora de cada participante na seguinte ordem: idade cronológica em anos e meses (a.m.); quociente motor geral; motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial; organização temporal. Onde o quociente motor geral é obtido através da divisão entre idade motora geral, obtida através da soma dos resultados positivos obtidos nas provas motoras expresso em meses. Os resultados positivos são representados pelo símbolo 1, os negativos pelo 0 e os parciais pelo ½) e idade cronológica multiplicado por 100.

TABELA 2- Idade cronológica negativa em anos e meses; quociente motor geral; motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial; organização temporal pré-testes.

| Participantes | I.Cron. | Q.M.G | M.F. | M.G. | Eq. | E.C. | O.E. | O.T |
|----------------|---------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| P1 (masculino) | 32 a. e 2 m. | 10,35 | 2 anos | 3 anos | 2 anos | 4 anos | 6 anos | 3 anos |
| P2 (feminino) | 49 a. e 6 m. | 3,36 | 3 anos | 4 anos | 0 | 3 anos | 0 | 0 |
| P3 (feminino) | 31 a. e 10 m. | 7,85 | 2 anos | 2 anos | 2 anos | 4 anos | 3 anos | 2 anos |
| P4 (feminino) | 34 a. e 3 m. | 8,26 | 5 anos | 2 anos | 0 | 3 anos | 5 anos | 2 anos |

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

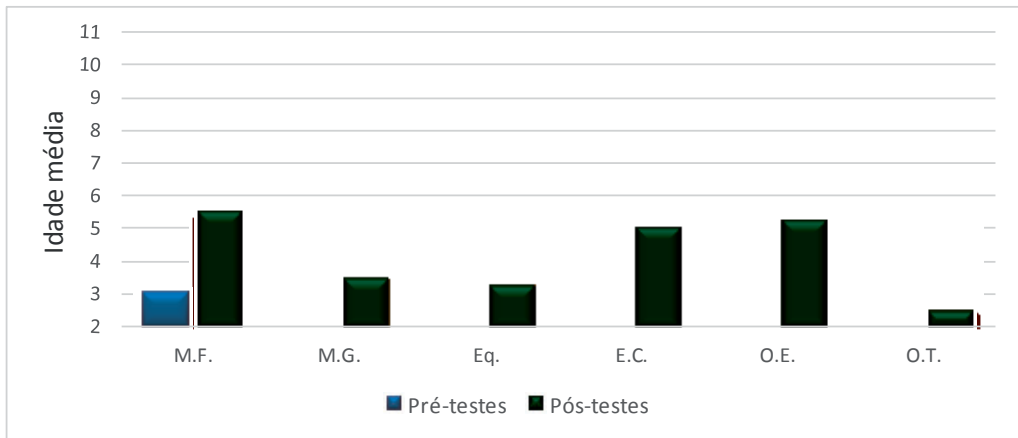
TABELA 3- Idade cronológica negativa em anos e meses; quociente motor geral; motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial; organização temporal pós-testes.

| Participantes | I.Cron. | Q.M.G | M.F. | M.G. | Eq. | E.C. | O.E. | O.T |
|----------------|--------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| P1 (masculino) | 32 a. e 5 m. | 11,81 | 4 anos | 3 anos | 2 anos | 4 anos | 6 anos | 4 anos |
| P2 (feminino) | 49 a. e 9 m. | 7,03 | 5 anos | 4 anos | 4 anos | 5 anos | 3 anos | 0 |
| P3 (feminino) | 32 a. e 1 m. | 14,02 | 5 anos | 3 anos | 5 anos | 6 anos | 6 anos | 2 anos |
| P4 (feminino) | 34 a. e 6 m. | 14,00 | 8 anos | 4 anos | 2 anos | 5 anos | 6 anos | 4 anos |

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

O Gráfico 1 ilustra uma comparação entre os resultados pré e pós-testes que foram obtidos.

GRÁFICO 1- Comparação entre pré e pós-testes



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

A partir da análise do Gráfico 1 pode-se observar uma melhora no pós-testes em todos os aspectos avaliados na EDM, com destaque para: motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial. Sugere-se que a forma de como foi elaborada e desenvolvida a coreografia pode ter sido um dos fatores importantes que colaboraram para que houvesse mudanças nos resultados. Além da presença assídua dos participantes nas intervenções.

Já a organização temporal foi o aspecto que menos apresentou alteração, entretanto, devem ser considerado que os participantes apresentam inúmeras dificuldades na aquisição e no desenvolvimento da linguagem em decorrência da Síndrome. Além da necessidade de que houvesse um período maior de intervenção com o objetivo de estimular tais elementos.

A avaliação pré-teste proporcionou obter resultados quanto às idades motoras (IM) e os quocientes motores (QM). Conforme pode ser observado na Tabela 4, o grupo apresentou um resultado muito inferior, com base nos parâmetros da EDM – idade motora média de 31 (trinta e um) meses, isto é, 02 (dois) anos e 07 (sete) meses, idade negativa de 412 (quatrocentos e doze) meses, o que representa um atraso motor de 34 (trinta e quatro) anos em relação à idade cronológica, com IC média de 443 (quatrocentos e quarenta e três) meses, isto é, 36 (trinta e seis) anos e 09 (nove) meses.

TABELA 4- Valores pré-testes obtidos nas provas de desenvolvimento motor dos adultos avaliados

| Variáveis | Valor Máximo | Média | Valor Mínimo |
|----------------------|--------------|-------|--------------|
| Idade Cronológica | 594 | 443 | 382 |
| Idades Motoras | | | |
| Idade Motora Geral | 40 | 31 | 20 |
| Motricidade Fina | 60 | 36 | 24 |
| Motricidade Global | 48 | 33 | 24 |
| Equilíbrio | 24 | 12 | 0 |
| Esquema Corporal | 48 | 42 | 36 |
| Organização Espacial | 72 | 42 | 0 |
| Organização Temporal | 36 | 21 | 0 |
| Idade Positiva | - | - | - |
| Idade Negativa | 574 | 412 | 346 |

| | | | |
|-----------------------|-------|-------|------|
| Quocientes Motores | | | |
| Quociente Motor Geral | 10,35 | 7,45 | 3,36 |
| Motricidade Fina | 14,59 | 8,28 | 6,06 |
| Motricidade Global | 9,32 | 7,37 | 5,83 |
| Equilíbrio | 6,28 | 3,12 | 0 |
| Esquema Corporal | 12,56 | 9,95 | 6,06 |
| Organização Espacial | 18,65 | 10,66 | 0 |
| Organização Temporal | 9,32 | 5,35 | 0 |

Nota: Idade cronológica, idade positiva e negativa e idades motoras em meses.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

Já na Tabela 5, constam os resultados obtidos na avaliação pós-teste, onde o grupo apresentou um resultado muito inferior – idade motora média de 50 (cinquenta) meses, isto é, 04 (quatro) anos e 01 (um) mês, idade negativa de 396 (trezentos e noventa e seis) meses, o que representa um atraso motor de 33 (trinta e três) anos em relação à idade cronológica, com IC média de 446 (quatrocentos e quarenta e seis) meses, isto é, 37 (trinta e sete) anos e 01 (um) mês.

TABELA 5- Valores pós-testes obtidos nas provas de desenvolvimento motor dos adultos avaliados

| Variáveis | Valor Máximo | Média | Valor Mínimo |
|-----------------------|--------------|-------|--------------|
| Idade Cronológica | 597 | 446 | 385 |
| Idades Motoras | | | |
| Idade Motora Geral | 58 | 50 | 42 |
| Motricidade Fina | 96 | 66 | 48 |
| Motricidade Global | 48 | 42 | 36 |
| Equilíbrio | 60 | 39 | 24 |
| Esquema Corporal | 72 | 60 | 48 |
| Organização Espacial | 72 | 63 | 36 |
| Organização Temporal | 48 | 30 | 0 |
| Idade Positiva | - | - | - |
| Idade Negativa | 555 | 396 | 331 |
| Quocientes Motores | | | |
| Quociente Motor Geral | 14,02 | 11,71 | 7,03 |
| Motricidade Fina | 23,18 | 15,28 | 10,05 |
| Motricidade Global | 11,59 | 9,55 | 8,04 |
| Equilíbrio | 15,58 | 8,89 | 5,79 |
| Esquema Corporal | 18,70 | 13,89 | 10,05 |
| Organização Espacial | 18,70 | 15,15 | 6,03 |
| Organização Temporal | 12,33 | 7,53 | 0 |

Nota: Idade cronológica, idade positiva e negativa e idades motoras em meses.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2017).

A partir dos dados das Tabelas 4 e 5 pode-se notar as melhoras apresentadas no Gráfico 1 com relação aos aspectos avaliados na EDM, porém não altera a categoria muito inferior do grupo. Além disso, observa-se também o aumento da idade motora geral dos participantes, com diminuição de 01 (um) ano no atraso motor.

Resultados semelhantes a estes foram encontrados no estudo de Santos, Weiss e Almeida (2010) realizado com uma criança de 07 (sete) anos, no qual apresentou quociente motor muito inferior em todos os aspectos. Após 32 sessões de intervenções motoras as áreas da motricidade global, equilíbrio e organização espacial apresentaram avanços. Já a organização temporal apresentou maior prejuízo.

Bianconi e Munster (2011) realizaram uma pesquisa na qual classificaram de acordo com a EDM a aptidão motora de onze participantes com deficiência intelectual, com idades entre 19 e 42 anos, no qual três possuíam diagnóstico da Síndrome de Down. Nesta, 18,18% classificou-se como muito inferior, 18,18% como inferior, 63,64% como normal, no qual incluía normal baixo e normal médio, e nenhum dos participantes classificou-se como normal alto, superior e muito superior. Após o Programa de Educação Física específico, estruturado, desenvolvido e aplicado, todos os participantes aumentaram sua pontuação na aptidão motora e, ainda, apresentaram melhora em todas as áreas da motricidade.

Souza (2003) realizou uma pesquisa com 12 pessoas com SD com o objetivo de verificar a melhora nos aspectos sociais e motores dos participantes, a partir da dança. Os resultados indicaram que houve uma melhora significativa na socialização, no equilíbrio e na coordenação motora desses indivíduos.

CONCLUSÃO

Após a realização da pesquisa conclui-se que um programa de dança elaborado e aplicado para adultos com Síndrome de Down pode contribuir com a construção da consciência corporal dos mesmos e, ainda, proporcionar estímulos para melhorias significativas nos aspectos motores que inicialmente apresentavam defasagens, como: motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial.

Diversos estudos presentes na literatura abordam a dança e o indivíduo com Síndrome de Down, entretanto, poucas pesquisas são direcionadas para o público adulto, sendo este o que apresenta mais dificuldade na construção da consciência corporal devido à ausência do estímulo quando criança.

Cabe tecer algumas considerações em relação aos fatores que dificultaram o desenvolvimento da pesquisa como: remanejamento do professor de Educação Física; feriados nacionais e o baixo número de intervenções que poderiam ter sido solucionados com a antecipação ou a reposição da aula com aviso prévio, entretanto, devido ao atendimento multidisciplinar desenvolvido com os participantes ao longo da semana, essa prática não pode ser atendida.

Considerando que a pesquisa objetivou-se descrever a contribuição da dança na construção da consciência corporal de adultos com Síndrome de Down, sugere-se para as próximas pesquisas: 1) realização do mesmo estudo por um período maior, no qual as intervenções possam ser aplicadas ao menos duas vezes por semana, o que poderia colaborar para a obtenção de melhores resultados; 2) um estudo que tenha como objetivo analisar e propor um programa regular de dança visando à contribuição para alunos com Síndrome de Down e que pudesse contemplar a presença dos familiares dos alunos.

Desta forma, espera-se que a presente pesquisa motive novos estudos a serem desenvolvidos com essa população em questão.

REFERÊNCIAS

- BIANCONI, E.C.; MUNSTER, M.A.V. Avaliação de aspectos psicomotores em jovens e adultos com deficiência intelectual antes e após um programa de educação física. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/264-2011.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos de idade*. Traduzido por Ana Guardioli Brozolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1982.
- LONDERO, R.M.A. *A dança na escola e a coordenação motora*. 2011. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes - Licenciatura) – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2011.
- LOPES, M.G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, F. et al. Dança e o desenvolvimento motor de portadores de necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 20, p. 1-5, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5122>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- OLIVEIRA, F. et al. Dança e o desenvolvimento motor de portadores de necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 20, p. 1-5, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5122>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- PUESCHEL, S. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- RODRÍGUEZ, M.R.C. La danza en la musicoterapia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 1, n. 42, p. 1-15, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404207>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- SANTOS, R.A. *Benefícios da natação para as pessoas com Síndrome de Down*. 2010. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física - Bacharelado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SANTOS, A.P.M.; WEISS, S.L.I.; ALMEIDA, G.M.F. Avaliação e intervenção no desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.1, p.19-30, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/03.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- SCHWARTZMAN, J.S. *Síndrome de Down*. 1. ed. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.
- SOUZA, E.B. Benefícios da dança na socialização e na melhora do equilíbrio e coordenação motora em portadores de Síndrome de Down. 2003. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

USO DE JOGOS COMO RECUSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS¹

Talita Silva Perussi Vasconcellos; Liz Amaral Saraiva Morgado;
Rosimeire Maria Orlando
Tallita.perussi@gmail.com

*Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos,
Programa de Pós Graduação em Educação Especial*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco o estudo do uso de jogos como recurso pedagógico para crianças com deficiência física.

Certo é, que o contexto legislativo nacional e internacional tem sido marcado por grandes reformas político-administrativas na área da deficiência. Tais reformas são consequência de movimentos sociais e mudanças socioculturais. No Brasil dentre as mudanças legislativas destaca-se a Constituição Federal de 1988, trazendo consigo o princípio de igualdade, declarando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art.5º).

Em consequência do presente direito constitucional, o Estado adota o conceito de deficiência, reconhecendo as pessoa com deficiência como aquelas que possuem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras (arquitetônica, transporte, pedagógica, atitudinal, dentre outras), podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2008). E, dado o foco do presente trabalho, se destaque que, o decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 define o conceito de deficiência física como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p.1)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva implementou diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecidos aos alunos público alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência; Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação) nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Observamos então que a legislação brasileira visa uma escola para todos, porém ainda é necessário o rompimento de barreiras culturais escolares: “A escola deveria romper as barreiras

¹ Apoio: (CNPq e CAPES)

atitudinais, com cânones pedagógicos, os quais, por vezes, involuntariamente e de forma irracional, limitam a aprendizagem” (RODRIGUES, 2006, p.11).

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Logo, uma escola que pretende ser inclusiva, proporcionando educação de qualidade para todos, precisa primordialmente da existência de uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para propor mudanças e reformas, visto que a escola precisa respeitar a heterogeneidade e responder às diversas necessidades educativas, considerando que cada um tem uma maneira particularidade no aprendizado (MENDES, 2006).

Diante disso, Souza (2013) relata que o brincar/jogar muitas vezes, acrescenta ao currículo escolar situações que ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir o conhecimento, visto que através do jogo ela tem acesso à experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. (BROUGÈRE, 1998).

Nesse contexto, os jogos podem ser importantes para a promoção de mediação e aprendizagem, não só introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, como também estimulando a concentração (FIALHO, 2012), pois as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas por meio de jogos, além de constituírem uma boa proposta pedagógica, ainda proporcionam às crianças, a interação social (BRASIL, 2007).

OBJETIVO

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo revisar e analisar a produção científica na literatura nacional indexada na área de Educação, de 2007 a 2017, de estudos empíricos que descreveram sobre a temática jogos para crianças com deficiência física, sob diferentes perspectivas teóricas.

MÉTODO

Para responder ao objetivo, esse estudo foi desenvolvido com base em uma revisão sistemática de literatura, apoiada na abordagem qualiquantitativa das produções detectadas no levantamento.

A revisão sistemática diz respeito a um levantamento de estudos já publicados a partir de determinado tema, tendo como objetivo encontrar respostas a determinadas questões. Permitindo maximizar o potencial de uma busca e constituir um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito dos materiais analisados (HOHENDORFF, 2014; COSTA, ZOLTOWSKI, 2014).

A pesquisa foi realizada nos ambientes virtuais de duas bases de dados de acesso público: periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online*. Utilizou-se os seguintes descritores: jogos, deficiência física. Como critérios de inclusão foram considerados os trabalhos: nacionais e em língua portuguesa; referentes à temática jogos e deficiência física; os que disponibilizaram pelo menos o resumo

online; que atenderam ao período de 2007 a 2017. Os critérios de exclusão foram: duplicidade dos trabalhos; os que estivessem indisponíveis; e os que não tratassem do tema. A partir daí, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos e o armazenamento dos resultados em planilhas.

No total foram encontradas quatro produções acadêmicas e agrupadas em 3 categorias: (1) Distribuição dos trabalhos acadêmicos por período; e (2) Local de produção. A análise dos trabalhos acadêmicos possibilitou identificar, sistematizar e analisar um total de quatro produções científicas no período em foco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões abordados a seguir foram pautados mediante a organização das pesquisas selecionadas consideradas relevantes pelas autoras para a realização desse estudo. A tabela 1 identifica a distribuição dos trabalhos acadêmicos por período e divide as pesquisas de acordo com o título, autor ano de sua publicação.

Tabela 1. Distribuição dos trabalhos acadêmicos por período.

| Ano | Artigo | Mestrado |
|-------|--------|----------|
| 2012 | 1 | - |
| 2014 | 1 | 1 |
| 2016 | - | 1 |
| Total | 2 | 2 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Da busca realizada no período de 2007 a 2017, foram encontrados dois artigos e duas dissertações de mestrado. Sendo o primeiro datado em 2012, com um artigo, aparecendo depois apenas em 2014 com um artigo e uma dissertação e, mais recente, uma dissertação de mestrado em 2016. Nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015 e 2017 não foram encontradas nenhuma produção que se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa, daí a indicação nas tabelas apenas dos períodos em que se localizaram trabalhos.

Do total de quatro trabalhos, foram indicados as Instituições de Ensino Superior, os estados e os Programas de Pós-Graduação que se debruçaram sobre a temática, localizados na tabela 2.

Tabela 2. Local de produção

| Ano | Instituição de Ensino Superior/Estado das autoras |
|------|---|
| 2012 | Universidade Estadual Paulista |
| 2014 | Universidade Estadual Paulista |
| 2014 | Universidade do Estado do Pará |
| 2016 | Universidade Estadual Paulista |

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se que a maioria das pesquisas foram realizadas no Estado de São Paulo, sendo que todas foram realizadas em Universidades Públicas. Para um melhor entendimento, foram descritos, a seguir, cada estudo encontrado, abordando seu objetivo, metodologia de pesquisa e os resultados encontrados.

Considerando a realidade no atendimento dos alunos com deficiência o estudo de Rocha e Deliberato (2012) teve como objetivo identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para um aluno com paralisia cerebral na escola. Foram selecionadas duas crianças com paralisia cerebral e seus professores. No que se refere a coleta de dados a mesma constituiu-se em três procedimentos sucessivos: entrevista com os professores, preenchimento do protocolo de identificação da rotina escolar e observação dos participantes em sala de aula realizada através de filmagens e diário de campo. Após a análise dos dados foi possível estabelecer as habilidades e necessidades do aluno com deficiência e indicar os recursos de Tecnologia Assistiva adequados ao planejamento do professor e propiciar a aprendizagem da criança com deficiência. Na realidade investigada percebe-se a necessidade de estabelecer procedimentos específicos, um planejamento pedagógico organizado e a participação de profissionais da saúde para o uso da tecnologia assistiva na escola.

Ao realizar uma leitura detalhada sobre os estudos descritos, observa-se que os estudos de Rocha e Deliberato (2012) eram voltados para a tecnologia assistiva, uma vez que, quando foi realizada a busca nos bancos de dados, a maioria dos estudos era relacionados a essa temática. Assim, esse estudo foi selecionado para destacar que a tecnologia assistiva é utilizada para alunos com Paralisia Cerebral. Ressalta-se que, a Tecnologia assistiva (TA) é uma área de conhecimento interdisciplinar e que tem como objetivo proporcionar maior autonomia e independência para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Muitos recursos das TICs podem ser considerados TA, como por exemplo, quando um computador proporciona independência ao aluno com PC para realizar a tarefa da escrita.

Já no estudo de Oliveira, Assis e Garotti (2014) foi realizado uma investigação sobre o efeito de procedimentos informatizados de ensino de relações condicionais com figuras e palavras impressas sobre a leitura recombinaiva generalizada, em quatro crianças. O estudo foi constituído em etapas e as elas foram desenvolvidas utilizando a tecnologia assistiva, com o software Desenvolve, para o ensino de pré-requisitos básicos. Os procedimentos da realidade investigada sugerem que a manipulação sistemática das unidades menores do que a palavra pode ser uma estratégia promissora para o desenvolvimento da leitura recombinaiva, aliando o paradigma de equivalência com exercícios e recursos de TA podendo contribuir e favorecer a educação inclusiva de alunos com PC, ampliando suas interações sociais e minimizando as dificuldades acadêmicas.

A importância do videogame na aprendizagem dos alunos com deficiência, Silva (2014) desenvolveu um estudo visando analisar a contribuição dos jogos de videogame como recurso pedagógico na aula de Educação Física. Foram participantes da pesquisa um professor de Educação Física e um aluno deficiência física. O autor desenvolveu sua pesquisa em quatro etapas: elaboração do instrumento, planejamento e protocolo intervenção e entrevista. Com base nos dados obtidos, pode-se concluir que o uso do vídeo game nas aulas de Educação Física associado ao desenvolvimento das atividades em circuito contribuiu para a participação de to-

dos os alunos, assim como para a participação ativa do aluno com deficiência física, em todas as atividades e em todos os momentos das aulas.

Almeida (2016) realizou um estudo que objetivou de elaborar e analisar os efeitos de um programa de jogos virtuais na aquisição de habilidades psicomotoras e funcionais de alunos com PC, assim como verificar quais habilidades psicomotoras tiveram maior êxito com o programa para cada participante. Os instrumentos utilizados nas avaliações foram a GMFM (Escala de Medição da Função Motora Grossa), EDM (Escala de Desenvolvimento Motor) e IAR (Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização). Em seguida foi elaborado o programa de intervenção de acordo com as necessidades de cada participante diagnosticadas nas avaliações. Foram realizadas vinte sessões de intervenção e em cada sessão psicomotora houveram ganhos consideráveis, principalmente na organização espacial dos participantes. A autora concluiu que o uso do videogame possibilitou aos participantes terem contato com uma nova forma de ensino e aprendizagem, além de mostrar a eficácia nas aquisições de habilidades psicomotoras de crianças com PC através do uso do videogame.

Observa-se que os jogos foram encontrados trabalhos referentes a importância de tecnologia e jogos, porém nenhum com o tema de alfabetização para crianças com deficiência física.

CONCLUSÃO

O objetivo para o presente trabalho foi investigar o uso de jogos como recurso pedagógico para crianças com deficiência física no panorama das pesquisas brasileiras. Observou-se que o tema jogos vem sendo investigado, principalmente no âmbito de planejamento de ensino, porém não foi encontrado obras que focam, por exemplo, no ensino de leitura e escrita ou matemática através do jogo para o público com Deficiência Física.

Enfim, a revisão sistemática promoveu um panorama das produções no período de 10 anos, de 2007 a 2017, demonstrando a fragilidade dos estudos sobre a temática abordada.

As crescentes pesquisas focam-se na importância da tecnologia, na importância do olhar do mediador (professor) no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, mostrando como resultados a efetiva inclusão quando existe planejamento e adaptação. Ainda tais estudos mostraram o que o uso dessas tecnologias ainda necessitam abranger a formação de professores, a prática docente, além de contar com mais participantes e abranger mais escolas e municípios.

Entende-se com os presentes trabalhos a relevância acadêmico-social do estudo, a partir dos dados, considera-se que as recentes produções são grandes ferramentas para a inclusão de este aluno tornar-se efetiva. Sendo assim percebe-se ainda a necessidade de futuras produções para tornar esta ferramenta mais eficaz em uma realidade inclusiva.

Destaca-se que todas as pesquisas ressaltaram o caráter motivacional do jogo em si, e a importância dele para aprendizes. Nesse sentido percebe-se a importância da pesquisa na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica motivacional, usa-la para alfabetização é um método com chances de progresso na área do ensino em geral e no ensino e aprendizagem de crianças com deficiência física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.V. *Efeitos de um programa com jogos virtuais na aquisição de habilidades psicomotoras de crianças com paralisia cerebral*. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- BRASIL. *Constituição Federal*, 1988.
- _____. *Decreto nº 5.296/2004*. Disponível em www.81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- Deficiência Física*. Brasília – DF:2006.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, v.24, n.2. 1998.
- COSTA, A.B; ZALTOWSKI, A.P.C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, C. H.; COUTO, C.P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso. 2014. p. 55-70.
- FIALHO, N. *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*. Curitiba: IBPEX, 2012.
- HOHENDORFF, J.V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, C. H.; COUTO, C.P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Org.). *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso. 2014. p. 39-54.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, Set. /Dez. 2006.
- RODRIGUES, L.S. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. Universidade de Brasília Faculdade de educação Programa de pós-graduação: mestrado, 2013.
- ROCHA, A N.D C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.18, n.1, Jan./Mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>>. Acesso em: Nov. 2017
- OLIVEIRA, A. I. A.; ASSIS, A. J. G. Tecnologias no ensino de crianças com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.20, n.1, Jan./Mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100007>>. Acesso em Nov. 2017
- SILVA, F.C.T. *Realidade virtual não imersiva: contribuição do jogo de videogame como recurso pedagógico nas aulas de educação física*. 2014. p.133. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- SOUZA, E.F. *Alfabetização e o Lúdico: a importância dos jogos na Educação Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Lins, São Paulo, 2013.

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E/OU ALTERNATIVA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Angelo Antonio Puzipe Papim¹; Anna Augusta Sampaio de Oliveira²
angelopapim@gmail.com

¹ *Mestrando em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília.*

² *Professora adjunta na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília.*

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva engloba diferentes áreas que compreendem a educação especial. Faz parte do campo que compõe essa matéria o seguinte leque: comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações, como na escola, casa e outros ambientes. A finalidade dessa concepção tecnológica é, portanto, viabilizar ao escolar público-alvo da Educação Especial a efetiva possibilidade de inclusão escolar e social.

A espécie *homo sapiens* se destacou das demais espécies animais, por sua capacidade de inventar recursos tecnológicos, com o objetivo de estender suas habilidades naturais frente às necessidades estabelecidas pelo meio ambiente externo. Com o auxílio dessas ferramentas especiais, foi possível o homem se adaptar às diferentes condições ambientais e constituir grupos sociais. Com recursos próprios para assegurar a manutenção da vida, em diferentes espaços geográficos, estabeleceu em diversificados habitats gêneros distintos de cultura (KOYRÉ, 2011).

A tecnologia, por conseguinte, sempre esteve presente e disponível à cultura e espécie humana, visto que a capacidade adaptativa se relaciona à habilidade criativa. Logo, é fácil presumir a importância do emprego de artifícios, com variadas funcionalidades e finalidades, para suprir as diferentes necessidades que se impõem à condição social da vida material humana (STENGERS, 2002).

Os estudos de comunicação alternativa e/ou suplementar se desenvolveram em meados da década de 1970, nos Estados Unidos da América, junto com a reforma psiquiátrica, na qual foram repensadas a situação social das pessoas concebidas como desviantes, cujo *status* social relegava o pertencimento da pessoa com deficiência à margem social. Com a mudança de paradigma social acerca da exclusão e do excluído social, reviram-se, gradualmente, as representações sociais em torno desse público, alterando sua condição de marginalidade para uma concepção que permite possibilidades de inclusão (FEYERABEND, 2006).

A partir de concepções humanistas, com ideais de inclusão social, na qual a pessoa na condição de marginalizado deveria e poderia se adaptar, caso fosse convenientemente estimulado, a fim de participar da sociedade de forma ativa e produtiva. Em vista disso, o status social, orientado por leis, pesquisas e concepção de humanidade começam a alterar o comportamento social e o tratamento oferecido as pessoas até então marginalizadas. Isso se deve, entre tantos

outros movimentos de transformação social, às novas orientações e definições legais, científicas e culturais sobre a concepção da deficiência mental – atualmente intelectual -, física e auditiva (AIMARD, 1986).

Ao se considerar a comunicação como via de compartilhamento de experiência entre os integrantes de um mesmo grupo social, habilidade indispensável do processo de inclusão, iniciaram-se as pesquisas sobre a comunicação suplementar e/ou alternativa como fonte de descoberta de meios alternativos de complementar, suplementar ou substituir a fala convencional. Contudo, os estudos se preocuparam em manter as bases e as raízes sociais da comunicação. Por consequência, essa nova modalidade de estudo, em face das necessidades decorrentes dos processos de interação social, com a intenção de estabelecer a recepção, a compreensão e a expressão da linguagem, em suas diferentes formas, deveria oportunizar o aumento da interação comunicativa entre as diferentes pessoas (VON TETZCHNER; JENSEN, 1996).

De acordo com Nunes (2001), o emprego do recurso envolve uma gama de outras formas típicas de os homens estabelecerem comunicação entre si, tais como o emprego de gestos de mãos e corpo, expressões faciais, entre diferentes símbolos gráficos, nos quais se incluem a escrita formal, os desenhos, as gravuras e as fotografias.

As diversas maneiras de transmitir a informação nas relações sociais com pessoas de um mesmo grupo são essenciais para instaurar e efetuar a comunicação. Por esse motivo, a fim de ser um signo, o recurso precisa ser compartilhado entre todos (MORETTI, 1999).

Assim, o propósito de promover e suplementar a fala por via alternativa cumpre a meta de incluir as pessoas, oferecendo outros meios naturais ou artificiais para estabelecer e sustentar a comunicação expressiva entre elas, já que, em alguns casos, o desenvolvimento da fala está comprometido, ou não ocorreu (NUNES, 2001).

O princípio regente de todo sistema de comunicação alternativa e/ou complementar se vincula à cultura na qual as pessoas usuárias deveriam se desenvolver. Se ele for um componente isolado do contexto, restrito a suprir a necessidade pessoal de aprendizagem e comunicativa, a finalidade geral de suscitar entre as pessoas uma forma de comunicação ativa não será atingida (OMOTE, 2001). Na verdade, diante de um cenário maior, o recurso não se restringe à particularidade da pessoa usuária e de alguns outros poucos que conhecem o recurso, mas do conjunto que estabelece a necessidade de empregar o recurso com a intenção de estabelecer uma comunicação efetiva.

Dito isso, a linguagem comunicativa possui enquanto característica a universalidade, sendo um instrumento de compartilhamento de sentido utilizado por e entre as pessoas, o qual compreende seus conjuntos de símbolos, pictográficos, ideográficos, abstratos, internacionais, de pontuação etc. Em consequência, os recursos que substituem a fala oral serão classificados como sistemas alternativos. Por sua vez, a comunicação suplementar será compreendida por toda a gama de gestos, expressão facial, linguagem corporal, comunicação gráfica etc., recursos que complementam a comunicação, sem o recurso da oralidade (REILY, 2004).

Quando se refere à comunicação suplementar e/ou alternativa na educação inclusiva, o recurso precisa ocupar, no contexto escolar, um lugar comum, e não especial, exclusivo dos processos de ensino e aprendizagem de quem não fala (NUNES, 2003). Por isso, definições que

apresentam o tema como outra forma de comunicar retiram do recurso sua função basilar, que é a de servir de meio para comunicação, com o objetivo de estabelecer a relação social entre o que fala e o que não fala (MORETTI, 1999).

O debate sobre o alcance e as possibilidades desse recurso, na escola inclusiva, além de estar presente nas práticas do professor de educação especial, mantém-se vinculado a representações metodológicas que nem sempre permitem os esforços coletivos para sistematizar e implementar o processo, enquanto um sistema universal e não particular e restrito de comunicação.

O estigma associado ao recurso, aliado à dificuldade de classificá-lo enquanto saber e prática, vem impedindo que ele possa atingir a finalidade de construir uma comunicação plural e popularizada nos distintos contextos inclusivos entre a pessoa que fala e a que não fala. Em vista disso, este projeto almeja elaborar, aplicar e analisar um recurso de comunicação complementar e/ou alternativa, seguindo os parâmetros da perspectiva da educação inclusiva de desenho universal que possibilite a todos os alunos, respeitando as particularidades de aprendizagem, que podem existir no espaço de ensino/aprendizagem, a fim de promover a comunicação seja oral ou não.

OBJETIVO

Elaborar, aplicar e analisar um recurso de comunicação complementar e/ou alternativa, seguindo os parâmetros da perspectiva da educação inclusiva de desenho universal, respeitando as particularidades de aprendizagem que podem existir no espaço de ensino/aprendizagem, a fim de promover a comunicação.

MÉTODO

Com a finalidade de desenvolver um recurso voltado para todos, alguns princípios foram assumidos no processo de elaboração da atividade a ser utilizada na intervenção pedagógica. Partiu-se do princípio de que a comunicação complementar e/ou alternativa objetiva a relação interpessoal significativa. Por isso, as atividades precisariam ser pensadas de sorte a ocupar uma posição dentro de um sistema de comunicação, em um espaço social e histórico dominado pelas relações de fala, sem se voltar apenas para uma pessoa. Outro pressuposto assumido é considerar que não existe recurso de comunicação, sem a experiência concreta das pessoas, ou seja, sem a prática efetiva.

Logo, ao se levar em conta a situação histórica e concreta da instituição escolar na qual a atividade seria aplicada, averiguou-se o momento e o tipo de recurso pedagógico que compreenderia uma atividade com a função de compartilhar experiências entre falantes e não falantes. Devido à disposição do professor, foi escolhida a aula de informática, e a atividade pedagógica selecionada foi um *software* pedagógico, uma história interativa que mescla a linguagem escrita e a comunicação complementar e/ou alternativa – desenvolvida especialmente para o projeto.

Os pressupostos da atividade não visaram à comunicação independente da modalidade dominante, pelo contrário, ambas precisavam estar alinhadas. Para esse fim, a intervenção

pedagógica precisou incorporar o projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de compor, a partir desse ideário institucional, elementos que ajudassem na elaboração pedagógica do professor, alinhando os objetivos da intervenção com o currículo pedagógico.

Como a neutralidade não era um dos objetivos do projeto, o professor foi instruído a ser participativo e favorecer uma atmosfera de comunicação, entre as diferentes pessoas envolvidas na intervenção. Isso implicou uma mudança de perspectiva do professor sobre a aprendizagem individualizada do escolar, com ou sem deficiência. A dimensão de comunicação horizontalizada, possível através do emprego de diferentes recursos tecnológicos, acarretou a transformação das relações de poder da escola, com o intuito de estabelecer um sentido comum, de compartilhamento social.

Ao se pensar as relações de poder, emerge o senso de independência entre as pessoas. Contudo, a fim de viabilizar a intervenção, não foi possível pensar a intervenção pedagógica com base em um panorama hierarquizado, uma vez que o caráter de interdependência e de interesse comum de um grupo era o objetivo principal. Sem esse fator presente, a função de mediação das inter-relações pessoais, na elaboração de sentido comum, seria perdida em nome da manutenção de um poder, que visa ao cumprimento de um objetivo distante daquela realidade histórica, sendo apenas uma ordem existente que deve ser cumprida. Portanto, a proposta de pesquisa, ao ser associada aos fundamentos da prática do professor, alinhando-se sistematicamente com o projeto político-pedagógico da escola e o projeto de currículo pedagógico, não fugiria à rotina de escolares e professores.

Nesse sentido, com o intuito de quebrar a concepção de aprendizagem dominante, com raiz epistemológica proveniente do empirismo – o qual se preocupa em apresentar a atividade sequenciada, uma por vez, promovendo a relação direta e individual dos escolares com os componentes da atividade, sem a preocupação de firmar com o contexto uma relação mediada, fonte da elaboração de sentido coletivo –, a intervenção pedagógica precisava inverter a lógica e estabelecer uma dinâmica na qual a atividade se entrepõe nas inter-relações pessoais, criando um espaço de compartilhamento mediado por ela, enquanto instrumento que necessita da comunicação ativa entre os componentes do grupo.

Em consequência, o professor foi instruído a organizar a interação dos escolares, com a intenção de centrá-la no uso dos recursos pedagógicos disponíveis. Havia, por conseguinte, entre o professor e os escolares e entre os próprios escolares, um elemento comum de mediação da ação, um eixo motivador a partir do qual ocorriam a interação e o compartilhamento entre os escolares. O contexto, esteado pela atividade motivadora, no ensino mediado, impulsiona a aprendizagem significativa do aluno, pois o valor de sentido está posto entre as pessoas e não na capacidade individual.

A aplicação do recurso ocorreu em uma escola da zona rural do interior do Estado de São Paulo, em uma das aulas de informática, como atividade prevista no currículo escolar. Os sujeitos participantes foram dois professores – de informática e de educação especial – e quatro escolares, com média de 9 anos (sendo um com paralisia cerebral, cadeirante e que não fala, mas possui o movimento dos braços e mãos), pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os recursos adotados para a mediação pedagógica foram elaborados utilizando-se o sistema de comunicação por troca de imagens (PECS), Símbolos de comunicação pictórica (PCS) e os

softwares Boardmaker e “Dez amigos”, este último referente a um *software* pedagógico elaborado para esta atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção pedagógica, os escolares foram dispostos em semicírculo, de modo que todos ficassem de frente para a lousa digital, na qual seria apresentado o recurso de mediação. O escolar com deficiência ficou no centro da formação. Foi-lhe oferecido um *tablet* sincronizado com o *software* exposto na lousa, além do restante do material, que ficou disponível para todos presentes. Em cada ponta, sentou-se um professor. Cada qual tinha à sua disposição uma série de figuras produzidas no *Boardmaker*, a fim de viabilizar a comunicação, ao longo da atividade, tanto por meio da fala quanto pelo recurso.

O escolar com deficiência já é usuário do recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, tendo domínio do PECS e PCS. Já para os demais escolares, esse foi o primeiro contato com o material. As instruções iniciais fornecidas pelos professores sobre a atividade foram feitas por meio das duas vias de comunicação, ação que dispersou os alunos, pois eles ficaram curiosos para interagir com o material, atitude que não era coibida pelos professores, como parte do processo de mediação pedagógica.

O *software* pedagógico usado para a atividade, “Dez amigos” (Figura 1), possibilita realizar com os alunos dois momentos: assistir à história e contar a história.

Figura 1 - Menu do *software* pedagógico



Fonte: Arquivo dos autores.

No primeiro, com o *software* pedagógico, foi apresentada a história (Figura 2), a qual se desenvolve com uma animação do personagem principal, ao centro; acima da animação, encontra-se o texto da história, com narração em formato de carãoquê – destaque no texto das palavras, de acordo com a narração –; na base da animação, está disposto o recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, desenvolvido com o emprego do *Boardmaker*. Todos

os componentes são interativos e podiam ser acessados pelos escolares a qualquer momento, incluindo o escolar com deficiência através do tablet.

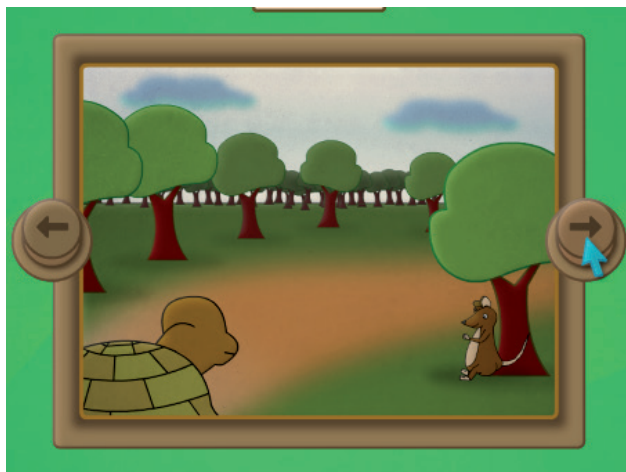
Figura 2 - Apresentação da história.



Fonte: Arquivo dos autores.

Após a exposição da história, que, mediante o manuseio do material disponibilizado, possibilitou aos participantes estabelecer uma atmosfera de muita interação e compartilhamento de experiência, deu-se início à próxima etapa da intervenção pedagógica. Para esse momento, os escolares precisavam contar a história, de acordo com a cena apresentada (Figura 3). Para esse fim, da mesma forma que na etapa anterior, eles recorriam aos recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa junto ao da fala, para os falantes, com o propósito de viabilizar a comunicação e o entendimento entre todos.

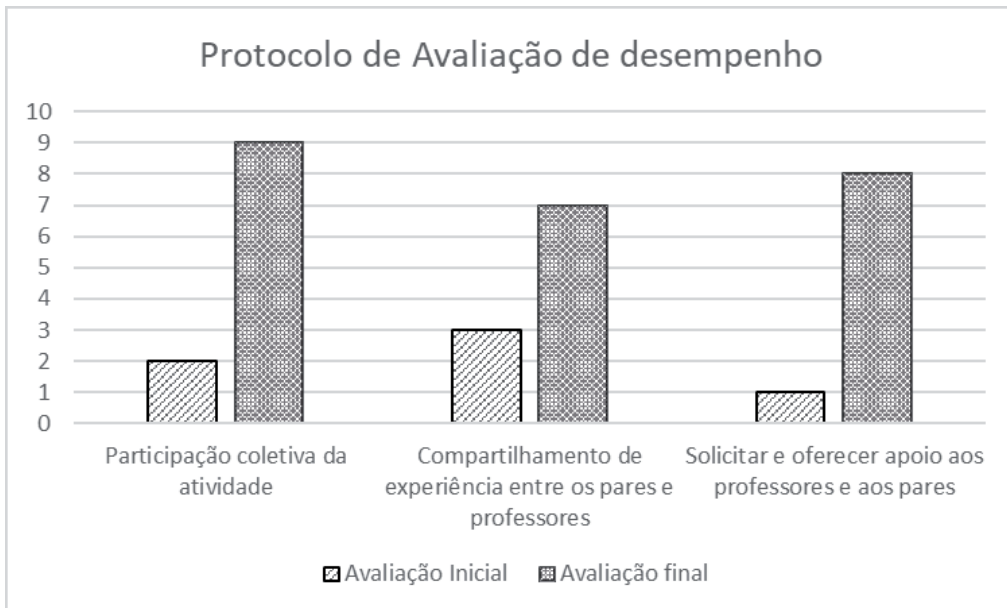
Figura 3 - Cena da atividade contar a história



Fonte: Arquivo dos autores.

O resultado da intervenção pedagógica surpreendeu os professores pela interação entre os escolares, principalmente pelo envolvimento do grupo com o escolar com deficiência, o qual também participou ativamente e de forma entusiasmada da atividade. Com o objetivo de comparação, aplicou-se junto aos professores um instrumento de avaliação geral do desempenho dos escolares (Gráfico 1), a fim de medir de 0 a 10 o grau de intensidade, em três áreas: participação coletiva da atividade, compartilhamento de experiência entre os pares e professores e solicitar e oferecer apoio aos professores e aos pares. A avaliação inicial e final consistiu da aplicação do mesmo instrumento de avaliação, realizada sua aplicação antes e depois da intervenção pedagógica.

Gráfico 1 - Resultado da avaliação inicial e final



Fonte: Organizado pelos autores.

CONCLUSÃO

É importante destacar que o projeto proporcionou desenvolver, mesmo que de forma tímida e restrita, um trabalho coletivo capaz de preservar o perfil do escolar, sua individualidade e características de aprendizagem. O professor, por sua vez, também foi pensado e, com o interesse de efetivar sua participação ativa, a dimensão profissional (associada ao concreto e às contradições das relações escolares, produtoras de sentido, as quais formam e conformam sua ação pedagógica) foi igualmente levada em conta, na elaboração e aplicação da pesquisa.

As diferentes lógicas, acerca da comunicação e dos recursos nos quais sua manifestação se apoia, geram desencontros e impossibilidades. Cumpre dimensionar esse recurso de comunicação, concebido muitas vezes como outra forma de comunicação, enquanto parte de um projeto político-pedagógico escolar, a fim de não gerar uma fragilidade aos usuários, que necessitam utilizar recursos diferentes para sustentar uma comunicação efetiva e não exclusiva, mas comum. Ademais, vincular as variedades de formas de estabelecer comunicação a um lugar

comum, na cultura escolar, possibilita aos professores sistematizar os meios de produzir e difundir informações em um regime de cumplicidade sobre o aquilo que se deseja intervir, e não de autoridade. Assim, seria possível construir uma agenda que revela e não vela a potência coletiva e não individual de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FEYERABEND, P. A visão científica do mundo tem um *status* especial em comparação com outras visões? In: PRADA, C.; TERPSTRA, B. *A conquista da abundância*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- KOYRÉ, A. *Estudos de história do pensamento científico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- MORETTI, G. Princípios e significados da comunicação alternativa. In: TUPY, T.M.; PROVETTONI, D.G. *E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?* Discurso sobre comunicação alternativa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1999.
- NUNES, L.R.d'O.P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001.
- NUNES, L.R.d'O.P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L.R. d'O.P. (Org.). *Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.
- OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. In: CARRARA, K. (Org.). *Educação, universidade e pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: FAPESP, 2001, p. 159-161.
- REILY, L. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. In: REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004, p. 67-88.
- STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M.H. *Augmentative and alternative communication*. European perspective. London, UK: Whurr, 1996.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA

José Adnilton Oliveira Ferreira¹; Relma Urel Carbone Carneiro²
Joseadnilton_ap@yahoo.com.br

¹ Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Unesp - Araraquara; ² Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras- FCL/ Campus – Araraquara

INTRODUÇÃO

O contexto da investigação científica quanto à área de altas habilidades/superdotação (AH/S) infelizmente demonstra muita escassez na Educação do Brasil, embora os precursores da área tenham pesquisado e divulgado seus trabalhos a partir das décadas de 1920-1930.

Há várias razões que podem ser associadas a este fato, dentre elas os mitos e crenças populares a respeito que, não raramente, impedem a identificação e mesmo o atendimento a estas pessoas. Na realidade do campo desta pesquisa destacamos também a falta de informação, de recursos financeiros e a formação dos professores, que se sentem incapazes de identificar e/ou atender estes alunos. Na maioria das escolas não há um acompanhamento especializado para o aluno com AH/S, existe a ausência de salas de recursos multifuncionais, insistência no padrão curricular híbrido e padronizado que não privilegia alunos com AH/S, o que muitas vezes resulta na alienação, desinteresse e inquietação por parte do aluno que está em uma escola ribeirinha sem ser assistido adequadamente.

Embora no exterior, no caso Europa e América do Norte, o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) já esteja sendo pesquisado desde os finais do século XIX, no Brasil, já se passaram mais de 80 anos desde sua primeira abordagem pelos pesquisadores e as investigações neste campo ainda são bastante escassas. Altas Habilidades/Superdotação é uma área recente de estudo, mas durante todo esse período de falta de investimentos na área, muitos talentos podem ter sido perdidos, desestimulados e encobertos. Tornam-se então pertinentes novas pesquisas como forma de contribuir para um correto atendimento a tais alunos. (PEREZ, 2003)

É necessário pensar que, para desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos visando prover as potencialidades, estimulando e orientando as habilidades, é preciso captar o que eles diferenciam como estimulante, ouvir atentamente o que eles expressam como interesse, inclinação e gosto, e encaminhar para esta direção, garantindo o envolvimento do aluno.

A opção por investigar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação no processo educacional em uma escola do campo dá-se pelos poucos estudos referentes à temática, assim como as condições de trabalho do professor, o acesso à escola pelos alunos e as especificidades regionais, econômicas, sociais e culturais que caracterizam as escolas do campo na Amazônia Amapaense.

A partir dessas indagações temos a seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a inclusão escolar de um aluno com altas habilidades/superdotação em uma escola ribeirinha da Amazônia Amapaense?

Este estudo busca trazer contribuições teóricas e práticas significativas para entender/compreender se ocorre o processo de inclusão. As contribuições teóricas referem-se às descobertas feitas a partir da investigação da prática pedagógica do professor e da estrutura física e pedagógica da escola para atender os alunos com AH/S. No tocante às contribuições práticas, essas descobertas poderão subsidiar mudança na prática docente, bem como, sugerir melhorias na estrutura física e no projeto político pedagógico da escola e também contribuir, de maneira científica, com o meio acadêmico.

OBJETIVO

Analisar o processo de inclusão de um aluno com altas habilidades/superdotação em uma Escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

Conhecer a estrutura física e pedagógica da escola, assim como aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação; Verificar as metodologias empregadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação; Identificar as práticas de inclusão/exclusão do aluno com altas habilidades/superdotação realizadas na escola; e, Observar o aluno com altas habilidades/Superdotação nas suas interações sociais com os demais alunos em sala de aula.

MÉTODO

O problema e os objetivos propostos para a pesquisa levaram-nos a desenvolver uma pesquisa de campo que se norteia por uma abordagem qualitativa. Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optou-se pelo Estudo de Caso, por compreender que atende aos objetivos definidos neste estudo, que visam saber como se efetiva, de fato, a inclusão escolar de alunos com AH/S no 3º ano do ensino fundamental I em uma escola ribeirinha no município de Mazagão no Estado do Amapá.

A pesquisa qualitativa propicia o contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado. Esse tipo de Estudo ao ser definido caracteriza-se como Estudo de Caso. Na visão de Ludke e André (1986), “o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. O estudo de caso qualitativo possui, segundo André (2003, p. 18) as seguintes características: “desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Este tipo de pesquisa necessita de uma imersão no contexto.

A pesquisa qualitativa na abordagem do estudo de caso necessitou do contato direto por um período de tempo considerável para que se pudesse ter a vivência com o ambiente investigado. Nesse período o investigador aplicou técnicas necessárias para a produção de dados, considerando que Bogdan e Biklen (1994, p.48) nos afirmam que investigadores qualitativos “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser observadas no seu ambiente natural de ocorrência”.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

| Participantes | Tempo Magistério | Experiência com Classes Multisseriadas | Formação Educação Superior | Especialização |
|--------------------------|-----------------------|--|----------------------------|----------------------------------|
| Diretor 01 | 02 anos | 0 2 anos | Pedagogia | Ensino religioso |
| Coordenador 01 | 01 ano | 01 ano | Pedagogia | Gestão Escolar |
| Professor C (sala comum) | 02 anos | 02 anos | Pedagogia | Metodologia da Língua Portuguesa |
| Professor AEE | 06 anos | 06 anos | Pedagogia | Não tem* |
| Aluno da pesquisa | Idade/ Sexo | Série/ano | Área/Identificação de AH/S | Área-Interesse do aluno |
| Pedro (nome fictício)** | 08 anos/ Masculino | 3º Ano do E.F | Lógica-matemática | Robótica |

Fonte: Arquivo da Pesquisa/Dados coletados nas entrevistas.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pesquisas qualitativas, conforme Alves-Mazzotti e Gewadsznajde (2002, p.163) “são multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados”. Assim sendo, para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a observação *in loco* da prática pedagógica do professor da sala de aula regular e do AEE e a fotografia.

FORMA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados produzidos na pesquisa foi desenvolvida durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, pois, de acordo com Triviños, (1987, p. 34):

[...] em estudo qualitativo o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a coleta de dados. Sem dúvida, sem análise contínua os dados podem não ter foco. A coleta e a análise de dados acontecem simultaneamente dentro e fora do campo.

Os dados coletados foram analisados a partir da definição de categorias prévias que agruparam os principais temas relacionados à questão de pesquisa inicial.

A análise de dados das entrevistas semiestruturadas, a observação *in loco* da prática pedagógica do professor da sala de aula regular e do AEE e a fotografia foram realizadas a partir da técnica da análise de conteúdos.

A relevância da rigorosidade é destacada por Bardin (2004) no uso da análise de conteúdo para alcançar os objetivos e responder o problema de pesquisa. Portanto, com o objetivo de averiguar a significação dos dados coletados, a autora apresenta as etapas de desen-

volvimento da técnica composta de: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste na leitura flutuante do *corpus* a ser analisado, no nosso caso, as entrevistas transcritas e o diário de campo das observações.

Foi nesta fase que se organizou e aplicou-se a leitura do material a ser investigado, com a finalidade de identificar os aspectos importantes para as outras fases que compõem a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados nos levaram à elaboração de três categorias não apriorísticas: Formação continuada sobre altas habilidades/superdotação; Acesso à escola, estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social. Procurou-se estabelecer um diálogo entre essas categorias finais e o referencial teórico. Trabalhou-se com as falas dos sujeitos, no sentido de dar visibilidade aos seus discursos, suas teorias, suas práticas, seus valores e costumes que emergiram na pesquisa de campo.

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AH/S

A primeira categoria não apriorística, que é sobre a “Formação continuada dos profissionais” que atuam na escola ribeirinha pesquisada, considerando que a mesma deve ser pensada de forma macro não somente pelo professor de sala de aula comum ou do atendimento educacional especializado mas, necessariamente, por todos profissionais da educação. Nesse caso, pensando em formação para os professores que atuam ou atuarão na Educação Especial, parece-nos que os professores formam-se sem a devida preparação para o atendimento aos alunos com AH/S que estão nas escolas.

Os programas de formação devem explicitar que mudanças de atitude são requeridas para que o processo de inclusão aconteça. Afinal, o professor de sala de aula comum tem uma ampla responsabilidade no que concerne à viabilização desse atendimento. Nesse aspecto, alguns pontos da fala desse professor devem ser destacados: Como por exemplo: As perguntas 4). Você se considera preparado (a) para o trabalho pedagógico com os alunos com AH/S? e a 5). Pensando na sua formação profissional enquanto professor (a) em sala de aula comum diante desta nova perspectiva da inclusão escolar dos alunos com AH/S, você enfrenta desafios? Quais? O professor da sala de aula comum respondeu da seguinte forma respectivamente:

Não, não tive capacitação para superdotado. (Professor C)

Sim penso que a perspectiva de inclusão escolar na sala de aula comum tem inúmeros desafios, devemos buscar romper com toda essa homogeneização, respeita a diferenças, já tive alunos com deficiência visual tive que ir estudar Braille, mas ainda vejo que estamos muito longe da inclusão escolar verdadeira, com a superdotação eu tenho que estudar mais para trabalhar com esses alunos ribeirinhos com altas habilidades. (Professor C)

Considerando as respostas acima, a percepção do professor que atua no ensino fundamental, em classes multisseriadas em escola ribeirinha mostra-se otimista apesar de todas as adversidades de sua realidade, pode-se perceber que tem clareza de seu papel enquanto mediador na construção do conhecimento.

ACESSO À ESCOLA, ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Apresentou-se a análise da segunda categoria final, descrita como categoria não apriorística, que é “O Acesso à escola, estrutura física, administrativa e pedagógica” e de que forma mostram-se como implicadores no processo de inclusão escolar dos alunos com AH/S em escolas ribeirinhas da Amazônia.

Cabe aqui retratar algumas informações contidas no roteiro de observação da estrutura física da escola investigada, para dialogar com as falas dos sujeitos da pesquisa e reiterar as dificuldades encontradas no contexto da pesquisa. Como forma de Conhecer a instituição observou-se o espaço físico da escola e do seu entorno. Esta parte refere-se à estrutura e organização física da instituição. Observação da parte externa do prédio, sua fachada e adjacências.

Mas, infelizmente, dada as dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas, visualiza-se que ele não tem o conhecimento e/ou compreensão da temática AH/S e daquilo que compete a ele que não é só a perspectiva de identificar as áreas de AH/S de seus alunos, mas, principalmente, observar as potencialidades que deverão ser trabalhadas no contexto escolar, conseqüentemente também de planejar as atividades de ensino, buscando a formação e a valorização do talento desses alunos, estimulando e assegurando os meios indispensáveis para que essa prática seja possível, além de buscar parcerias quando outras áreas, que não acadêmicas, estão presentes.

Cabe aqui retratar algumas informações contidas no roteiro de observação da estrutura física da escola investigada, para dialogar com as falas dos sujeitos da pesquisa e reiterar as dificuldades encontradas no contexto da pesquisa. Como forma de Conhecer a instituição observou-se o espaço físico da escola e do seu entorno. Esta parte refere-se à estrutura e organização física da instituição. Observação da parte externa do prédio, sua fachada e adjacências.

A estrutura do prédio é muito antiga em sua maior parte de madeira a escola é limpa e arejada, mas é visível a precariedade da estrutura física que está gasta pelo tempo, tem adaptações, necessitando urgentemente de uma reforma no prédio que não tem climatização e sua instalação elétrica e hidráulica é improvisada”. A fachada é Antiga, tem uma rampa que desce para o rio, onde os barcos ancoram. A escola localiza-se em área ribeirinha um pouco longe do centro comercial de Mazagão. Descrevendo a parte interna. As portas e janelas são bem antigas, com venezianas, seu terreno é pequeno não possui quadra poliesportiva. (Roteiro de observação da estrutura física)

A Foto 1 a seguir refere-se à imagem da frente parcial da escola ribeirinha pesquisada.

Foto 1: Frente parcial da escola ribeirinha pesquisada



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

As dificuldades da realidade das escolas ribeirinhas na Amazônia são inúmeras, primeiramente por serem geograficamente isoladas, uma longe da outra e o acesso para essas escolas nas comunidades ribeirinhas de Mazagão é praticamente quase todo pelo rio por ser tratar de região Amazônica e a mobilidade das pessoas da zona urbana e até mesmo dos ribeirinhos nos igarapés, rios e a mata torna-se fator dificultador.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS E INTERAÇÃO SOCIAL

Em continuidade à análise apresentou-se a terceira categoria final “Prática pedagógica em classes multisseriadas e interação social” em que está explicitada a forma como os ribeirinhos atuam, transformam e criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o ambiente na sua interação social, sofrem os efeitos de sua própria transformação.

Os alunos com AH/S precisam estar inseridos em práticas pedagógicas que atendam às suas reais necessidades educacionais, para que tenham um melhor desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades que possam configurar verdadeiramente como processo de inclusão escolar. No que consiste ao professor do AEE, ocorreu (03) três inquirições para que pudéssemos fazer a relação com os demais profissionais, então se observou: Qual a sua experiência com alunos com altas habilidades/superdotação? Investigou-se a prática pedagógica (conteúdo, temáticas, objetivos de ensino e metodologia) no AEE e finalmente foi indagado, como se deu a implantação do processo de inclusão escolar do aluno com AH/S na sala de aula comum em sua escola? Seguem sucessivamente os relatos do professor AEE:

Eu atendi já alunos identificados com altas habilidades, mas não tinha nenhum material e experiência na área, lembro que até para fazer os relatórios desconhecia a fundamentação do tema e as características da superdotação, aqui na escola já montei um grupo de dança, mas devemos criar mais possibilidades para chamar atenção das crianças. (Professor AEE)

A prática pedagógica: Nossos recursos são mínimos, não temos quase nada, não temos uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, mas tentamos trabalhar com os conteúdos através de vídeos e músicas, acredito que a pesquisa é muito importante para ampliar essa perspectiva pedagógica, deixar a criança mais livre para que ele possa produzir o seu próprio projeto, os

professores estão preocupados com o enriquecimento das aulas, mas a escola não tem biblioteca, tem alguns computadores que não funcionam que chamam de LIED, e nem funciona a televisão da TV escola. (Professor AEE)

Um professor que veio aqui antes já tinha começado esse trabalho... É difícil nossos colegas ainda são homogêneos ou seja os ditos normais não entendem e nem querem a inclusão, nosso aluno é mais aceito mas é altas habilidades, que acredito que seja menos complicado do que aceitação de um autista, Rett ou até mesmo um deficiente visual, é que a gente percebe né, os outros profissionais agem diferente para eles está muito longe essa inclusão principalmente aqui na nossa escola com todos esses problemas, o professor de ensino regular se vê muito inseguro pra ter um aluno diferente na sala multisseriada, onde não temos estrutura alguma. Por que nossa realidade é desigual comparada com a zona urbana. Principalmente acho que eles têm razão nossa escola não tem um mínimo necessário pra receber ou trabalhar de forma qualitativa com alunos especiais, aqui no máximo se tratando do Pedro vem um questionário do centro de altas habilidades em Macapá para ser preenchido, o centro de AH, viu como é difícil se o professor do ensino regular não colaborar com o meu trabalho. (Professor AEE)

Inicialmente, o entrevistado diz que desconhece a fundamentação do tema e as características da AH/S, que sua prática pedagógica é limitada, mas busca trabalhar com os conteúdos, deixar a criança mais livre para que ela possa produzir o seu próprio projeto, o professor do AEE, explicita sua preocupação com o enriquecimento das aulas, é de considerar um programa de atendimento ao aluno com AH/S, é latente a necessidade de profissionais devidamente preparados para organizar e coordenar tal trabalho, e relata também que nessa realidade não dispõe de recursos e nem de uma sala de recursos multifuncionais para o AEE.

Pelo exposto anteriormente ficam evidentes que as questões pedagógicas são retiradas do livro didático e transcritas para o quadro, percebe-se que não é prioridade para a Secretaria de Educação a contextualização com a realidade cultural e a vida dos alunos, por principalmente as matrizes curriculares impostas não estarem relacionadas com o modelo das escolas ribeirinhas, que não se privilegia o modo de vida dessa população que vivem na margem dos rios, cabe aqui reivindicar que se cumpra o dever do poder público municipal na melhoria das condições de trabalho docente e na qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de que ocorram práticas pedagógicas de inclusão escolar para alunos com AH/S em escolas ribeirinhas da Amazônia e, denunciam a negligência e o abandono com a escola ribeirinha pesquisada por parte das autoridades públicas que fazem a gestão do repasse de verbas e de recursos para Educação do Município de Mazagão.

Quanto à contribuição da pesquisa, observou-se que o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S em uma escola ribeirinha da Amazônia somente poderá concretizar-se mediante um esforço conjunto, em que as condições educacionais, ambientais e as autoridades educacionais atuem unificadas, pensando na realidade da diversidade cultural, ambiental, social da Amazônia, a introdução de novas metodologias, com o auxílio de recursos pedagógicos, de alternativas e de modalidades educacionais voltadas aos alunos com AH/S.

De modo geral, o importante é que surge um grande desafio pela frente na Educação ribeirinha, o compromisso de construir uma escola digna e humanamente inclusiva para todos os alunos de sala de aula comum, sala de aula multisseriada e alunos especiais como é o caso do Pedro, aluno com AH/S na realidade educacional da Amazônia, como ponto de partida para trilharmos novos rumos educacionais voltados ao enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, em que todas as crianças ribeirinhas tenham uma chance de mostrar seus potenciais e não deixem seus talentos serem perdidos ou escondidos, que tenham a oportunidade de sonhar.

Para finalizar este trabalho, espera-se que o mesmo possa ter alguma contribuição para o processo de inclusão escolar do aluno com AH/S, e quem sabe essa pesquisa sirva de ajuda na mudança dessa realidade. Esperamos futuramente novas oportunidades para realização de outras pesquisas e trabalhos nesta área.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDE, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 198p.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, 2004. 280 p.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- PÉREZ, S.G.P.B. *Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE QUALITATIVA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Cláudia Miharú Togashi¹; Gerusa Pontes de Moura²; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter³
claudiatogashi@yahoo.com.br

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
²Discente do curso de Pós-graduação *latu sensu* em Mediação Escolar e Ações Educativas da Universidade Santa Úrsula; ³ Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (PROPED)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação ainda em andamento denominada “Currículo Funcional Natural: propondo práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado”. No entanto, serão utilizadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras que atuam na Educação Especial na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município no Rio de Janeiro, no ano de 2017 que já foram analisadas, tendo esta etapa da investigação finalizada.

A inclusão de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no ensino comum tem sido uma realidade no Brasil, desde que as políticas públicas voltadas para os direitos dos cidadãos com deficiência começaram a ser implementadas. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) é a mais recente, que assegura os direitos de acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência, não somente no âmbito educacional, mas em outros aspectos também.

Embora já tendo a garantia de acesso das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, ainda há muitas barreiras que dificultam o processo de inclusão e manutenção escolar, que vão desde a acessibilidade física até as dificuldades de promover as melhores práticas pedagógicas específicas para os alunos.

Destaca-se ainda a dificuldade de inclusão dos alunos que são diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido à particularidade do transtorno. A literatura (SIMPSON, BOER-OTT, SMITH-MYLES, 2003; GOMES; MENDES, 2010; CAMARGO; BOSA, 2009) descreve que a inclusão de alunos com TEA no sistema regular de ensino é delimitada por conta das peculiaridades do transtorno. Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) afirmam que tais características podem “favorecer o isolamento da criança, empobrecendo, ainda mais as suas habilidades comunicativas” (p. 558).

Dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)¹ apontam que no ano de 2017 mais de mil e quinhentos alunos com diagnóstico de TEA foram matriculados na rede de ensino. É importante sinalizar, no entanto, que a qualidade da inclusão

¹ Os dados foram informados no site da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

de alunos com TEA nas escolas comuns ainda é amplamente delicada, devido a alguns fatores como a avaliação, o apoio e mediação escolar, a acessibilidade, dentre outros aspectos.

Portanto, o comprometimento na comunicação, interação social e a presença de padrão restrito e repetitivo de comportamento podem acarretar prejuízos na permanência do aluno no âmbito escolar, caso não haja um direcionamento eficaz, uma vez que o fato de o TEA ser tão complexo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas (GOMES, MENDES, 2010).

Ao escolher as estratégias para atuar com os alunos na escola, afim de lhes garantir o sucesso escolar, é necessário pensar em práticas eficazes, em propostas que foram bem-sucedidas. O professor pesquisa por práticas que já funcionaram, que deram certo e apostam que são as melhores para atender às necessidades e especificidades dos alunos.

Com alunos que são público-alvo da Educação Especial não é diferente. Quando o professor recebe o aluno com TEA, por exemplo, precisa pensar em mecanismos e estratégias para trabalhar com ele e se preparar para atuar na melhor maneira possível para possibilitar sua aprendizagem e garantir o sucesso escolar.

Neste sentido, faz-se necessário buscar pelas melhores práticas, ou seja, em práticas baseadas em evidências e que já foram cientificamente comprovadas, uma vez que o conhecimento científico empregado no contexto da prática pedagógica favorece um respaldo de resultado mais eficaz e promissor, já comprovado em pesquisas anteriores.

A baixa procura por práticas baseadas em evidências científicas no trabalho docente pode ser um dos motivos para práticas pedagógicas ineficazes, uma vez que o profissional da área da educação acaba desconsiderando ou mesmo desconhecendo o conhecimento científico, não se apropriando de procedimentos que já foram sinalizados como eficazes (NUNES, 2008).

Nunes (2008) afirma que “as crenças e os tipos de conhecimento desenvolvidos pelo professor durante a formação determinam, em grande parte, sua prática em sala de aula” (p. 9). Daí a importância da formação continuada do professor, uma vez que a busca por novos conhecimentos e a reflexão sobre sua prática favorece a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVO

O presente trabalho teve por objetivo analisar entrevistas semiestruturadas de forma qualitativa realizadas com três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutindo a respeito da importância da formação continuada na prática pedagógica.

MÉTODO

a) Participantes

Participaram da pesquisa três professoras do AEE que serão descritas a seguir. Para facilitar a leitura e visualização, as informações foram disponibilizadas em forma de tabela.

| Participantes ¹ | Tempo de atuação no Magistério | Tempo de atuação na Educação Especial | Formação profissional (inicial) |
|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--|
| Maria | 41 anos | 27 anos | Letras (L. Portuguesa/ Literatura) |
| Sílvia | 25 anos | 18 anos | Normal, Fonoaudiologia e Licenciatura em Ciências e Biologia |
| Gabriela | 15 anos | 7 anos | Letras (L. Portuguesa/ Literatura) |

1 Os nomes das participantes são fictícios, foram alterados para preservar a identidade das professoras.

b) Materiais e Instrumentos utilizados

Foi utilizado um aparelho de telefone celular para gravar as entrevistas com as professoras. O instrumento usado foi a entrevista semiestruturada, que estava organizada em blocos contendo quatro temas principais, mas para este artigo apenas um bloco será utilizado, o que se refere à formação continuada (atualização e capacitação docente).

c) Procedimentos gerais

Primeiramente, a pesquisa foi enviada à Plataforma Brasil e encaminhada para apreciação do Comitê de Ética em pesquisa da UERJ, na qual foi aprovada sob o parecer número 1.979.561. Em seguida, a pesquisadora apresentou sua pesquisa à Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), tendo sido autorizada para realização nas escolas da 2ª CRE², sob o processo nº 07/008.439/2016.

As três professoras de AEE foram contatadas pela própria pesquisadora e convidadas a participar da pesquisa, com o critério de conveniência e proximidade da escola onde trabalham e o local de residência da pesquisadora.

d) Procedimentos específicos

Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras de AEE de forma individual e em dias diferentes. Foram abordados assuntos relacionados à sua formação inicial e continuada, atualização profissional, à problematização do MEC em tornar as salas de recursos multifuncionais e não específica para uma especificidade de clientela, adaptações curriculares, conhecimento a respeito da Comunicação Alternativa e Ampliada e práticas pedagógicas com alunos com TEA.

e) Análise de dados

As entrevistas foram transcritas de forma *verbatim* e analisadas de forma qualitativa, por meio de um estudo descritivo, nas quais as professoras de AEE discursaram a respeito de

²No município do Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação é dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), para facilitar a sua organização e gestão.

formação inicial, atuação com alunos com TEA e a prática pedagógica exercida nas salas de recursos multifuncionais. Foram criadas três categorias que serão descritas e discutidas a seguir, nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Das três professoras participantes, apenas a professora Sílvia sinalizou ter feito um curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC. Tanto a professora Maria quanto a Gabriela mencionaram que fizeram ao longo do percurso profissional os cursos oferecidos pela própria rede de ensino em que trabalham. Maria sinalizou ainda sobre as mudanças na proposta de formação continuada:

“[...] na minha época, na verdade, nessa que eu iniciei na educação especial, nem tinham esses cursos assim, a nível de faculdade, agora é que tem...de educação especial, mas na época não, a gente entrava e fazia os estudos com [nome da rede de ensino], especificamente com que você queria” (Maria).

É importante sinalizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96), traz no Capítulo V, que trata da Educação Especial, no Art. 59 que

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996)

Sendo assim, é garantido ao aluno que é público-alvo da educação especial o atendimento pedagógico com profissionais especializados e capacitados, fazendo-se necessário então que esses professores busquem por cursos de formação continuada.

Ainda com respaldos na LDB, é garantido ao professor que se tenha cursos de “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67), conforme consta no Título VI que trata dos profissionais da Educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA REDE DE ENSINO

No que diz respeito às formações e capacitações oferecidas pela rede de ensino, as três professoras concordaram, em partes, sobre a qualidade das palestras oferecidas. No entanto, Gabriela criticou o formato da formação, mencionando que há diferença entre curso de formação e as palestras oferecidas como forma de capacitação e ainda sinalizou: “*eu não considero que eu tenha uma capacitação adequada*” (Gabriela).

Maria, que já atua há muito tempo na educação especial da rede de ensino mencionou que formações são boas, mas que falta novidade para acrescentar na sua prática:

“eu acho que (as formações) são boas, entendeu? É lógico que tem vezes que eu sinto que eu vou para algumas capacitações e aquilo não é novidade, não acrescentou assim, muita coisa dependendo do tema [...]” (Maria).

Sílvia explicou que procura sempre valorizar os cursos oferecidos pela sua rede de ensino, uma vez que são gratuitos, e portanto, deve aproveitar. Mas também critica o formato dos cursos, pois há muita falta na continuidade nas formações e que as palestras “soltas” dificulta um pouco na formação do professor.

RENOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Também foi perguntado às professoras de quais maneiras elas buscavam renovar as suas práticas pedagógicas e todas as três professoras responderam que vão procurando e estudando por conta própria, conforme as necessidades e demandas dos alunos.

Gabriela mencionou o uso da internet e também da literatura presente na biblioteca da escola como aliados na busca de novas pesquisas, mas que não realizou nenhum investimento ainda, como um curso para buscar por novas práticas pedagógicas.

Maria afirmou que se respalda nos cursos oferecidos pela rede de ensino para garantir a renovação das suas práticas pedagógicas. Explicou ainda que sua área de atuação específica era em DV (Deficiência Visual), mas como a proposta das salas de recursos agora é de ser multifuncional, está atendendo crianças com outras especificidades e também com TEA e que fica aguardando a oportunidade que a rede de ensino oferece para fazer os cursos e as formações para aprender e repassar aos alunos.

Sílvia citou a falta de tempo como um fator que dificulta a realização de cursos específicos para contribuir na renovação de suas práticas. Segundo a professora, tem muito interesse em estudar sobre TEA, já que a rede de ensino está recebendo muitos alunos com este diagnóstico. Como ainda não conseguiu fazer nenhum curso específico, a professora mencionou que procura ler e se informar para lidar com os alunos que ela atende.

Observou-se, nas três entrevistas apresentadas, uma proposta de capacitação em forma de grandes palestras oferecidas pela rede de ensino na qual as professoras atuam como forma de formação continuada. Segundo duas professoras entrevistadas, tal formato é insuficiente). Concordando com a fala das professoras, os achados de Nunes (2008) em relação à formação de professores vão de encontro com o discurso das professoras que criticaram a forma que a rede de ensino oferece os cursos de formação continuada (palestras expositivas mensais, convidando diversos profissionais e pesquisadores com temas variados sobre Educação Especial). A referida autora sinalizou que “o formato de formação de professores acaba tendo pouco impacto na prática docente e aponta que a “literatura sugere formas individualizadas de ensino têm apresentado resultados mais promissores na aprendizagem do professor” (p. 102).

Outro ponto importante que foi verificado no conteúdo das entrevistas foi em relação ao uso dos recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada. Constatou-se que apesar do conhecimento em CAA, as professoras afirmaram que pouco utilizam no espaço escolar por diversos fatores, exceto por uma das professoras, que usa de forma simples.

A respeito das dificuldades no uso dos recursos da CAA pelas professoras de AEE após um curso de formação continuada, Schirmer, Nunes e Silva (2017) verificaram também em estudo recente que os professores de AEE descrevem possuir “sentimentos de angústia, de incapacidade e de medo perante a necessidade de atendimento a um aluno com deficiência sem fala articulada”. Deste modo, defende-se a importância e necessidade de se promover mais cursos de formação continuada para que os professores se sintam mais capazes e sintam confiança para usar novos recursos alternativos na prática com o aluno nos atendimentos. Neste sentido, Gatti (2003) ressalta que

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p. 203).

Ainda em relação à importância formação continuada para a prática docente, as entrevistadas constataram que, independentemente da formação acadêmica que cada professora possui e também da suas experiências profissionais, um ponto em comum observado em suas falas foi perceber que a participação na pesquisa como sujeitos pode ser uma forma de aprendizagem, para aumentar o repertório de conhecimento e também para poder aplicar os conhecimentos com os alunos de forma correta, objetivando uma trajetória escolar com mais qualidade.

Nunes (2008) ressalta a importância do trabalho colaborativo entre o professor e o pesquisador, no qual “o conhecimento científico é colaborativamente produzido” (p. 105). Para a referida autora,

Na medida em que o professor torna-se pesquisador de sua própria prática, é desfeita a hierarquização do saber entre a universidade e a escola. [...] o professor não mais se restringe ao papel de fornecedor de dados que vão contribuir para o trabalho de outros pesquisadores, mas está envolvido, de forma crítica, nas diversas fases da pesquisa, desde a identificação do problema até a disseminação dos resultados (NUNES, 2008, p.105)

No entanto, por mais que as capacitações *in loco* sejam de grande valia para a qualidade do desempenho do profissional em questão, ainda há escassa valorização na formação continuada dos professores. Bridi (2011) sinalizou que não há ações de formação continuada para o AEE prevista na Política Nacional de Educação Especial³. Segundo a autora,

[...] não se identifica nas ações de formação continuada para o atendimento educacional especializado, conteúdos que abordem tais temáticas e que propiciem um espaço de aprendizado e reflexão sobre as possíveis articulações entre educação especial e ensino comum. (BRIDI, 2011, p.196).

Assim como em qualquer profissão que se busque melhorias na atuação, os professores também devem ressignificar a sua prática. Martins (2014) defende que a formação continuada deve ser entendida como um espaço de construção de conhecimentos, havendo trocas nos diferentes saberes, repensando e refazendo a prática e das capacidades do professor.

³ Política criada pelo MEC a fim de acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (MEC, 2008, p. 1).

No caso do Atendimento Educacional Especializado, o professor especialista em educação especial necessita também de atributos e conhecimentos específicos para lidar com as demandas dos alunos e também de articular seus conhecimentos no processo de inclusão dos alunos no ensino regular (Togashi; Silva; Schirmer, 2017). Para tanto, é necessário que esteja preparado para passar pelas mais diferentes situações no seu cotidiano profissional. Schirmer, Nunes e Silva (2017) apontam algumas das demandas do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais:

Atuar com alunos que necessitam de conhecimentos sobre educação especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática. Além de adaptações do espaço físico, de serviços de apoio, de um material pedagógico adequado, dos recursos e serviços de TA ou de qualquer alteração necessária para facilitar o processo de aprendizagem, o discente usuário de CAA necessita de intervenções e de algumas adaptações na apresentação dos conteúdos (SCHIRMER; NUNES; SILVA, 2017).

Neste sentido, Togashi, Silva e Schirmer (2017) descrevem a formação continuada como uma das opções na melhoria da qualidade de ensino e também de atuação profissional. Para as autoras,

A formação continuada é um dos fatores que contribuem para a garantia do sucesso profissional e, principalmente, dos alunos no ambiente escolar. Além da formação continuada, ressalte-se ainda que esta pode estar aliada ao desejo do professor de querer desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, uma vez que a capacitação visa a oferecer novos conhecimentos, atualizações de conceitos e sugestões de práticas cotidianas no contexto escolar (TOGASHI; SILVA; NUNES, 2017).

Portanto, a formação continuada de professores, de modo geral e, especificamente para os que atuam no Atendimento Educacional Especializado, para sua busca em melhores práticas é fundamental para que todos possam apresentar resultados mais promissores, tanto os professores quanto os alunos.

CONCLUSÃO

Atuar em sala de aula, lidando com a formação de novos conhecimentos, requer que o professor esteja em constantes atualizações, cursos de formação continuada e reinventar sempre sua prática pedagógica. No caso específico do Atendimento Educacional Especializado, saber abordar nas mais diferentes deficiências e transtornos torna-se fundamental ao profissional que vai atuar com alunos que são público-alvo da Educação especial.

É preciso buscar práticas que sejam comprovadamente eficazes nas diferentes formas de intervenção com os alunos para que os resultados já encontrados na literatura científica possam ser refutados e também que as práticas baseadas em evidência sejam replicadas, assim como buscar parcerias entre professores e pesquisadores na área para que resultados mais promissores possam surgir no campo da educação especial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- BRIDI, F.R.S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*. V.4, n;7. Jan/jun, 2011.
- CAMARGO, S.P.H; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, p.65-74, 2009.
- GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, nov. 2003.
- GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p.375-396, 2010.
- MARTINS, M.F.A. Formação de professores na escola inclusiva: questionamentos e possibilidades. *II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad Y Educación”*, 2014.
- MICHELS, M.H., LEHMKUHL, M.S. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13. maio/ago, 2015.
- NUNES, D.R.P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.34, n.1, 2008, pp. 97-107.
- _____; AZEVEDO, M.Q.O; SCHMIDT, C. Inclusão Educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26 ,n. 47 | p. 557-572, set./dez. 2013.
- SCHIRMER, C.R.; NUNES, L.R.O.P; SILVA, S.P.N. Levantamento das habilidades pedagógicas e das conceituações das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, L.R.O.P; SCHIRMER, C.R. (Org.). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.
- SILVA, A.F; SILVA, R.S.; GIVIGI, R.C.N. Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações do Brasil. *Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores*, v. 9, n.1., 2016
- SIMPSON, R.L.; BOER-OTT, S.R.; SMITH-MYLES, B. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Top. Lang. Disorders*, v.23, n.2, 2003.
- TOGASHI, C.M.; SILVA, T.M.; SCHIRMER, C.R. A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L.R.O.P; SCHIRMER, C.R. (Org.). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2017.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

Rosimar Bortolini Poker¹, Fernanda Oscar Dourado Valentim², Isadora Almeida Garla³

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília, poker@marilia.unesp.br; ²Bolsista Obeduc/Capes, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília, ferdourado2008@hotmail.com; ³Bolsista Obeduc/Capes, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília, isadora.garla@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na década de 1990 o movimento de apoio e disseminação da educação inclusiva se expandiu internacionalmente em decorrência das orientações apontadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e, pela Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, na Espanha, resultado de uma conferência que reuniu muitos governos e organizações internacionais, reforçando as metas primordiais da Educação para todos e, especialmente, do direito à educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Sob a influência do movimento internacional de inclusão, o governo brasileiro passou a elaborar políticas públicas com base no atendimento à diversidade. Isso se justifica porque, conforme salienta Poker (2008), a inclusão implica em ações no âmbito governamental, da escola e da sociedade em geral destinadas à garantia da igualdade de direitos e a negação de quaisquer formas de discriminação. Assim,

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. E isto está chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO, ALMEIDA, SILVA FILHO, 2014, p. 32).

O desafio que se impõe hoje à universidade brasileira é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive os que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais, motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem. A pessoa com deficiência está chegando no ensino superior, número que aumenta a cada dia, e ao mesmo tempo em que devem acolhê-la, as instituições precisam oferecer-lhes condições reais de acesso ao conhecimento e garantia de sua permanência (GUERREIRO, ALMEIDA, SILVA FILHO, 2014).

É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e di-

¹ Apoio: Obeduc/Capes

versidade. Já temos grandes vitórias como, por exemplo, o direito do estudante universitário com surdez ter um intérprete de LIBRAS, conforme indicação do Decreto nº 5.626/05. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, a realidade revela que há distanciamento entre a proposição teórica e a efetivação do direito

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) por meio dos dados divulgados no resumo técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015), indica que 7.305.977 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em Instituições de Ensino Superior, em 2013. Dessa amostra total, 29.034 declararam apresentar alguma necessidade especial constitutiva do público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesta direção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, já propunha a transversalidade da educação especial também no ensino superior, para que esta oriente e promova respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nesse nível de ensino.

Dentre as políticas públicas inclusivas relacionadas especificamente ao ensino superior, destacam-se o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; o Programa Universidade para Todos – PROUNI, e o Programa de Inclusão no Ensino Superior – INCLUIR que tem finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior.

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo com vários direitos amparados pela Circular nº 277 de 1996, como por exemplo, adequação do vestibular, “flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos” (BRASIL, 1996), de maneira que todos os direitos favoreçam a permanência do aluno do Ensino Superior, na realidade, tais direitos não estão sendo devidamente cumpridos. Valdés (2006) aponta que ainda é necessário a discussão na academia em torno do tema inclusão, além do investimento na formação de professores e adequações arquitetônicas para atender com qualidade a pessoa com deficiência. Carvalho (1998) afirma que a crescente presença de alunos com deficiência nas universidades tem gerado algumas mudanças legais mas, nem sempre, estão acompanhadas de mudanças atitudinais por parte da comunidade acadêmica.

Em pesquisa sobre nível de satisfação dos alunos em relação às condições de permanência nas IES, Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) demonstraram o quanto estão insatisfeitos, tanto no âmbito operacional, funcional, psicoafetivo e de atitudes diante de um obstáculo.

Para Moreira, Bolsanello e Seger,

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (2011, p. 141).

A inclusão no ensino superior vai além de espaços acessíveis, implica o uso de recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação de professores e apoio institucional.

Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi da instituição, no ensino, na pesquisa, na extensão, e na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 33). Isso porque a IES “[...] precisa mostrar-se acolhedora, para aqueles que superaram barreiras nas etapas anteriores e conseguiram chegar ao Ensino Superior” (SOUZA, 2008, p.12).

OBJETIVO

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a concepção de professores universitários de uma faculdade pública do Estado de São Paulo sobre a inclusão educacional, identificando aspectos da formação que poderiam interferir em suas atitudes em sala de aula, ao lidar com os alunos público alvo da educação especial. Verificou ainda as condições da instituição para atender tais alunos e o suporte oferecido aos professores.

MÉTODO

O lócus de estudo foi a Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Inicialmente foi feito um levantamento dos nomes e emails dos docentes que, no ano de 2015, ministraram aulas nos nove cursos existentes nessa faculdade, que são: Pedagogia, Biblioteconomia, Arquivologia, Filosofia, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Foi enviado questionário via Plataforma do Gmail Google Drive com perguntas abertas e fechadas para todos os 162 docentes. A partir dos 52 emails respondidos, foi feito estudo de natureza descritiva voltado a apresentar características de um grupo, com base na análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- Caracterização

Dos 52 professores participantes, 31 são do sexo feminino e 21 do masculino. Sobre a faixa etária, seis tinham entre 31 e 40 anos; 25 entre 41 e 50 anos; e 21 tinham mais de 50 anos. Sobre o tempo de trabalho em Instituições de Ensino Superior, 71% dos docentes atuam há mais de quinze anos; 19% entre seis e quinze anos e só 10% atuam entre um e cinco anos. Destaca-se que a maioria possui uma larga experiência de docência no ensino superior.

- Formação e qualificação docente

Dos 52 docentes, dois são doutorandos e 50 são doutores. 16 fizeram pós-doutorado e 6 fizeram livre-docência. Além disso, 20 docentes fizeram especialização após a graduação, sendo três na área da educação especial. A maioria realizou mestrado e doutorado na área de concentração em educação, e em menor número em saúde.

A respeito da formação em educação especial, 45% tiveram acesso a conteúdos relacionados a Educação Especial/Inclusiva durante sua formação acadêmico/profissional e 33% realizaram alguma formação complementar nessa área. Estudo de Anjos (2012) aponta que “as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas, na educa-

ção básica” (p. 368) ou que a universidade tem um papel que se concentra mais no âmbito de assessoria e formação de profissionais que vão atuar com a pessoa com deficiência fora dela. Baptaglin, Souza (2012); Ferrari; Sekkel (2007); Regiani, Mól (2013) verificaram esse mesmo fenômeno. Apontam falta de formação continuada no âmbito da educação inclusiva, ausência de reforma dos programas de formação de professores e organização pedagógica, bem como a ausência da LIBRAS em cursos de licenciatura. Baptaglin, Souza (2012) salientam ainda outros pontos negativos da inclusão no ensino superior que se referem de modo mais direto aos estudantes: presença de barreiras estruturais das IES; desqualificação dos recursos humanos; problemas nas condições de trabalho e de saúde dos professores; baixa qualidade das aulas universitárias; limites da política do PROUNI; falta de condições que garantem o acesso (as políticas de inclusão, as atitudes, e a aquisição de produtos e tecnologias assistivas) e; o modo como os docentes representam a deficiência ou as NEEs e como isto reflete nas práticas de sala de aula.

A formação docente insuficiente acaba sendo um dos maiores obstáculos para a educação inclusiva, e se agrava por sabermos que a maioria dos docentes das ciências são bacharéis e não licenciados (PACHECO; COSTA, 2006). Assim, além de políticas públicas para o acesso e permanência, é preciso favorecer a formação e capacitação dos docentes através de cursos de qualificação e formação continuada, para que realmente haja uma inclusão que prese pelo respeito e reconhecimento das diversidades, de maneira que todos possam se beneficiar (CASTANHO; FREITAS, 2006).

- Experiência docente com alunos com deficiência

Dentre os 79% dos participantes que afirmaram já ter tido experiência com alunos com deficiências, 57% demonstraram total ou alguma insegurança para atuar com eles em sala de aula.

Sobre a oferta de apoios e recursos para o atendimento dos alunos com deficiência na universidade, 71% dos docentes afirmaram que a FFC – Unesp ofereceu apenas em parte tal apoio ou não tiveram apoio. Essa questão é importante pois estudos de Moreira, Bolsanello e Seger (2011) sobre o suporte oferecido pela instituição de ensino superior, feito por meio de relatos de alunos com deficiência, constatou que um dos fatores que tem colaborado positivamente com o percurso acadêmico, tem sido as adaptações e recursos utilizados pelos professores na sala de aula.

- Conhecimento/concepção sobre Educação Especial/Inclusiva

A maioria dos docentes, 96%, manifestaram opinião favorável acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Apenas 4% disseram não tem uma ideia formada sobre o assunto. Quando descreveram o que significava a inclusão, as 41 respostas obtidas referiram-se aos princípios que fundamentam a educação inclusiva como: direito à educação; oportunidade de integração; condições de acesso e permanência; direito ao pleno desenvolvimento escolar; criação de condições para a independência e, garantia de ensino de qualidade para todos. Um estudo de Souza (2008) sobre as concepções de docentes revelou que estes são

favoráveis, porém, a maioria pouco conhece sobre o assunto, sobretudo no que diz respeito aos apoios necessários a esse processo.

Sobre o conhecimento dos docentes acerca de aspectos da Educação Especial/Inclusiva, verificou-se que 39% conheciam a legislação; 35% sabiam sobre aspectos filosóficos. Em relação a prática, ou seja, metodologias alternativas e tecnologias assistivas, só 27% apontou conhecer o assunto. Os resultados reiteram o estudo de Souza (2008), em que a maioria dos professores relatou desconhecer ou mesmo possuir informações difusas acerca dos fundamentos da inclusão, notadamente no tocante às bases conceituais. Mesmo incipiente, o conhecimento mais comum refere-se aos aspectos legais. Nas outras áreas (metodológica, prática) predomina a ausência de conhecimento.

Sobre a forma pela qual o docente teve acesso à informações sobre deficiências, necessidades educacionais especiais ou inclusão educacional, 63% indicaram que foi por meio da leitura de livros e revistas da área. Diferente desse resultado, Estudos de Baptaglin e Souza (2012) indicaram que a maioria dos docentes quando se depara com a realidade de um estudante incluído em sua classe, tem se alicerçado nos conhecimentos advindos das experiências, porque contam com uma formação específica mínima ou quase inexistente. Rivas e Pedroso ainda acrescentam que “A atividade docente exige habilidades que vão além do conhecimento específico de cada área; exige, sim, conhecimentos da área de atuação, mas também os conhecimentos próprios para a docência” (RIVAS; PEDROSO, 2011, p. 188).

- Apoio ao aluno e ao professor

Na pesquisa constatou-se que 75% dos docentes afirmaram que a FFC - Unesp oferece apoio para atender às NEEs da pessoa com deficiência, mas só 8% mencionaram que a faculdade está, de fato, preparada. Perguntados se sentem-se capacitados para atender o aluno com deficiência, 17% disseram que sim, 27% não e, 56%, apontaram que consideram-se capacitados “em parte”. Tais resultados estão relacionados com a questão da formação docente. Isso porque apenas 17% consideram que a sua formação é suficiente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

- Barreiras e atitudes do professor

De 49 respostas obtidas, 71,4% apontaram as barreiras arquitetônicas e, 49%, consideram as barreiras atitudinais como impeditivas. Quase a totalidade dos professores reconhecem que eles próprios podem se constituir em barreiras para a aprendizagem. Em pesquisa de Castro e Almeida (2014), alunos com deficiência destacaram a falta de acessibilidade física, barreiras comunicacionais, atitudinais e barreiras pedagógicas, estas, caracterizadas como referentes à didática em sala de aula, a utilização de métodos inadequados, a falta de preparo dos professores e a falta de materiais.

Sobre as atitudes frente ao aluno com deficiência, a maior parte dos docentes usa o diálogo inicial com o aluno para conhecer as suas necessidades e escutar sugestões que o mesmo possa apresentar. Frustração por não ter alcançado os objetivos como docente, também foi

demonstrado. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) em entrevista com alunos com deficiência no ensino superior, verificaram que os professores não estavam alheios à inclusão deles na universidade e que demonstravam preocupação e cuidados referentes às especificidades educacionais deste alunado.

CONCLUSÃO

No Brasil, o discurso da educação para todos que se baseia no ideal de igualdade e de convivência com a diversidade, está se fortalecendo a cada dia por meio das políticas públicas vigentes. Foi o que a presente pesquisa revelou. Grande parte dos docentes da FFC – Unesp já tiveram experiência com alunos com deficiência. Porém, assim como apontam estudos sobre a inclusão no ensino superior, há um grande distanciamento entre o aparato legal, teórico, e a realidade, o que demanda reflexões sobre as dificuldades inerentes a operacionalização desse processo.

Constatou-se que apesar dos docentes se considerarem responsáveis pelos seus alunos com deficiência, sendo favorável à inclusão no ensino superior, sentem-se inseguros e despreparados para atuar com tal alunado, detém pouco conhecimento sobre os aspectos práticos que se relacionam com o uso de recursos e metodologias de ensino diferenciadas, adequações curriculares e mesmo formas alternativas de avaliação de aprendizagem. Além disso, apesar de apontarem que a FFC- Unesp oferece apoio à inclusão, consideram que não é suficiente. A pesquisa confirmou o que outros estudos indicam: que a presença das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior está aumentando mas, ainda, se dá de forma muito incipiente. Assim, a preocupação em garantir não só o direito ao acesso, mas também à permanência da pessoa com deficiência de forma a alcançar o sucesso acadêmico nesse nível de ensino, constitui-se em um grande desafio e requer novos investimentos e atitudes de toda a comunidade universitária.

Vale destacar que, tradicionalmente, a instituição de ensino superior tem como função selecionar e apoiar os melhores, valorizando o desempenho individual dos alunos. Neste sentido constitui uma instância de educação que detém poder estando impregnada de conservadorismo, onde o professor tem o poder do conhecimento e, o aluno, é o receptor, devendo se responsabilizar sozinho pela sua aprendizagem. Seus docentes, apesar de deterem profundo conhecimento em determinada área de conhecimento não estão preparados para ensinar o aluno com deficiência e, a instituição, também não está organizada para oferecer o suporte necessário. As barreiras são inúmeras! Há ausência ou pouco conhecimento dos gestores da faculdade para organizar um espaço inclusivo e fragilidade na formação dos professores. O problema aqui identificado reitera os achados de outras pesquisas e aponta para o necessário enfrentamento dessa realidade. Neste sentido, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre o tema e envolver toda a comunidade universitária. Afinal, só por meio da implementação de novas ações pelas instituições superiores, com ênfase em propostas de formação dos professores, será possível garantir, de fato, a democratização também nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, H.P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. EDUFBA, Salvador, 2012. p. 367 – 384.
- BAPTAGLIN, L.A.; SOUZA K.M. *Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais*. Disponível em: < <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.
- BRASIL. *Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Aviso Circular nº 277*. Brasília, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- CARVALHO, R.E. *A nova LDB e a Educação Especial*. São Paulo: WVA, 1998.
- CASTANHO, D.M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 85-92. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350/2557>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- CASTRO DUARTE, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, Abr.-Jun., 2014, p. 179-194. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 3 de out. 2016.
- FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n.4, 2007, p. 636-647. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006>. Acesso em: 04 out. 2016.
- GUERREIRO, E.M.R.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação*. Campinas, v. 19, n. 1, mar. 2014, p. 31-60. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003>. Acesso em 04 out. 2016.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n. 41, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011, p. 125-143. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009>. Acesso em: 21 set. 2016.
- PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 151-170. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- POKER, R.B. Adequações curriculares da área da surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 167-178.
- REGIANI, A.M.; MÓL, G.S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 1, 2013, p. 123-134. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100009>. Acesso em: 03 set. 2016.

RIVAS, N.P.P.; PEDROSO, C.C. A. Formação para a docência: as tessituras no Cursos de Pós-Graduação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Universidade Católica de Santos, v. 03, n. 06, jul./dez, 2011, p.183-199. Disponível em: < <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/issue/view/46/showToc>.> Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, L.M. *A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí: concepções de professores*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2008.

VALDÉS, M.T.M. et al. A Inclusão em Diferentes contextos do ensino superior: realidades e possibilidades. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DAS TESES DE DOUTORADO ESPANHOLAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS ¹

Daiane Natalia Schiavon¹; Maria Cristina P. Innocentini Hayashi²
daia_schiavon@yahoo.com.br

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),

²Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

INTRODUÇÃO

As perspectivas de vários países sobre a escolarização de alunos surdos fomentam discussões internacionais que visam identificar aspectos distintos – sejam eles de esfera organizacional, política ou pedagógica - a fim de contribuir para melhores condições de inclusão dos mesmos. Nesse sentido, as questões relacionadas à educação destes alunos vêm se apresentando com proeminência nos debates acadêmicos sobre inclusão e na produção científica decorrente destes.

Ressalta-se que a presente pesquisa parte de inquietações oriundas do estudo anterior desenvolvido pela pesquisadora em sua tese de doutorado (SCHIAVON, 2017) acerca da educação de alunos surdos no contexto espanhol. Tal estudo, realizado pela primeira autora na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha (Espanha) - por meio de um estágio doutoral fomentado pela CAPES - junto à Universidad de Alcalá de Henares (UAH) investigou o sistema educativo espanhol (Castilla-La Mancha) no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentavam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão e diálogo para o contexto brasileiro. Ademais disso, salienta-se que o presente estudo faz parte de um projeto de estágio pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a supervisão da segunda autora dessa comunicação.

Vale destacar que os resultados da pesquisa mencionada indicaram que são encontradas diversas modalidades comunicativas para o surdo no contexto espanhol, porém, há a predominância da aquisição da linguagem oral, a qual está associada à utilização dos sinais da Língua de Sinais Espanhola (LSE) e demais gestos como ferramentas para a aquisição da mesma, sendo estas consideradas alternativas complementares e não excludentes. Evidenciou-se por meio desta que, os profissionais que atuam no âmbito educacional não devem assumir uma posição apriorística radical de prescrição de uma modalidade e proscricção de outra. Eles devem considerar as reais e efetivas necessidades e condições da criança surda acerca dos impactos reativos e complementares da língua oral e da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico da mesma.

Ao fazermos referência à Espanha, deve-se ressaltar um avanço significativo nas discussões e na implantação de práticas educativas que este país vem desenvolvendo relacionadas

¹ Apoio: CAPES

ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência e neste caso, de alunos surdos, no contexto do ensino regular, desde a educação infantil até a universidade. De acordo com Tiana Ferrer (2004), a Espanha tem alcançado um nível significativo de desenvolvimento, que tem afetado os diversos aspectos da vida social, política, econômica e cultural daquela sociedade que consequentemente influenciam na produção científica nas mais distintas áreas e, neste tocante, à educação de surdos.

Esse cenário suscita a relevância de se empreender análises e revisões críticas sobre a produção científica espanhola, de modo a delinear um panorama sobre o estado do conhecimento sobre a educação de surdos oriunda de trabalhos acadêmicos no nível de doutorado visando identificar possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes, com vistas a fornecer subsídios a investigações futuras, além de contribuir para o aprimoramento desse campo de investigação.

OBJETIVO

Configura-se como objetivo geral do presente estudo identificar e analisar a produção científica espanhola sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de doutorado disponíveis na Base de dados de Teses Doutorais das Universidades espanholas (TESEO) e indicar os parâmetros bibliométricos que melhor representem as temáticas destas pesquisas.

MÉTODO

Considerando-se a problemática e os objetivos do presente estudo, segundo Minayo e Sanches (1993) o estudo realizado adotou as abordagens quantitativa e qualitativa, com o intuito de fomentar respostas mais aprofundadas do fenômeno estudado. Tais autoras apontam estas abordagens como complementares, ou seja, não existe contradição entre uma e outra. Conforme assinalam Silva, Hayashi e Hayashi (2011), a articulação entre as abordagens quantitativa e qualitativa permite diminuir as limitações intrínsecas a cada uma delas e, ampliar os sentidos dos dados analisados, aproximando dessa forma o pesquisador do objeto investigado.

Desse ponto de vista a pesquisa realizada é de natureza bibliométrica, que permite o mapeamento da literatura científica de determinada área de conhecimento e os resultados são evidenciados por meio da construção de indicadores bibliométricos que tornam possível a análise das produções de diferentes autores, grupos, instituições e regiões do mundo (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011).

Elegeram-se como fonte de informação dessa pesquisa a Base de dados de Teses Doutorais das Universidades Espanholas denominada TESEO (2018). Trata-se de um sistema de informação *online* vinculado ao Ministério de Educação (MEC) da Espanha que reúne informações de teses defendidas em universidades espanholas desde 1976. Ressaltamos que na Espanha, a tese é originada a partir do programa de pós-graduação de doutorado. Vale destacar que no país também existe *Máster*, que é um curso de formação pedagógica de pós-graduação, porém que não é equivalente ao curso de Mestrado no Brasil, mas sim uma especialização didática, realizada em um período de um a dois anos, em que as disciplinas são todas voltadas

à educação, embora não apresente como resultado uma dissertação. Por isso, optamos neste estudo por focar as teses de doutorado.

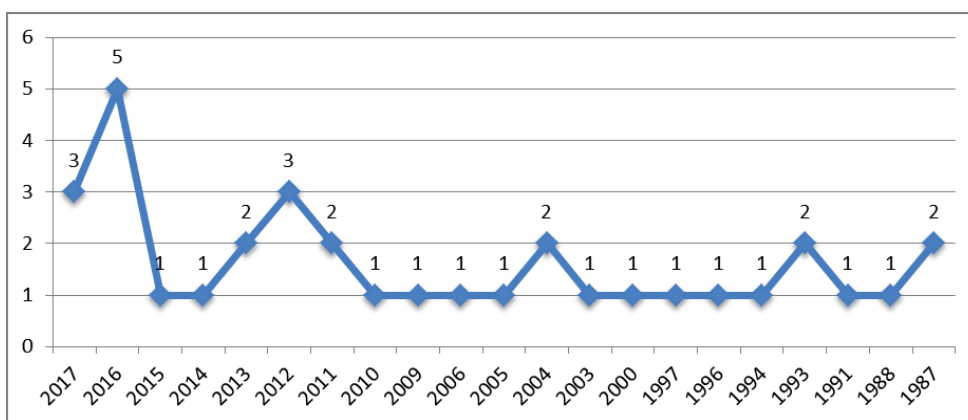
Para a coleta de dados não houve restrição temporal, com o intuito de analisar todas as teses doutorais disponíveis nesse banco sobre a temática, as quais abrangeram desde aquelas defendidas no ano de 1987 até as mais atuais, isto é, do ano de 2017. Com base na literatura científica espanhola, estabelecemos o termo de busca “*sordos*” para a constituição do *corpus* da pesquisa. Os dados foram coletados na base de dados mencionada em janeiro de 2018, e para acesso a esse banco de dados utilizamos o recurso “busca avançada”, delimitando a busca segundo os campos “título”, “resumén” e “palabras-clave”. Foram excluídos os registros repetidos, indisponíveis e não adequados ao escopo da pesquisa. Dessa forma, realizou-se uma organização e sistematização bibliométrica do *corpus* selecionado para a pesquisa, utilizando o programa *MS Excel* para elaboração de gráficos e tabelas e, que na sequência foram analisados e categorizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir, os resultados da pesquisa por meio de tabelas e gráficos, interpretados qualitativamente à luz do referencial teórico deste estudo, sinalizando possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes.

O levantamento da produção acadêmica de teses espanholas na base de dados TESEO, mediante a utilização do termo de busca “*sordos*”, resultou em 36 teses de doutorado, das quais duas foram excluídas por terem sido defendidas nas áreas de História e Medicina, não atendendo ao critério de inclusão que estipulou com registros válidos as teses cuja temática abordassem a educação de surdos. Desse modo, o *corpus* da pesquisa resultou em 34 produções acadêmicas, que foram agrupadas nas seguintes categorias: distribuição temporal, instituição, área de conhecimento e temáticas. A figura 1 exibe a distribuição temporal das teses doutorais cobrindo o período entre 1987 e 2017.

Figura1 – Distribuição temporal das teses

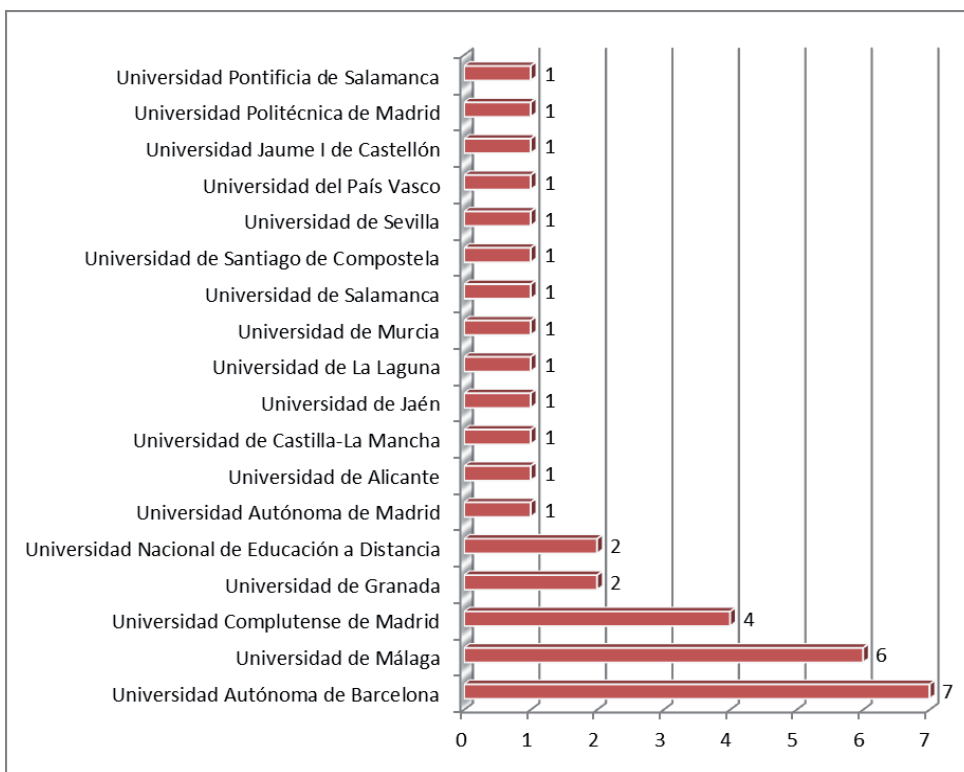


Fonte: Elaboração das autoras.

Nota-se que duas teses foram identificadas em 1987 delimitando esse ano como sendo o início da produção acadêmica relacionada ao tema estudado, e que a média de trabalhos (n=1,6) de modo geral é uniforme, com ligeiros aumentos nos totais relativos aos anos de 2012 e 2016, e expressivo acréscimo em 2016 (n=5), voltando ao patamar anterior em 2017 (n=3).

A seguir a figura 2 ilustra a vinculação institucional das teses analisadas.

Figura 2 – Distribuição institucional

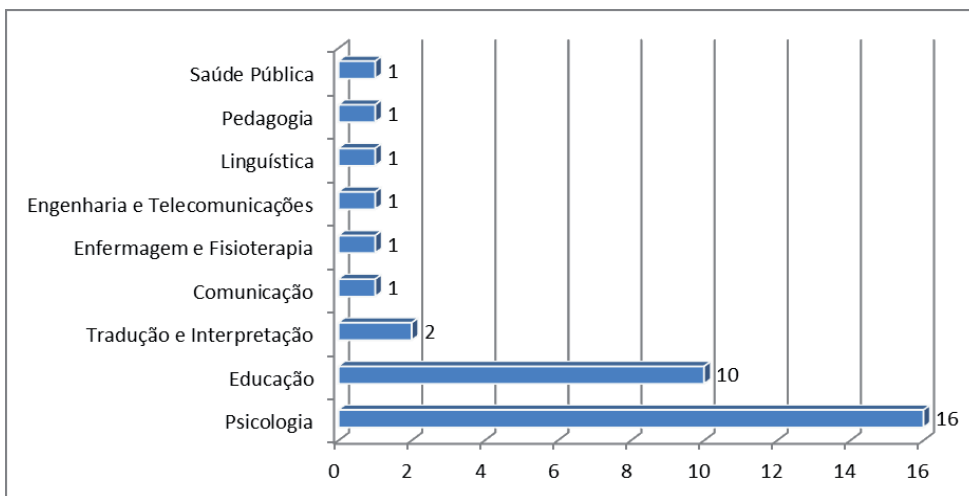


Fonte: Elaboração das autoras.

Pode-se observar a liderança de três universidades: de Barcelona (n=7) e de Málaga (n=6) e Universidad Complutense de Madrid (n=4), sendo que a maioria das teses foi defendida em diferentes instituições (n=15).

Na sequência, observa-se na Figura 3 a distribuição das teses por área de conhecimento.

Figura 3 – Distribuição das teses por área de conhecimento



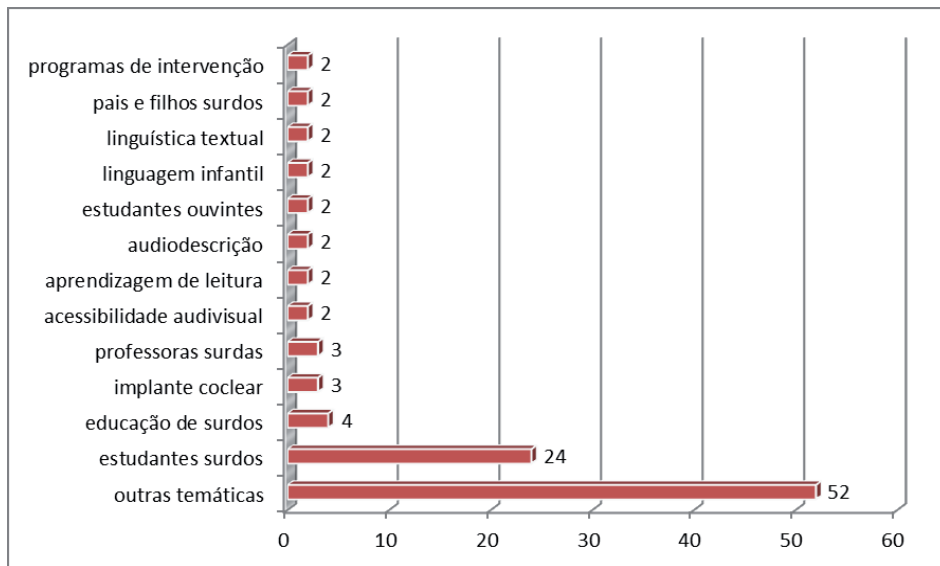
Fonte: Elaboração das autoras.

A distribuição das teses de acordo com a área de conhecimento pode ser visualizada na Figura 3. Os resultados apontam a forte presença das áreas de Psicologia (n=16) e Educação (n=11) representando juntas 79,4% do total de teses defendidas na grande área de Ciências Humanas.

Os 23,5% demais trabalhos (n=7) foram defendidos em três diferentes grandes áreas, a saber: Saúde, abrangendo Saúde Pública (n=1), Enfermagem e Fisioterapia (n=1); Linguística, Letras e Artes, abrangendo Tradução e Interpretação (n=2), Comunicação (n=1) e Linguística (n=1); e Engenharia e Computação, abrangendo Engenharia e Telecomunicações (n=1).

A Figura 4 apresenta a distribuição das teses segundo as temáticas abordadas, extraídas das palavras-chave atribuídas pelos autores.

Figura 4 – Distribuição das temáticas abordadas nas teses



Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se na Figura 4 que as temáticas ligadas à área da “Educação” englobam “estudantes surdos” (n=24), “educação de surdos” (n=4), “professoras surdas” (n=3), “estudantes ouvintes” (n=2). As demais temáticas distribuem-se nas áreas de Linguística e Comunicação (“linguística textual”, n=2; “linguagem infantil”, n=2 e “audiodescrição”, n=2); e Saúde (“implante coclear”, n=3), além de um total expressivo de diferentes temáticas (n=52) em várias áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

Os resultados do panorama bibliométrico apontam para uma diversificada produção científica sobre educação de surdos oriunda de trabalhos de doutorado defendidos em universidades espanholas.

Torna-se importante destacar as realidades legislativa e financeira que perpassam as questões que envolvem a escolarização de alunos surdos e os apoios e recursos oferecidos para o ensino desse alunado no contexto espanhol. Tais elementos subsidiam e incidem diretamente no desenvolvimento do aluno surdo e nas práticas a serem adotadas pelos centros educativos e pelos professores, uma vez que eles se encontram como prioridade na normativa do país. Sendo assim, tais elementos influenciam os dados coletados nas pesquisas da referida área e, por conseguinte, nos resultados das análises destas produções.

Em relação à distribuição temporal das teses espanholas observaram-se ligeiros aumentos nos totais relativos aos anos de 2012 e 2016. Atrelada à vinculação institucional das

teses evidencia-se a liderança de três universidades: de Barcelona, de Málaga e a Complutense de Madrid – sendo esta última uma das universidades mais prestigiadas da Espanha e com forte tradição na formação de professores e ensino para a diversidade.

Sobre a distribuição das teses por área de conhecimento, os resultados expressaram a forte presença das áreas de Psicologia e Educação representando juntas 79,4% do total de teses defendidas na área de Ciências Humanas. Acerca da distribuição das teses segundo as temáticas abordadas, extraídas das palavras-chave atribuídas pelos autores, observa-se que as temáticas ligadas à área da “Educação” englobam “estudantes surdos”, “educação de surdos”, “professoras surdas” e “estudantes ouvintes”. As demais temáticas distribuem-se nas áreas de Linguística e Comunicação e Saúde, além de um total expressivo de diferentes temáticas em várias áreas do conhecimento.

Ressalta-se que, como um dos fatores que podem ter contribuído para a diminuição de pesquisas produzidas nos últimos anos, que a Espanha passou por um momento de transição em sua legislação que afetou todo o sistema educativo. Entre os anos de 2013 e 2015 entrou em vigor a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 8/2013 - LOMCE, que introduz 109 modificações na lei anterior, a *Ley Orgánica de Educación*, 2016 - LOE. As principais mudanças relacionaram-se à definição e elementos do currículo, tipos de disciplinas e avaliações externas com todos os alunos, dentre eles, o “*alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*” – ACNEAE (ESPAÑA, 2013). Mediante esta nova legislação espera-se que um maior número de pesquisadores centre seu olhar para esses alunos e sua escolarização e, conseqüentemente espera-se um aumento gradativo de publicações nessa área para os próximos anos.

Destarte, ressaltamos a pertinência de estudos de âmbito internacional que analisem o conhecimento produzido em um determinado campo, de modo a oferecer subsídios aos pesquisadores, revelando avanços e lacunas existentes, a fim de contribuir para o aprimoramento do respectivo campo e para uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ESPAÑA. Ministerio de Educación, cultura y deporte. *TESEO*: Base de datos de Tesis Doctorales de las Universidades españolas. 2018. Disponível em: <<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>>. Acesso em: 28 de fev. de 2018.

_____. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Ley Orgánica de Educación 2013 (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n.295, 2013. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>>. Acesso em: 11 março. de 2018.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

SILVA, M.R.; HAYASHI, C.R.M.; HAYASHI, M.C.PI. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SCHIAVON, D.N. *Inclusão de alunos surdos em Castilla-La Mancha (Espanha): reflexões para o contexto brasileiro*. 2017. 358 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

TIANA FERRER, A. Espanha: Inflexões nas políticas de qualidade educativa. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram*. Brasília, DF: Unesco, 2004. p.293-331.

ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO PARA A ATENÇÃO À DIVERSIDADE NA ESPANHA: CASTILLA-LA MANCHA¹

Daiane Natalia Schiavon¹; Maria Cristina P. Innocentini Hayashi²
daia_schiavon@yahoo.com.br

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), ²Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de estudos realizados para a execução de um projeto de pesquisa (de doutorado) mais amplo, realizado a fim de investigar os sistemas educacionais brasileiro e espanhol no tocante a Educação Especial. Neste sentido, o presente estudo tratou de caracterizar os serviços de apoio para a atenção à diversidade, oferecidos na Espanha, visando contribuir com o sistema de ensino brasileiro.

Justifica-se este trabalho pela necessidade de pesquisas que analisem realidades de contextos distintos e abordem a internacionalização enquanto caráter de crescimento acadêmico e de socialização e diálogo com o contexto brasileiro.

Ressaltamos a importância da Espanha enquanto um país que, há mais tempo, tem implantadas políticas públicas de educação inclusiva em seu sistema educativo. O intuito é estudar as múltiplas possibilidades de outro sistema educativo sobre a educação e inclusão de alunos com deficiência e os tipos de apoios oferecidos a estes alunos.

Para um sistema educativo se tornar realmente inclusivo, todos os seus elementos devem articular-se de maneira que seu funcionamento conjunto contribua para tal fim, sendo assim, devem ser oferecidos todos os suportes e apoios necessários para que o aluno com deficiência se desenvolva plenamente. A UNESCO (2001) define como serviços de apoio, os recursos humanos que complementam ou reforçam a prática pedagógica dos professores com o intuito de atender as diversas necessidades educativas dos alunos, em especial àqueles mais necessitam de auxílio para sua aprendizagem.

Ressalta-se que a Espanha está constituída por 17 Comunidades Autônomas (configuração comparável com a dos Estados, no Brasil) que funcionam com competências plenas em matéria de educação obrigatória e pós-obrigatória. Isso significa que cada uma delas apresenta uma organização diferente considerando-se distintos modelos, estratégias, equipes, planos e profissionais no tocante a atenção à diversidade.

Nesta pesquisa apresentaremos a organização dos serviços de apoio que é proposto na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha. A escolha por tal comunidade deve-se ao fato de que uma das autoras desenvolveu parte de seu estudo de doutorado nesta realidade e por ser esta uma das localidades mais comprometidas com a educação dos alunos com deficiência. Existem outras comunidades autônomas que estão organizadas de forma completamente

¹ Apoio: CAPES

diferente, mas por meio do estudo desta poderá ter uma ideia bem precisa do modo como são organizados os serviços de apoio na Espanha.

OBJETIVO

O presente estudo tratou de caracterizar os serviços de apoio para a atenção à diversidade, oferecidos na Espanha (Castilla-La Mancha), visando contribuir com o sistema de ensino brasileiro.

MÉTODO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa se caracteriza como um levantamento teórico ou pesquisa bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003) é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, publicações avulsas e imprensa escrita. A finalidade de tal pesquisa é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador em seu estudo e na manipulação de suas informações. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.44)

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ATENÇÃO À DIVERSIDADE EM CASTILLA LA MANCHA

Na Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha, a resposta educativa à diversidade do alunado está ordenada especificamente pelo Decreto 138/2002, que define a atenção à diversidade como toda aquela ação educativa direcionada a oferecer respostas às diferentes habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem, motivações e interesses, situações sociais, étnicas, de imigração e saúde dos alunos e que regula sua organização, ou seja, trata-se de um conceito amplo.

Este Decreto 138/2002 aponta uma classificação concreta das medidas de atenção à diversidade, organizando-as em:

Medidas gerais: orientação, opcionalidade, organização de conteúdos em áreas ou esferas mais integradoras, mudanças metodológicas, adaptação de materiais ao contexto e aos alunos, a permanência de mais um ano no mesmo curso ou ciclo, os programas de absenteísmo escolar, valores, hábitos sociais ou inserção socioprofissional e programas de Garantia Social.

Medidas ordinárias: os grupos de aprendizagem para o reforço, os grupos flexíveis, as oficinas, os grupos de aprofundamento e enriquecimento para os grupos talentosos ou específicos para a aprendizagem da língua espanhola.

Medidas extraordinárias: adaptações curriculares individuais, medidas de flexibilidade devido à superdotação, programas de diversificação curricular e programas curriculares adaptados (CASTILLA-LA MANCHA, 2002, p.14820).

O modelo teórico apresentado é especificado em cada centro educativo em um documento chamado “Plano de Atenção à Diversidade (PAD)”, que é regido pelos princípios de normalização, integração, compensação, não-discriminação e Interculturalidade. A implementação deste plano visa responder fundamentalmente três critérios: contextualização, viabilidade e trabalho em equipe. Destaca-se que a cada ano tal plano sobre a atenção à diversidade é revisado e reformulado, pautando-se nas prioridades de organização e funcionamento dos centros (CASTILLA-LA MANCHA, 2002, p.14820).

TIPOS DE CENTROS EDUCACIONAIS PARA A ATENÇÃO À DIVERSIDADE

O atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência é oferecido pelos centros educativos ordinários ou comuns de Educação Infantil, Primária e Secundária (públicos, privados e privados concertados) e os centros de Educação Especial.

Destaca-se aqui para o leitor alguns princípios importantes sobre algumas realidades espanholas. A diferença entre os centros públicos, privados e privados concertados. Os centros públicos são financiados pelo Estado e os centros privados financiados pelos pais dos alunos. Já os centros privados concertados são de natureza privada, mas subvencionados pela Administração Central, de forma que estes possam atender uma parte dos alunos que não poderiam ser atendidos pela escola pública, por inicialmente não existirem escolas suficientes. Atualmente ainda existem tais centros, porém, como uma tradição advinda da época da criação dos mesmos (ESPANHA, 2006).

A Educação Infantil divide-se em dois ciclos, o primeiro para crianças entre 0 e 3 anos, que não é gratuito, e o segundo para crianças de 3 a 6 anos, gratuito – ambos de caráter não obrigatório. A Educação Primária, entre 6 e 12 anos, possui caráter gratuito e obrigatório e se divide em três ciclos de dois anos cada um. A Educação Secundária Obrigatória (ESO), compreende 4 anos escolares, dos 12 aos 16 anos.

Com relação ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais - embora pareça uma contradição, dado o compromisso da *Ley Orgánica de Educación* (LOE) com a escola inclusiva e sua concretização em Castilla La Mancha - atualmente coexistem os centros citados anteriormente com os Centros de Educação Especial que centram seus esforços aos alunos gravemente afetados por alguma deficiência (ESPANHA, 2006).

A Ordem de 15/09/2008 regulamenta as instruções e funcionamento dos Centros Especiais de Educação em Castilla-La Mancha. Nestes centros existem professores de apoio especialistas em Pedagogia Terapêutica que trabalham com cerca de 3 a 5 alunos por classe. Além desses especialistas, os centros contam com orientador pedagógico, professores de audição e linguagem, fisioterapeutas, auxiliares técnicos sanitários, auxiliares educativos e educadores para sua atenção nos horários de residência (CASTILLA-LA MANCHA, 2008).

Existe um destes centros por província e os alunos de outras localidades que dependem de transporte podem permanecer no referido centro educativo em regime de internato de segunda a sexta-feira ou apenas frequentar as aulas diárias. Os mesmos possuem um programa de atividades extracurriculares para todos os alunos e para aqueles que permanecem internos, um programa de atividades complementares. Destaca-se que em lugares mais distantes

da Comunidade Autônoma pode haver em um centro educativo comum, uma sala de aula de educação especial que funciona como se fosse um centro de educação especial, porém em um centro comum.

ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO PARA ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Nos centros educativos comuns encontram-se os departamentos e equipes de orientação como forma de atenção ao alunado de educação Infantil e Primária e vários profissionais integrados nesta equipe: psicopedagogos, professores técnicos de serviço comunitário e professores especialistas de pedagogia terapêutica e de audição e linguagem (CASTILLA-LA MANCHA, 2003a).

A equipe de Orientação, regulamentada na legislação, é constituída pelo orientador (coordenador da equipe) e demais professores especialistas. A função dessa equipe é assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das medidas de Atenção à Diversidade dos alunos, oferecer apoio às famílias em suas dificuldades, colaborar na prevenção e avaliação dos problemas de aprendizagem dos alunos e planejar junto aos professores, medidas de apoio e reforço escolar que atendam às necessidades dos alunos.

Pela ordem de março de 2003 se regulamentou a organização e funcionamento das equipes de orientação da Comunidade de Castilla-La Mancha. É indicado nesta ordem quatro áreas de ação da referida equipe: Assessoria aos centros educativos; apoio ao desenvolvimento do Plano de Atenção à Diversidade: coordenação e colaboração com demais agentes educativos e assessoria para a inovação educativa (CASTILLA-LA MANCHA, 2003a).

A organização e as ações destes centros educativos com relação aos recursos são realizadas a partir de projetos educativos do Centro de forma geral e, de forma mais específica a partir dos planos de atenção à diversidade e de orientação de cada centro.

PROFISSIONAIS DE APOIO DENTRO DOS CENTROS EDUCATIVOS

PSICOPEDAGOGOS – ORIENTADORES

Os psicopedagogos ou orientadores são responsáveis tanto pelas Unidades de orientação nos centros educativos de educação infantil e primária quanto pelos departamentos de orientação nos centros de Educação Secundária Obrigatória (ESO). Suas funções mais específicas são: Favorecer os processos de maturidade pessoal, social e profissional; Prevenir as dificuldades de aprendizagem; Colaborar no ajuste da resposta educativa às necessidades específicas de todos e cada um dos alunos; Assegurar a continuidade educacional nas distintas áreas, ciclos, etapas; Prestar assessoria psicopedagógica aos diferentes órgãos dos centros educacionais; Aconselhar as famílias em sua prática educacional; Colaborar no desenvolvimento da inovação, pesquisa e experimentação; Contribuir para o bom relacionamento e interação entre os diferentes membros da Comunidade Educativa; Assessorar a Administração Educacional e colaborar no desenvolvimento de seus planos estratégicos (CASTILLA-LA MANCHA, 2002).

PROFESSORES ESPECIALISTAS EM PEDAGOGIA TERAPÊUTICA E AUDIÇÃO E LINGUAGEM

São profissionais do curso de Magistério com especialização em Pedagogia Terapêutica / Educação Especial ou Audição e Linguagem / Fonoaudiologia. Eles são responsáveis diretamente em oferecer apoio aos centros educativos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais bem como com as adaptações curriculares.

Suas funções e jornadas são orientadas pelas instruções fornecidas no início do ano letivo pela *Dirección General de Centros Educativos y Formación Profesional* – órgão de gestão do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*² - que aprova e regulamenta aspectos referentes à organização e o funcionamento dos centros de educação infantil, centros de educação infantil e primária, dos centros rurais e dos centros de educação especial e Institutos de Educação Secundária (CASTILLA-LA MANCHA, 2002).

Geralmente estes professores especialistas trabalham em um único centro, embora em alguns casos atuem como itinerantes em dois ou mais centros. Possuem deduções legais de horário para poder se deslocar, além das compensações econômicas e melhorias trabalhistas. De acordo com a organização do centro tais professores podem ter até duas horas para se reunirem com os serviços de orientação e professores tutores³, assim como para elaboração de materiais.

O professor de Pedagogia Terapêutica é o especialista dedicado a promover o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências ou a transtornos graves de conduta (ESPANHA, 1995).

Cabe a este professor desenvolver, junto aos demais professores, atenção individualizada ao alunado com necessidades educativas especiais associadas a condições de superdotação, deficiência psíquica, sensorial ou motora, deficiências múltiplas e transtornos graves de conduta que tenha adaptações curriculares significativas, bem como de alunos que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. São funções específicas *“Desarrollar de manera directa el proceso de enseñanza al alumnado, en aquellos aspectos que se determinen en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo”* (CASTILLA-LA MANCHA, 2002, p.10876)⁴.

Já o professor de Audição e Linguagem, é um especialista dedicado a promover e desenvolver competências linguísticas, bem como em melhorar patologias relativas a linguagem oral e escrita (ESPANHA, 1995).

Os professores especialistas de Audição e Linguagem foram incorporados ao sistema educativo comum como consequência do Real Decreto de 6 de março de 1985 de Ordem da Educação Especial, onde se estabeleceram as diretrizes para a integração de alunos com deficiência nos centros e as orientações referentes aos apoios pedagógicos a serem utilizados. A partir da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 3 de outubro de 1990, a presença

² Este é o órgão de gestão encarregado dos seguintes princípios: da ordenação acadêmica básica do ensino de formação profissional no sistema educativo; criação de qualificações de formação profissional e cursos de especialização; informação e planejamento de estratégias relacionadas à orientação profissional; formação e implementação de planos para melhoria e promoção da formação profissional.

³ Vale destacar aqui que o professor que atua nestas modalidades educativas é denominado Professor *Tutor ou apenas Tutor, ou seja, é o professor encarregado de orientar a um grupo de alunos tanto individual como coletivamente e de se relacionar com os pais dos mesmos.*

⁴ Desenvolver de maneira direta o processo de ensino ao alunado, naqueles aspectos determinados pelas correspondentes adaptações curriculares e nos programas de reforço e apoio (tradução nossa).

destes especialistas tornou-se habitual nos centros comuns e suas funções começaram a se tornar mais específicas (ESPANHA, 1990).

Este professor atua também em colaboração com os demais professores, intervindo de acordo com a seguinte ordem de prioridades:

- a) *La atención individualizada al alumnado con deficiencias auditivas significativas y muy significativas o con trastornos graves de la comunicación asociados a lesiones cerebrales o alteraciones de la personalidad.*
- b) *La atención al alumnado con disfonemias y dislalias orgánicas.*
- c) *La realización de los procesos de estimulación y habilitación del alumnado en aquellos aspectos determinados en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo.*
- d) *La orientación, en su caso, al profesorado de educación infantil en la programación, desarrollo y evaluación de programas de estimulación del lenguaje* (CASTILLA-LA MANCHA, 2002, p.10876)⁵.

Destaca-se ainda que este professor (audição e linguagem) pode realizar intervenções prioritariamente no último curso da educação infantil e no primeiro ciclo da educação primária. Também é importante dizer que este professor pode atuar dentro ou fora da sala de aula e com um grupo de alunos ou mesmo individualmente.

Tendo em vista o papel importante que exerce o professor de Audição e Linguagem cabe a este fazer parte da equipe docente de orientação educativa, inserido na estrutura orgânica do centro bem como participando efetivamente, ou seja, estendendo sua atuação dentro do centro educativo e contribuindo para com a dinâmica do mesmo. Dessa forma este professor atua conjuntamente e de maneira colaborativa com os demais professores da escola a fim de *“facilitar la interacción entre los profesores (tanto de educación ordinaria como de educación especial), los psicopedagogos y los logopedas, para que estudien y aporten soluciones a las dificultades del lenguaje de manera conjunta y coordinada”* (ACOSTA e MORENO, 1999, p. 53) ⁶.

PROFESSOR TÉCNICO EM SERVIÇOS À COMUNIDADE, AUXILIARES TÉCNICOS, FISIOTERAPEUTAS E AUXILIARES TÉCNICOS

O professor técnico é o responsável pelas questões de âmbito social presentes na escola. Esta denominação foi dada para incluir algumas das funções dos assistentes sociais dentro da escola, incorporando a estas algumas funções educacionais. Algumas de suas funções são desenvolvidas em colaboração com os assistentes sociais dos municípios onde o centro educacional está localizado.

⁵ a) A atenção individualizada ao alunado com deficiências auditivas significativas e muito significativas ou distúrbios graves de comunicação associadas a lesões cerebrais ou alterações de personalidade.

b) A atenção ao alunado com disfonemias e dislalias orgânicas.

c) A realização dos processos de estimulação e habilitação do alunado nos aspectos determinados nas correspondentes adaptações curriculares e nos programas de reforço e apoio.

d) A orientação, em seu caso, ao professorado de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de estimulação de linguagem (tradução nossa).

⁶ Facilitar a interação entre professores (tanto do ensino regular e educação especial), psicólogos educacionais e terapeutas da fala, para estudar e fornecer soluções para as dificuldades linguísticas de modo conjunto e coordenado (tradução nossa).

Os auxiliares técnicos educativos são os profissionais que não pertencem à área da educação e dessa forma não possuem formação específica, porém que atuam (com uma formação básica) na atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, em especial, com alunos que carecem de autonomia devido à deficiência física ou psíquica.

Por último, destacamos os fisioterapeutas e auxiliares técnicos sanitários. Estes primeiros são especialistas em formação em fisioterapia, que atuam em colaboração com o restante do professorado, desenvolvendo prioritariamente um trabalho com alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências motoras permanentes significativas ou muito significativas. Os auxiliares técnicos sanitários são os profissionais graduados em enfermagem, que exercem suas funções nos centros educativos com previa solicitação, em atenção também a este alunado (SEBASTIÁN HEREDERO, 2000).

PLANO DE ATENÇÃO PARA ESTUDANTES SUPERDOTADOS E TALENTOSOS

Com relação ao alunado com necessidades educacionais específicas associadas a condições pessoais de superdotação intelectual, o trabalho educativo para com estes, está regulamento pela Ordem de 15-12-2003, que determina os critérios e o procedimento para tornar a resposta educacional mais flexível a estes alunos (CASTILLA-LA MANCHA, 2003b).

A avaliação da incidência desta norma está condicionada por dois motivos; a dificuldade do diagnóstico e a experiência limitada em medidas, o que torna o processo lento e demorado. Neste sentido, por meio desta Ordem, se modifica o conceito de “superdotado”, definindo-o como aquele aluno que mostra um “desempenho acadêmico excepcional” e um nível de integração social e pessoal adequados, e com base nisso há um planejamento acerca da resposta educacional oferecida a esse tipo de aluno.

CONCLUSÃO

Tais estudos e levantamento nos convidam a uma reflexão sobre a mesma temática no contexto brasileiro, no sentido das novas possibilidades de apoio para os profissionais que atuam com alunos com deficiência. Para isto, observa-se a importância de melhoras significativas e uma possível reestruturação no que tange aos apoios e suportes educativos em nossa realidade a fim de favorecer a aprendizagem e a participação dos alunos, articulando estas a diferentes apoios dentro ou fora da sala de aula.

Não podemos nos esquecer de considerar, sem dúvida as diferenças entre os contextos (político, social, econômico e cultural) aqui tratados – Brasil e Espanha – mas o que desejamos apontar é sim um convite à reflexão mais aprofundada sobre o contexto brasileiro a partir do exemplo de uma realidade nova, (e, em certa medida, eficaz no que diz respeito ao tema), trazida a tona através da pesquisa acadêmica e que por sua vez corrobora com práticas mais efetivas frente à inclusão educativa.

Os resultados caracterizaram os principais apoios educativos do contexto espanhol, como o professor de Pedagogia Terapêutica e de Audição e Linguagem, e as parcerias existentes entre estes e toda a escola, bem como possíveis aproximações e diálogos para o Brasil. Tais características, tanto no âmbito legal como acadêmico e social, nos permitem apontar

contribuições para o contexto brasileiro a fim de promover ações efetivas para com os desafios enfrentados nesta realidade. Por fim, sublinha-se a pertinência e a necessidade de estudos que partem de outras realidades educacionais, a fim de propiciar novas reflexões e ações futuras para o contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ACOSTA RODRIGUEZ, V.M. y MORENO SANTANA, A.M. *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Investigación, teoría y práctica. Málaga: Aljibe, 1999.

CASTILLA-LA MANCHA. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Decreto 138/2002*. Respuesta educativa a la diversidad. 2002. Disponível em: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/EE/decreto_diversidadjccm.pdf>. Acesso em: 10 fev de 2018.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Orden 15/09/2008* de instrucciones y funcionamiento de los Centros de Educación Especial en Castilla La Mancha. 2008. Disponível em: <<http://docm.jccm.es>>. Acesso em: 10 fev de 2018.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Orden de 06-03-2003* por la que se regula la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación de la Comunidad de Castilla-La Mancha. 2003a. Disponível em: <http://docm.jccm.es>. Acesso em: 10 fev de 2018.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Orden de 15-12-2003*, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual en Castilla-La Mancha. 2003b. Disponível em: <<http://docm.jccm.es>>. Acesso em: 10 fev de 2018.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/mecd/atencion/educacion>>. Acesso em: 10 fev de 2018.

_____. Ministerio de la Presidencia. *Real Decreto 696/1995*, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 10 fev de 2018.

_____. Ministerio de la Presidencia. *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 10 fev de 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 43-44.

SEBASTIAN, E.H. *Adaptaciones curriculares en las Comunidades autónomas*. Periódico Escuela Española, Madrid, 10 de febrero de 2000. Actualidad profesional, V. 3.439p, p.22-23.

UNESCO. *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2001.

INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS DA FAMÍLIA

Eduarda de Souza Morais¹; Rafaella Sá Veloso²
eduardasouzamorais@gmail.com

Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos¹; Mestre em Educação pela UFPI. Professora do departamento de Psicologia da UESPI²

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um estudo mais amplo no qual foi pesquisado métodos de ação e percepções de pais e professores sobre a inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública, mas aqui focou-se na família. Esse artigo também é parte integrante da agenda do grupo de pesquisa GP-PSIDIHN do curso de psicologia da UESPI.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro. Acarreta alterações na interação social, habilidade de comunicação, acrescido de um repertório restrito de atividades e comportamentos repetitivos (DSM-V/APA, 2014).

Nos últimos anos vem ocorrendo mudanças progressivas no sentido da inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares, e a família tem grande importância nesse processo. Tida como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família é parte integrante da unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social.

Em um estudo realizado por Aiello (2002) a autora constatou que há, por vezes, uma relação conflituosa entre profissionais da escola e familiares. Os familiares por vezes se queixam da duração e dos horários das reuniões de pais, da falta de transporte e do uso de uma linguagem técnica por parte dos profissionais, o que gera um sentimento de inferioridade e, assim, o afastamento da escola, já os profissionais queixam-se a respeito pela ausência da família na escola e reuniões, apatia ou indiferença pelo desenvolvimento dos filhos, a falta de compreensão das necessidades da escola e do sistema escolar, e o não reconhecimento do trabalho realizado pela escola em benefício de seus filhos.

A inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares é uma questão complexa e alvo de constantes discussões tendo sido tema de muitas pesquisas e os resultados têm apontado a existência de falhas nesse processo. Torna-se necessário problematizar e aprofundar discussões sobre a percepção da família em relação ao processo de inclusão escolar dos seus filhos. Assim uma das questões norteadoras dessa pesquisa foi: “como a família vê o processo de inclusão dos seus filhos na escola?”

Espera-se que este estudo possa contribuir na compreensão de como os pais percebem a inclusão dos seus filhos, mostrando a realidade vivenciada e, posteriormente, a realização de intervenções para uma efetiva inclusão dos alunos com TEA.

OBJETIVO

O objetivo dessa pesquisa foi verificar a percepção dos pais sobre o processo de inclusão dos seus filhos diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista na escola pública regular.

MÉTODO

Este é um estudo de campo, do tipo descritivo, utilizou-se o método qualitativo que de acordo com Chizzotti (2006) estudos qualitativos descrevem a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis. E como instrumentos de coleta de dados utilizou-se um questionário contendo questões fechadas e de múltipla escolha em combinação com entrevista semi-estruturada. O questionário é uma versão adaptada do utilizado por Pimentel (2014), contendo 11 questões sobre a inclusão, abrangendo temáticas como aceções sobre o autismo e a inclusão, e sua participação na vida escolar do seu filho. Os dados obtidos foram analisados sob o enfoque do critério de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, parte de um conjunto de técnicas empregadas para interpretação das comunicações obtidas com os diferentes instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa (BARDIN, 1979). Os participantes foram 03 (três) pais, tendo-se como critério de inclusão, a condição dos pais ou responsáveis ter, ao menos, um filho diagnosticado com TEA e que estivesse devidamente matriculado na rede pública e regular de ensino. A coleta de dados seu deu na cidade de Teresina – PI, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Sendo que os pais foram indicados por professores que tinham em suas turmas alunos com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas tiveram duração média de 15 (quinze) a 30 (trinta) minutos, foram realizadas com o uso de gravador, com o consentimento dos participantes e logo depois transcritas para análise, afim de não perder dados relevantes para a pesquisa, e mesmo da própria percepção da pesquisadora. E para se caracterizar os sujeitos da pesquisa foi elaborado um quadro com informações sobre os mesmos. Seguindo os aspectos éticos da presente pesquisa, os participantes foram identificados com cognomes P1, P2, e P3 (Participante) respectivamente.

Tabela 1 - Caracterização dos pais

| Nome | Idade | Sexo | Escolaridade | Profissão |
|------|-------|-----------|-----------------------------|-----------------------------|
| P1 | 37 | Feminino | Ens. Fundamental Incompleto | Auxiliar de Serviços Gerais |
| P2 | 48 | Masculino | Ens. Médio completo | Auxiliar de Serviços Gerais |
| P3 | 35 | Feminino | Ens. Médio completo | Secretária |

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Os participantes apresentaram faixa etária variando entre 35 e 48 anos de idade, possuindo grau de escolaridade do ensino fundamental incompleto até ensino médio completo. Nas as profissões de auxiliar de serviços gerais e secretariado. Após a caracterização dos participantes prosseguimos com a análise das informações obtidas a partir de eixos temáticos extraídos com base nos questionários.

CONCEPÇÃO DO TEA NA VISÃO DOS PAIS

Inicialmente o convívio com uma criança autista muitas vezes coloca a família diante de uma realidade que ainda lhe é desconhecida, cabendo à família buscar estar sempre informada (BRASIL, 2000). Nessa etapa da pesquisa buscou-se verificar o entendimento dos pais das crianças diagnosticadas com TEA. Ao serem questionados sobre o que entendiam acerca do Transtorno do Espectro Autista os pais não souberam responder no primeiro momento, responderam a partir dos comportamentos que mais são emitidos pelos filhos. Nas falas expostas a seguir, observam-se as concepções dos entrevistados sobre o autismo:

“Eu acho ele bem elétrico, impaciente, não para um segundo. É meio difícil!” (P1)

Na questão do autismo eu praticamente não conheço nada. Sou leigo nessa parte. Já a minha esposa que acompanha ele, que faz todo tratamento dele tem mais informação sobre isso. [...] Ele é muito gente boa, ele só é desse jeito, se torna dessa forma quando as pessoas querem fazer algo com ele que ele não aceita [...] Mas no caso dele aqui, que a gente não sabe explicar, nem ele mesmo sabe explicar. Porque uma simples palavra que o irmão dele fez, ou falou que eu não tava na hora, ele ficou zangado [...] Ai a gente precisa acalmar ele. Tentar voltar ele a rotina. Ai eles não quer mais nenhum participar de jogo. Enquanto não passar a zanga dele (P2).

“Já vi muitas crianças que dizem que tem o mesmo problema do meu filho e todos são diferentes, tem uns que fazem barulhos estranhos, batem, gritam, outros são quietos o tempo todo, não ficam perto das pessoas. Vejo que muda muito” (P3)

Entende-se que os pais entrevistados não possuem um conhecimento teórico acerca do TEA, o que os limita à caracterizarem seus filhos por alguns comportamentos manifestos. Alguns comportamentos citados pelos pais foram hiperatividade, esta é uma característica marcante das crianças autistas, que cursa com agitação e inquietude, incomodando demasiadamente aos pais e cuidadores, que em muitos momentos necessitam que a criança mantenha a concentração e a sobriedade. E gritos ou a agressividade, que podem surgir quando são contrariados ou em momentos que não conseguem expressar seus desejos.

Um dos participantes chega a afirmar não ter conhecimento sobre o TEA. Fato que pode ser explicado pela ausência de interesse no assunto ou dificuldade no acesso a informação (SANTOS, 2008).

PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Na segunda categoria de análise, buscou-se verificar a percepção dos pais sobre a inclusão escolar. Aqui, os pais apresentaram dificuldades em se posicionarem, falaram sobre a temática trazendo aspectos observados na escola. Logo abaixo será apresentado o relato de um dos pais (P2), observa-se uma que ele traz aspectos de uma integração escolar. Os trechos das falas, em destaque abaixo, orientam-se nesse sentido:

Essa parte ai eu achei muito bom. Porque eu tinha a maior vontade que ele começasse mais cedo. Entrou na escola ele tava com cinco anos já. Foi quando nós começamos a descobrir o problema dele. Ele não falava de jeito nenhum, nem nada achamos uma vaga lá no CIES. E lá passou a se expressar mais. Pra gente entender. Aqui é de acordo com a menina, a professora, porque eu não sei se ele fica no AEE. Sei que ele vai pra

sala de aula. Ave Maria! Se não fosse esse tipo de inclusão eles tava mais ainda sem formação. É que nem o programa diz' se não tiver o acesso a educação que jeito esses menino vão crescer? Por isso que foi bom. Poderia ser em qualquer outro local, mas que tivesse esse acesso (P2).

O mesmo pai reconhece também que o filho não tem um desenvolvimento como as outras crianças, e que mesmo que a criança já faça tratamento em outra instituição, ele deve permanecer indo para a escola:

[...] Mesmo que seja de forma paliativa assim, que não seja acompanhando os outros. Mas que seja de alguma forma. É como diz lá no CIES, ele precisa ta na escola também, porque só o tratamento aqui, não é suficiente (P2).

Somente uma criança frequenta um centro de atendimento de educação especial, nesses locais é muito comum o desenvolvimento de palestras sobre a temática e são voltadas às famílias. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui o ensino na escola regular, ocorrendo no contra turno da escola regular. No AEE está previsto que o aluno tenha um acompanhamento mais significativo e individualizado, planejamento específico com atividades voltadas as necessidades específicas do aluno em questão (BRASIL, 2015).

Um outro questionamento dos participantes foi com relação às atividades, pois de acordo com os mesmos, os filhos não estariam levando atividade para casa, e até mesmo no caderno que levam todo dia para a escola não constam atividades desenvolvidas na sala de aula.

Participa das tarefas, mas não como as outras crianças, olho o caderno dele (P1)

Eu fiz um questionamento uns dois meses atrás porque não tava tendo, a escola tava tendo uma dificuldade, parece que a impressora tava ruim, o mimeografo, não sei o que era, tava com problema e não tinha atividade pra ele. Aí eu notei que a acompanhante tava com ele aqui, mas que não tinha atividade pra ele. Quando eu falo com minha mulher, procurar uma pessoa que tenha mais conhecimento no caso dele aqui, mas ela diz que não pode, que tem que ser acompanhado por um especialista da rede pública, não sei se é verdade ou não. Mas aquela coisa, eu vejo um potencial muito grande nesse menino, tá muito inteligente. Tem coisa que eu fico imaginando, como a inteligência dele é tão grande dessa forma? (P2)

Acho que o fato dele ir pra escola, ser aceito lá é inclusão. Mas queria que fosse melhor, porque ele tá lá mas não participa como as outras crianças, não tem tarefa, tem um cuidador pra ele na sala, isso é bom porque ajuda ele (P3)

Contudo, a partir da análise de todos os relatos dos pais, observamos de forma geral que os mesmos estão insatisfeitos com a inclusão que a escola está oferecendo aos seus filhos, pois em muitos momentos os filhos são excluídos das atividades. Observa-se no relato a seguir:

Nas provas o que eu vejo é que pra não atrapalhar as outras crianças tiram ele, pra.. pra.. pra não incomodar. Eu vejo assim né!? Não sei se é verdade ou não. Geralmente quando tem prova assim eles botam ele em outro lugar, pra fazer *tafeinha* de outro jeito pra não incomodar, perturbar os outro menino. Mas eu queria que ele participasse, fizesse uma prova, mermo que não seja no patamar dos outros. Ta entendendo? Ele consegue fazer, tenho certeza (P2)

Inclusive ele tem até um apoio na sala. O apoio acho que ajuda e ao mesmo tempo ele fica sempre excluído das outras crianças né!? (P1)

Mas queria que fosse melhor, porque ele tá lá mas não participa como as outras crianças, não tem tarefa (P3)

Conclui-se que se faz necessário um maior acesso à informação, e que esses cuidadores sejam empoderados. Mendes (2006) afirma que o empoderamento na perspectiva dos direitos possibilita que a família tenha uma visão ampla dos recursos sociais, das barreiras a serem eliminadas, do suporte legal, o que torna os pais mais fortalecidos.

CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar é publicamente conhecido na legislação nacional e nas diretrizes do ministério da educação aprovadas no decorrer dos anos 90, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8069/90, que aponta para os deveres da família e os direitos das crianças, e a Política Nacional de Educação Especial, que comporta como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, temos o envolvimento familiar, lei de diretrizes e bases da educação, instituído pela lei nº 9394/96 que aponta para a importância da família, o Plano Nacional de Educação aprovado pela lei 10172/2001.

Segundo Mittler (2003) no sentido da colaboração, o trabalho de parceria entre os pais e a escola tem impacto positivo no desenvolvimento da criança. Logo a seguir trouxemos relatos sobre a participação da família nesse processo de inclusão.

“Eu tento ajudar o máximo, com as tarefa né!? Boto ele pra fazer atividade em casa. Tem os horários dele certo. Tem as coisas que ele gosta de fazer. O que eu posso fazer isso. [...] Ele usa o *tablet* em casa” (P1)

É isso que te falo, minha mulher é pedagoga também, eu digo muito pra ela: “olha se nós mesmo não tiver interesse, os outro não tem”. Precisa ajudar ele [...] Atividade em casa a gente não faz. É isso que digo pra ela, vê que ele necessita dessas coisas, eu vejo essa falta de interesse por parte dela, isso aí eu reclamo todo dia. E os outros filhos não ajuda de jeito nenhum, questiono muito isso. Falo com eles pra isso, se nós não ajudar, quem vai ajudar? Como é que ele vai entender se não for nós ajudando? (P2)

“Eu tento ver o que ele faz na escola, olho o caderno, converso com ele. Levo ele pro AEE, na escola, pela tarde. Faço o que posso” (P3).

A família permanece maior parte do tempo numa postura mais passiva, pois verificam as atividades dos filhos, dizem estimular dentro casa, porém, não há uma cobrança na escola, por parte dos pais. Somente um dos pais informou já ter questionado na escola o porquê o filho não estar levando atividades para casa. É de suma importância o estabelecimento de uma parceria entre a escola e a família, objetivando melhores resultados no desenvolvimento dos estudantes. Os pais podem ser fonte de informações valiosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais. Diversas vezes, estratégias educacionais são desenvolvidas em sala de aula, porém não têm-se uma continuidade dentro de casa, aqui, escola pode contribuir dando sugestões aos familiares de como estes podem agir em casa, implicando a família nesse processo de educação de seus filhos (GLAT, 2002).

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS - PAIS/RESPONSÁVEIS

Foi construída uma tabela onde foram expostas as categorias levantadas a partir dos questionários e discutidas mais à frente. No primeiro momento tem-se uma análise das perguntas fechadas.

Tabela 2 – Tabulação das questões fechadas

| Categorias | Questões | Frequência | |
|-------------|--|------------|-----|
| | | SIM | NÃO |
| Categoria 1 | Acreditar na inclusão escolar | 3 | |
| Categoria 2 | Participação em algum trabalho voluntário na escola do filho | 3 | 1 |
| Categoria 3 | Atender às convocações para ir à escola | 2 | 1 |
| Categoria 4 | Conhecer a escola de seu filho | 3 | |
| Categoria 5 | Importância da participação da família na escola | 3 | |
| Categoria 6 | Conhecer os representantes da escola do filho | 3 | |
| Categoria 7 | Conhecer os direitos do seu filho na escola | 2 | 1 |
| Categoria 8 | Acreditar que os direitos do filho, como aluno e como cidadão, são respeitados | 2 | 1 |

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora

Após análise dos questionários aplicados com os pais, afirma-se que o grupo acredita na inclusão, nenhum dos responsáveis já participou de atividades ou trabalho voluntário realizado pela escola, na terceira categoria somente dois afirmaram atender às convocações da escola, o terceiro participante acrescenta que nunca foi convocado mas está todos os dias na escola, todos afirmam conhecer a escola do filho, o três reconhecem também a importância da família na escola, conhecem os representantes da escola, na categoria sete, sobre os direitos do filho, dois entrevistados também afirmam conhecerem os direitos, o pai já relata não ter conhecimento sobre o assunto, na última categoria as duas mães afirmam acreditar que os direitos do seu filho como aluno e cidadão são respeitados e o pai continua afirmando o contrário.

Prosseguindo com as análises do questionário, optou-se por apresentar os dados do questionário de múltipla escolha na tabela 4. Aqui utilizou-se de categorias e séries, onde são três categorias: Área(s) que acredita que o filho melhorou; Áreas que encontra mais dificuldade com o filho e Comportamentos e interesses que observa com mais frequência no filho.

Tabela 3 – Categorização dos questionários - múltipla escolha

| Categoria 1 | Categoria 2 | Categoria 3 |
|---|--|--|
| Área(s) que Acredita que o filho melhorou | Áreas que encontra Mais dificuldade com o filho | Comportamentos e interesses que observa com mais frequência no filho |
| SÉRIE (1-7) | SÉRIE (1-7) | SÉRIE (1-11) |
| Comunicação prendizagem Relações Interpessoais Comportamento Desenvolvimento Neuropsicomotor Raciocínio Autonomia | Comunicação Aprendizagem Relações Interpessoais Comportamento Desenvolvimento Neuropsicomotor Raciocínio Autonomia | Relaciona-se com outras crianças Atende ordens Resiste em participar das atividades propostas e/ou Mudanças de rotina Demonstra medos Utiliza pessoas como ferramentas Resiste ao contato Físico Mantém contato Visual Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos Mostra-se arredio e/ou indiferente Apresenta Comportamentos Estereotipados Apresenta auto e/ou hetero agressão |

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora

Com base nas análises realizadas conclui-se que na categoria 1 sobre as áreas que acreditam que os alunos melhoraram, os pais concordaram em três aspectos, que foram: melhora na comunicação, nas relações interpessoais e no comportamento. Dois pais afirmam melhoras na aprendizagem e no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, e somente um cita melhora na autonomia. Na categoria 2 que aborda as áreas que os cuidadores encontram mais dificuldade, os pais marcaram somente uma opção, que foi a resposta comportamento, resposta que vai de encontro ao que já foi citado anteriormente, pois durante a realização da entrevista os mesmos citaram comportamentos como a hiperatividade, agitação e inquietude, gritos ou a agressividade. Contudo, ao voltarmos para a primeira categoria, observa-se que os pais afirmam observar melhoras no comportamento dos filhos. Na categoria 3, buscou-se verificar comportamentos e interesses observados com mais frequência em seus filhos, todos os pais concordaram com relação à resistência em participar das atividades ou mudanças na rotina, o que também vai de encontro ao que tanto professores quanto pais citaram durante as entrevistas. E a presença de comportamentos estereotipados, característica essa muito comum em crianças diagnosticadas com TEA e a terceira característica citada foi a demonstração de medos. Dois participantes citaram também comportamentos de auto ou hetero agressão. Dois informaram que o filho mantém contato visual. Somente um utiliza pessoas como ferramenta e um apega-se a objetos de maneira inapropriada.

Ao avaliar o conteúdo das entrevistas e questionários dos pais, pode-se afirmar baseando-se em Menezes (2012) que a realização da inclusão sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão, pode vir a ser a mais perversa das exclusões. Como a inclusão que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e ainda assim não consegue evoluir em seu processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto no estudo, conclui-se que os pais acreditam que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas para que a inclusão seja ser efetivada, necessita de profundas transformações políticas e no sistema de ensino vigente. Mesmo com a complexidade e os desafios que a escola enfrenta, é essencial reconhecer que os seus recursos são indispensáveis para a formação global do indivíduo. Espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do espectro Autista (TEA) nas escolas públicas de ensino regular.

As escolas deveriam primar pela escolarização igualitária e inclusiva. Porém a realidade que vem se configurando é a de inclusão nos mais variados tipos de exclusão existentes na vida social. Assim, acredita-se que sair de uma concepção excludente de sociedade e de escola e ir para uma concepção embasada nos princípios de igualdade e de respeito à diversidade humana, irá repercutir em toda a dinâmica educacional, refletindo principalmente na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade, onde não terá espaço para nenhuma forma de exclusão, mesmo que seja explícita ou altamente velada, sendo que a escola por diversas vezes apresenta uma exclusão velada (BALEOTTI; OMOTE, 2007).

REFERÊNCIAS

- AIELLO, ALR. Família inclusiva. In: PALHARES, M.S; MARINS, S.C.F. (Org.). *Educação Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- BALEOTTI, L.R.; OMOTE, S. Inclusão Escolar: Descrição e Análise Do Meio Interacional. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...*, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda. 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 de janeiro 2017.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152> Acesso em 20 de março de 2018.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais...*, 9º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais, 2002
- 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.

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

MENEZES, A.R.S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003

PIMENTEL, A.G.L; FERNANDES, F.D.M. *A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo*. 2014.

SANTOS, A.M.T. *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. Dissertação (graduação) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem -CERDA. São Paulo, 2008.

CONSTRUINDO UM AMBIENTE INCLUSIVO PARA CRIANÇAS: ESTUDO SOBRE MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES E ATITUDES SOCIAIS

Aline de Novaes Conceição¹; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza²
alinenovaesc@gmail.com

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP; ² Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP

INTRODUÇÃO

Para compreender a construção social da deficiência, é necessário considerar as concepções mantidas pelos sujeitos (OMOTE, 1994). Uma das maneiras de identificar essas concepções é indagando alunos sem deficiência visando descrever as concepções desses sobre pessoas com deficiências, pois essas concepções são significativas e podem influenciar as atitudes sociais frente a uma pessoa com deficiência.

OBJETIVO

O escopo do estudo consiste em analisar as mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças sem deficiência em relação a inclusão pré e pós aplicação de um programa informativo relacionado a temática.

MÉTODO

A pesquisa foi realizada com dois grupos, sendo um grupo experimental (GE) e um grupo controle (GC). Os participantes da pesquisa foram 32 alunos matriculados em duas turmas do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende predominantemente alunos em situação de vulnerabilidade social.

Para coletar os dados, foi utilizado com o grupo controle e o grupo experimental a Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão, elaborada por Baleotti (2006), essa escala contém 20 enunciados sendo 10 com atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão e outros 10 com desfavoráveis. Cada enunciado é constituído de três alternativas “sim”, “não” e “não sei”.

Em seguida, utilizou-se com os grupos uma adaptação de um questionário que foi realizado por Souza (2014). Nesse instrumento, além de haver relações com concepções das deficiências, também são apresentadas 16 questões sobre os conceitos, as causas, as implicações e a interação, ou a falta de interação com a criança com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Dessa forma, para cada deficiência há quatro questões, totalizando as 16.

Após esse, realizou-se uma intervenção apenas com o grupo experimental a partir de um programa informativo infantil elaborado por Vieira (2014) e apresentado em sua tese. O

programa é composto de 10 encontros e visa informar crianças sobre diversidade, deficiências (auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down) e inclusão, a partir, principalmente, de conversas, vídeos, jogos, livros, fantoches e imagens.

Realizou-se com o grupo controle e simultaneamente com o grupo experimental, a coleta de dados a partir da escala e do questionário. Após a aplicação dos materiais, na semana posterior, os alunos do grupo experimental iniciaram a participação em um programa informativo infantil sobre inclusão e diversidade, cujos encontros foram realizados semanalmente e após cada encontro os alunos desenhavam ou escreviam sobre o que haviam aprendido.

Após o programa informativo o questionário foi aplicado novamente, tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental. A partir disso, realizou-se uma transcrição das respostas obtidas no questionário que possibilitou a análise quantitativa para as respostas fechadas e a análise qualitativa para as respostas abertas. Nas respostas abertas, realizou-se uma análise de conteúdo.

Para a categoria de análise utilizou-se a mesma de Souza (2010), a saber: “1) desconhecimento”, “2) ideia fantasiosa”, “3) informação equivocada” e “4) resposta favorável”. Nas respostas fechadas utilizou-se testes estatísticos específicos. Após isso, foi enviada as respostas das crianças para duas juízas, da área da educação, que atribuíram as categorias de análises as respostas e após isso, foi conferido com as categorias inseridas pela pesquisadora, a fim de que houvesse a confirmação de no mínimo 80% de concordância, positivamente houve a concordância de 87% da primeira juíza e de 86% da segunda juíza em relação as respostas.

Para análise dos dados da escala, realizou-se a tabulação dos dados calculando os escores somando-se algebricamente os pontos obtidos, que foram atribuídos da seguinte forma: -1 quando o respondente discorda do enunciado favorável à inclusão ou concorda com o enunciado desfavorável à inclusão; 1 quando o respondente concorda com o enunciado favorável à inclusão ou discorda do enunciado desfavorável à inclusão; e 0 quando o respondente assinala que não sabe opinar a respeito do conteúdo do enunciado.

Vale ressaltar que a pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)¹. Os responsáveis pelos alunos receberam e assinaram um *Termo de Consentimento Livre e esclarecido*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a atribuição das categorias de análise, as respostas foram agrupadas em desfavoráveis (“desconhecimento”, “ideia fantasiosa”, “informação equivocada” e favoráveis (“resposta favorável”). Abaixo, na tabela 1, será apresentada uma análise geral dessas categorias, ou seja, os resultados entre as comparações de deficiência física (DF), visual (DV), auditiva (DA) e intelectual (DI) do grupo experimental:

¹ Cujó número do Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 66860517.7.0000.5406.

Tabela 1- Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência do grupo experimental

| CATEGORIAS | FREQUÊNCIA | | | | DAS RESPOSTAS | | | |
|-----------------------|--------------|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | GE PRÉ-TESTE | | | | GE PÓS-TESTE | | | |
| | DF | DV | DA | DI | DF | DV | DA | DI |
| Resposta desfavorável | 47 | 44 | 31 | 56 | 19 | 4 | 16 | 21 |
| Resposta favorável | 25 | 28 | 41 | 16 | 53 | 68 | 56 | 51 |

Fonte: elaboração própria.

Os dados possibilitam sugerir que os participantes do GE apresentaram conceitos diferentes sobre as deficiências, sendo que a deficiência com conceito menos apropriado pelas crianças é a deficiência intelectual enquanto que a mais compreendida é a deficiência visual, em primeiro lugar, em segundo lugar a deficiência auditiva e em terceiro lugar a deficiência física.

Após a aplicação do programa informativo infantil sobre deficiência e inclusão, as crianças alteraram positivamente suas concepções sobre todas as deficiências mencionadas, sendo que a deficiência intelectual foi a que houve mais modificação.

Na tabela 2, têm-se os dados do grupo controle:

Tabela 2- Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência do grupo controle

| CATEGORIAS | FREQUÊNCIA | | | | DAS RESPOSTAS | | | |
|-----------------------|--------------|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | GC PRÉ-TESTE | | | | GC PÓS-TESTE | | | |
| | DF | DV | DA | DI | DF | DV | DA | DI |
| Resposta desfavorável | 25 | 25 | 24 | 41 | 19 | 23 | 20 | 44 |
| Resposta favorável | 31 | 31 | 32 | 15 | 37 | 33 | 36 | 12 |

Fonte: elaboração própria.

Os dados possibilitam sugerir que os participantes do GC apresentaram conceitos diferentes sobre as deficiências, sendo que a deficiência menos compreendida pelas crianças também foi a deficiência intelectual enquanto que a mais compreendida foi a deficiência física em primeiro lugar, em segundo lugar a deficiência auditiva e em terceiro lugar a deficiência visual. É possível perceber que houve um aumento, embora pequeno das respostas favoráveis em relação às deficiências, exceto a deficiência física na qual houve um aumento de respostas desfavoráveis.

Observa-se que tanto o grupo experimental, como o grupo controle tiveram mais dificuldades para apresentar o conceito apropriado de deficiência intelectual, como também constatou Souza (2014) em sua pesquisa.

Sobre aceitação do grupo experimental, segue a tabela 3 a seguir.

Tabela 3- Aceitação e negação das deficiências do grupo experimental

| CATEGORIAS | FREQUÊNCIA | | | | DAS RESPOSTAS | | | |
|------------|--------------|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | GE PRÉ-TESTE | | | | GE PÓS-TESTE | | | |
| | DF | DV | DA | DI | DF | DV | DA | DI |
| Aceitação | 12 | 8 | 7 | 8 | 18 | 18 | 16 | 18 |
| Negação | 6 | 10 | 11 | 10 | 0 | 0 | 2 | 0 |

Fonte: elaboração própria.

No grupo experimental, das deficiências estudadas, houve uma mudança na aceitação das deficiências, sendo que após o programa informativo, todas passaram a serem mais aceitas. Havendo 100% de aceitação para a DF, DV e DI, sendo que a menos aceita foi a DA. Esses dados possibilitam observar o mencionado por Souza (2014) “[...] mesmo com o desconhecimento sobre as deficiências, as crianças [...] participantes desse estudo estarão dispostos a aceitar um colega com deficiência.” (SOUZA, 2014, p. 89), pois a deficiência intelectual foi a menos compreendida, todavia teve 100% de aceitação. Sobre aceitação do grupo controle:

Tabela 4- Aceitação e negação das deficiências do grupo controle

| CATEGORIAS | FREQUÊNCIA | | | | DAS RESPOSTAS | | | |
|------------|--------------|----|----|----|---------------|----|----|----|
| | GC PRÉ-TESTE | | | | GC PÓS-TESTE | | | |
| | DF | DV | DA | DI | DF | DV | DA | DI |
| Aceitação | 10 | 9 | 6 | 5 | 10 | 5 | 7 | 4 |
| Negação | 4 | 5 | 8 | 9 | 4 | 9 | 7 | 10 |

Fonte: elaboração própria.

No grupo experimental, das deficiências estudadas, houve empate na aceitação da DF e as demais houve uma mudança pequena, inferior ao grupo controle que recebeu informações sobre as deficiências. Nesse grupo, a deficiência mais aceita é a DF, seguida da DV, da DA e a menos aceita, que teve diminuição de aceitação foi a DI.

Observa-se que tanto o grupo experimental, como o grupo controle tiveram mais dificuldades para apresentar o conceito adequado de deficiência intelectual, como também constatou Souza (2014) em sua pesquisa.

Além disso, Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) apresentaram em sua pesquisa que crianças concebiam de maneira mais apropriada as deficiências que eram mais visíveis, ou seja, as deficiências físicas e sensoriais enquanto que apenas 18% concebiam apropriadamente as deficiências cognitivas ou mentais.

Vieira e Denari (2012) em artigo científico objetivaram analisar concepções, sentimentos e atitudes de crianças sem deficiência sobre a deficiência mental e sobre a inclusão,

analisando os efeitos de um programa informativo sobre o tema. Analisou-se os conteúdos das entrevistas e com a escala utilizou-se escores individuais, realizando cálculos estatísticos para constatar as diferenças entre os grupos. De modo geral, as crianças não apresentaram preconceito em relação às pessoas com deficiências, mas desconheciam a “deficiência mental”, ou seja, a deficiência intelectual, confundindo com outras deficiências, que se alterou após o programa informativo, além de passarem a perceberem mais as dificuldades enfrentadas pelos deficientes.

Vieira (2006), objetiva na sua dissertação de mestrado, descrever concepções e atitudes sociais de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e sobre a inclusão, além de analisar os efeitos de um programa informativo sobre esse tema. A autora concluiu que o programa proporcionou um entendimento maior sobre a deficiência intelectual aumentando a aceitação social dessa deficiência.

Ferreira (2008), objetiva na sua dissertação de mestrado, identificar empatia de crianças cegas e as suas diferenças com as crianças videntes. A partir da análise estatística descritiva e inferencial, constatou-se que houve diferença entre a identificação de sentimentos das crianças cegas e das videntes em relação a discriminação de emoção pelo estímulo da fala. Em ambos, a alegria apresentou escores mais altos e a raiva os mais baixos. Na empatia e identificação de sentimentos cegos e videntes apresentam mais semelhanças do que diferenças.

Souza (2014) na sua dissertação de mestrado objetiva investigar concepções de deficiências de crianças e adolescentes sem deficiência sobre a deficiência intelectual, visual, física e auditiva e verificar as atitudes sociais dessas crianças em relação a inclusão de pessoas com deficiência. As concepções foram analisadas em quatro categorias: “desconhecimento”, “ideia fantasiosa”, “informação equivocada” e “resposta favorável”. A autora concluiu que os participantes têm conceitos distintos sobre as deficiências, sendo a auditiva o conceito mais apropriado e a autora não conseguiu concluir se há relação direta das concepções com as atitudes sociais.

Vieira (2015) objetiva em artigo descrever sentimentos de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e analisar o impacto de um programa informativo sobre esses sujeitos focalizados. A autora constatou que as crianças não apresentaram atitudes preconceituosas e concebiam a deficiência intelectual com sentimento de comiseração, todavia com o programa informativo houve um melhor entendimento da deficiência intelectual, mas não houve diminuição do sentimento de comiseração relacionado a essa deficiência.

De maneira geral, os estudos sobre a concepção de crianças sobre as deficiências, abordam a importância da compreensão das concepções das crianças sem deficiências sobre as deficiências, pois as concepções indiciam as atitudes. Concepções que podem ser alteradas a partir da intervenção realizada com um programa informativo, fazendo com que tenham concepções mais adequadas sobre o tema inclusão e diversidade.

3.2 ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

De acordo com o mencionado, as respostas dos alunos na escala infantil, tiveram valores atribuídos. Na tabela 5, é apresentada uma síntese da distribuição obtida nos escores do pré e do pós-teste, a dispersão, realçada pelos valores de quartil 1 e quartil 3, a mediana e a variação do menor e do maior escore.

Tabela 5- Síntese da distribuição dos escores da Escala Infantil de atitudes Sociais segundo o agrupamento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

| | | Q1-Q3 (DISPERSÃO) | MD (MEDIANA) | MIN-MAX (VARIACÃO) |
|----|-----------|----------------------|-----------------|-----------------------|
| GE | PRÉ-TESTE | -1,5 / 5,5 | 2 | -13 / 8 |
| | PÓS-TESTE | 6 / 11,5 | 9 | -1 / 14 |
| GC | PRÉ-TESTE | -0,5 / 6,75 | 4 | -9 / 10 |
| | PÓS-TESTE | -2,25 / 8,5 | 4 | -9 / 14 |

Fonte: elaboração própria.

De acordo com a tabela 5, é possível observar que o grupo experimental, diferentemente do grupo controle, apresentou uma alteração significativa das respostas. Nesse sentido aplicou-se o teste de Wilcoxon visando comparação estatística dos escores dos sujeitos antes e após a intervenção do grupo experimental, sendo que os dados estatísticos sugerem que houve mudança de atitudes sociais (valor de $p = 0,0001$), possivelmente em função da aplicação do programa informativo. Os dados do grupo controle, que não sofreram nenhuma intervenção demonstram que não houve alteração nas atitudes sociais dos alunos (valor de $p = 0,8399$).

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida, cujos resultados foram apresentados neste texto, teve como escopo analisar as mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças sem deficiência em relação à inclusão antes e após a aplicação de um programa informativo.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa sugerem que as concepções e atitudes sociais das crianças sem deficiência em relação à inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, que, além de contribuir com as concepções e atitudes sociais dos alunos, também pode contribuir com as dos professores que aplicam o programa.

Dessa forma, é importante que os estudos sobre concepções de inclusão realizem intervenções sobre essa temática e principalmente que essas intervenções sejam realizadas pelo (a) professor (a) da turma que mais que professor deve ser pesquisador a fim de avançar nos seus conhecimentos docentes e proporcionar um melhor ensino aos seus alunos.

Destaca-se que é necessário que haja a reflexão sobre os resultados da aplicação dos programas informativos infantis, a fim de verificar o que é necessário informar com mais ênfase para cada turma, respeitando o contexto de cada grupo.

Portanto, a partir de informações que receberam sobre inclusão, diversidade e deficiências: auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down, houve mudanças nas

concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão de crianças de um terceiro ano do ensino fundamental.

O caminho trilhado com essa pesquisa, possibilitou vislumbrar outros caminhos necessários, o que demonstra que essa pesquisa se finaliza com vários novos começos pensados. Considerando que há uma necessidade de construção de mais programas informativos sobre a temática em questão para crianças, funcionários e professores que adentram o espaço escolar tendo ou não crianças com deficiências.

Por fim, ressalta-se que as informações sobre as deficiências do outro possibilitam pensar no outro e percebê-lo como singular em meio a todos os singulares, considerando que cada um é um e como menciona Capparelli (2013, p. 68) “[...] eu sou eu/ E apenas eu/Desde que existo.” e nesse sentido a diversidade é vista e respeitada como parte de cada eu singular.

REFERÊNCIAS

- BALEOTTI, L.R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo*: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (Brasil). *Resolução n° 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2012.
- CAPPARELLI, S. *111 poemas para crianças*. 19 ed. Porto Alegre: L&M, 2013.
- FERREIRA, B.C. *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes*: um estudo comparativo e multimodal. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- FREITAS, R.M. *Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência*: um estudo a partir do brincar. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação, Recife, 2011.
- LEAL, B. *A árvore de pirulitos*. Campinas: Komedi, 2010.
- MAGIATI, I.; DOCKRELL; LOGOTHETI. Young children’s understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Development Psychology*, Greek, v. 23, p. 409-430, 2002.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 65-73, 1994.
- _____. Produção acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e conhecimento*: em Educação Especial. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014. p. 13-23.
- SOUZA, M.M.G.S.E. *Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências*: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- _____. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, C.M. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

_____. Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. *Psicologia ciência e profissão*, nº 35, p. 423-436, 2015.

VIEIRA, C.M.; DENARI, F.E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.18, p.265-282, 2012.

WERNECK, C. *Meu amigo down na rua*. Rio de Janeiro: WVA., 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SERVIÇO DE CLASSE HOSPITALAR: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO¹

Aline Ferreira Rodrigues Pacco¹; Adriana Garcia Gonçalves²
aline_pacco@hotmail.com

¹ Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos; ²
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, sendo garantida por lei (BRASIL, 1988), se constituindo fundamental para o desenvolvimento humano, assim, fomenta-se que a escola esteja presente dentro do ambiente hospitalar, pois a mesma apresenta grande importância na vida do sujeito, tanto em proporcionar conhecimentos formais, bem como, benefícios no âmbito da socialização e do bem estar.

A classe hospitalar pode ser definida como um apoio pedagógico especializado, sendo uma alternativa de atendimento educacional para alunos com impossibilidades de frequentar a escola por decorrência de períodos longos de internação, por conta disso é inclusa na modalidade de Educação Especial, assegurando recursos e serviços educacionais especiais. (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002).

Gonçalves (2001) se atenta para a importância da escola na constituição da identidade da criança, pois quando esta se encontra hospitalizada, deixa de vivenciar experiências importantes para seu aprendizado e desenvolvimento. Além disso, a intervenção pedagógica no hospital tem um papel fundamental para a criança e o adolescente hospitalizado, considerando que, quando são afastados de seu contexto social devido à internação, podem sofrer situações estressantes e traumatizantes que possivelmente podem ser minimizadas pelo atendimento educacional hospitalar (CALEGARI, 2003).

A doença não deve ser vista como um empecilho para a busca de novas descobertas e conhecimentos, considerando que a criança ou jovem hospitalizado pode aprender inclusive com a situação de internação, contribuindo para seu desenvolvimento (GONÇALVES, 2001). Desse modo, o professor que atua nesse espaço deve empregar práticas pedagógicas diferenciadas para atender a diversidade do público a ser atendido.

Para Fonseca (2008), o professor que atua dentro do ambiente hospitalar que é um espaço que foge de seu lócus de atuação regular, é um mediador entre o aluno e o mundo, não apenas um indivíduo que vai ocupar o tempo desse aluno. Portanto, este profissional deve conhecer as necessidades da criança e o que a levou a ficar hospitalizada (a doença), bem como estar atento aos problemas que a situação de enfermidade possa gerar, articulando-se com outros profissionais do ambiente hospitalar. Porém, é importante não esquecer que, mesmo assim, o professor pode trabalhar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno doente

¹ Apoio: Cnpq

quando, efetivamente, ajuda o aluno a focalizar suas perspectivas de vida fora do hospital e, para tal, não deixa de considerar a família como figura importante nesse processo.

Por conta de aspectos culturais o hospital é um ambiente que gera medo e insegurança nos sujeitos que ali encontram hospitalizados e também em seus familiares, assim, o professor deve proporcionar situações que minimizem esses sentimentos, se mostrando atendo para com as indagações de seus alunos e de seus familiares, dessa forma, o professor que atua no ambiente hospitalar deve lidar com os aspectos emocionais de seus alunos, surge um conceito chamado escuta pedagógica, proposto por Ceccim e Carvalho (1997), em que o professor deve captar as sensações e emoções de seus alunos e, por meio de seu trabalho pedagógico, contribuir para minimizar os efeitos da hospitalização, sem perder o caráter educacional.

Por meio da escuta pedagógica, o professor que atua em ambiente hospitalar poderá desenvolver seu plano de trabalho, considerando as especificidades e o estado de seu aluno. Um exemplo desse tipo de intervenção do professor é um relato trazido por Gonçalves (2001), que em sua pesquisa trabalhou poesias com dez alunos hospitalizados, em que os mesmos relatavam o cotidiano de suas vivências no hospital, bem como de seus sentimentos, por meio da criação de poemas. Desse modo, o uso da poesia serviu como instrumento para a realização da escuta pedagógica dentro do hospital, sem perder o caráter pedagógico.

Ademais, o professor que trabalha com o atendimento educacional hospitalar deve possuir uma gama de conhecimentos e estratégias diferenciadas, devido ao estado e as condições do aluno (FONSECA, 2008). Nesse sentido, algumas atividades realizadas numa escola regular, requerem adaptações para que se façam efetivas no ambiente escolar hospitalar, principalmente nas questões de tempo, espaço, material e disposição do aluno tanto para a atividade quanto no que se refere ao espaço da sala de aula.

Considerando tais apontamentos, julgou-se necessário conhecer as práticas pedagógicas empregadas pelos professores que atuam dentro do ambiente educacional hospitalar.

OBJETIVO

Este estudo objetivou documentar as publicações referente às práticas pedagógicas empregadas no serviço de classe hospitalar entre os anos de 2013 a 2017.

MÉTODO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), sobre as práticas pedagógicas empregadas nas classes hospitalares.

A busca foi realizada em quatro principais bases de dados nacionais, sendo elas; Portal de periódicos da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Lilacs. Foram utilizados os seguintes descritores: Classe Hospitalar, Atendimento Educacional Hospitalar e Atendimento educacional aos alunos em tratamento de saúde. A busca através dos descritores foi realizada de forma separada, ou seja, não houve combinação entre descritores.

A busca foi delimitada entre os anos de 2013 a 2017, visto que esse período de tempo que foi elencado se justifica pela escolha da seleção de trabalhos recentes, selecionando os últimos cinco anos.

Os estudos foram selecionados por meio da leitura do título e do resumo.

Cabe destacar que este estudo é parte de um estudo maior que buscou retratar quaisquer pesquisas que abordavam a temática de classe hospitalar. As buscas resultaram em 913 achados, contudo 192 trabalhos foram selecionados, considerando que realmente tratavam da temática do atendimento educacional hospitalar e 113 destes foram o foco desta pesquisa, pois abordavam o tema das práticas pedagógicas dentro da classe hospitalar. Foram excluídos estudos que não tratavam da temática em questão, bem como, textos que não estivessem disponíveis de forma completa em modo online e gratuito.

Cabe destacar que os 113 estudos que foram foco desta pesquisa sobre as práticas pedagógicas empregadas em classes hospitalares também tratavam de outras temáticas, que não serão o alvo de abordagem na presente pesquisa.

Os dados foram analisados por meio da leitura dos trabalhos de forma completa e análise ocorreu por agrupamento de eixo temático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que as práticas pedagógicas estão presentes na maior parte dos estudos sobre a classe hospitalar. Na tabela a seguir pode-se verificar o ano das publicações e o tipo de material selecionado.

Tabela 1: Anos de Publicações dos Estudos 2013-2017

| Ano de Publicação | Artigo | Monografia | Dissertação | Tese | Total |
|-------------------|-----------|------------|-------------|----------|------------|
| 2013 | 10 | 08 | 07 | 0 | 25 |
| 2014 | 07 | 06 | 02 | 0 | 15 |
| 2015 | 17 | 0 | 09 | 03 | 29 |
| 2016 | 19 | 03 | 07 | 0 | 29 |
| 2017 | 12 | 01 | 01 | 01 | 15 |
| Total | 65 | 18 | 26 | 4 | 113 |

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se notar que o tipo de publicação que mais emergiu, foi de artigos, sendo encontrados 65. As publicações de tese foram que menos apareceram, sendo encontrados apenas quatro estudos dessa natureza. Acredita-se que tais dados ocorram devido que a elaboração e publicação de um artigo demanda menos tempo, sendo uma produção científica mais curta e rápida de ser elaborada, assim, sendo possivelmente mais acessada. Já as teses são estudos mais densos, que demandam um longo período de tempo para serem construídas e publicadas.

Frente aos anos de publicação percebe-se que houve variações entre um ano para o outro, em que nos anos de 2015 e 2016 houveram o maior número de publicações, foram encontrados 29 estudos em cada ano.

Fomenta-se que de modo geral os estudos analisados apontam para diferentes tipos de práticas pedagógicas dentro do hospital, em alguns casos, as ações são realizadas profissionais da saúde, como por exemplo, no estudo de Ferreira *et al.* (2015), que a partir de uma pesquisa feita em um hospital pediátrico onde o atendimento educacional é realizado por profissionais da saúde, por meio de atividades lúdicas, percebe-se que o aspecto educacional não se torna recorrente na rotina das crianças e jovens hospitalizados, reforçando a importância da professor estar a frente do serviço educacional dentro do hospital.

Percebe-se que o lúdico está presente na maioria das práticas dos professores atuantes nas classes hospitalares, sendo o caminho para o processo de ensino/aprendizagem. Teixeira *et al.* (2015) em seu estudo realizado em uma ala pediátrica de tratamento oncológico, constatou que as professoras apontam o lúdico como a forma mais eficaz se de trabalhar dentro do ambiente hospitalar, considerando que por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos pedagógicos os alunos constroem seu conhecimento de modo prazeroso.

Ademais, Hostert *et al.* (2014), em seu estudo com crianças em tratamento oncológico conclui que aquelas que apresentam problemas de comportamento se beneficiavam grandiosamente com o uso de brincadeiras lúdicas dentro da classe hospitalar, sendo algo perceptível pelos professores e pelos familiares.

Percebe-se que cada vez mais os professores de classes hospitalares vem utilizando práticas diversificadas, objetivando proporcionar aos seus alunos experiências que os aproximem na realidade fora do hospital, e o uso de recursos tecnológicos foi uma prática muito utilizada de forma recorrente, como pode ser visto no estudo de Neves *et al.* (2015), que verificaram o uso de jogos digitais dentro do ambiente hospitalar e perceberam que cada vez mais os professores vem trazendo esses recursos, considerando que os alunos/pacientes demonstram um maior interesse e engajamento por esse tipo de atividade, além de facilitar a comunicação entre a classe hospitalar e a escola de origem do aluno.

Ainda cabe destacar, que alguns estudos relataram práticas pedagógicas dentro do ambiente hospitalar empregadas por pesquisadores e provindas de projetos sociais, demonstrando que a parceria entre o hospital, universidade e comunidade se faz presente, objetivando a garantia do direito a educação para todos, como pode ser visto no estudo de Santana *et al.* (2013) em que por meio de uma pesquisa exploratória, relatou como alunas voluntárias de um projeto de extensão e a professora da classe hospitalar de um hospital materno infantil realizaram um projeto de alfabetização embasados nos métodos de ensino de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e pode-se concluir que esse processo de alfabetização dentro do hospital beneficia de forma significativa os alunos hospitalizados, principalmente por haver a parceria entre a classe hospitalar e a universidade.

Issa *et al.* (2015) apresentam em sua pesquisa um relato sobre o projeto de extensão vinculado a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) denominado: “Atendimento Pedagógico Hospitalar e Modalidades de Atendimento em Educação Especial”, por meio de

um estudo de caso com uma aluna de 12 anos de idade que frequenta a classe hospitalar em um hospital do estado do Rio de Janeiro. O professor da classe hospitalar em parceria com as duas bolsistas e cinco recreadoras, desenvolveram atividades pedagógicas, como leitura, interpretação e análise das tipologias textuais, ainda destaca-se que a aluna ao receber alta levou para sua escola de origem todas suas produções realizadas na classe hospitalar, objetivando que a professor da escola regular tivesse conhecimento do que foi desenvolvido com a aluna em seu período de afastamento da escola. Os resultados demonstram a importância da parceria entre todos os envolvidos, bem como, a importância das atividades pedagógicas no período de hospitalização.

Fomenta-se a importância de se conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das classes hospitalares, devido às peculiaridades que esse serviço apresenta, assim se faz necessário que o professor que atua nesse espaço desenvolva práticas diversificadas que atendam as demandas das crianças e jovens hospitalizados.

CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou documentar os estudos que abordavam as práticas pedagógicas nas classes hospitalares entre os anos de 2013 a 2017. Julgou-se necessário indagar sobre as práticas pedagógicas em ambiente hospitalar, por se tratar de um espaço singular de ensino, o professor deve empregar estratégias diferenciadas, objetivando atingir a diversidade dos alunos em estado de hospitalização.

Por meio do presente estudo pode-se concluir que a grande maioria dos professores de classes hospitalares utilizam do lúdico para desenvolver seu trabalho, objetivando minimizar os aspectos negativos que o hospital pode representar na vida dos sujeitos. Além disso, nota-se que a escuta sensível é algo presente na prática do professor, considerando que o mesmo, por meio do trabalho pedagógico auxilia em aspectos sociais e emocionais das crianças e jovens hospitalizados.

Considerando a evolução dos recursos tecnológicos em meio à sociedade, pode-se notar que muitos professores vêm utilizando desses recursos dentro do ambiente educacional hospitalar, como ferramenta de ensino e de ampliação da comunicação entre o aluno e o mundo fora do hospital. No entanto, cabe destacar que essa realidade de possibilidade do uso de recursos tecnológicos favorecedores ao aprendizado ainda não é algo que todos os professores e alunos podem desfrutar, considerando que em muitos hospitais a realidade é precária, havendo falta de materiais básicos, como cadernos, lápis, brinquedos, etc.

Espera-se que este trabalho possa ter contribuído com as áreas de conhecimento relacionadas à educação de modo geral, bem como, possa fomentar maiores discussões sobre as práticas pedagógicas empregadas no serviço de atendimento educacional hospitalar por meio das classes hospitalares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de março de 2015.
- _____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CBE nº 17 de 03/07/2001. Diário Oficial da União, Seção 1 de 17/08/2001, p.46. Brasília: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.
- _____. Ministério da educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2017.
- CALEGARI, AM. *As inter-relações entre educação e saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 2003.
- CECCIM, R.B.; CARVALHO, P.R.A. *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.
- FERREIRA, M.K.M, et al. Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 3, p. 639-655, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/1981-7746-sol00001&pid=S1981-77462015000300639&pdf_path=tes/v13n3/1981-7746-tes-13-03-0639.pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de fev. 2018.
- FONSECA, E.S. da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Editora MEMNON. Edições Científicas. 2ª Ed. 104 p, 2008.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ª ed. SP: Atlas S. A. 2008. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- GONÇALVES, A.G. *Poesia na Classe Hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados*. Dissertação de Mestrado: Marília: 2001, 160p.
- HOSTERT, P.C.C.P. et al. Brincar e problemas de comportamento de crianças com câncer de classes hospitalares. *Psicologia, teoria e prática*. São Paulo, v.16 n.1. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000100011>. Acesso em: 20 de fev. 2018.
- ISSA, R.M. et al. Classe hospitalar: a prática pedagógica em um hospital infantil. *Perspectiva Diálogos: Revista Educação e Sociedade*, Naviraí, v.2, n.3, p. 50-60. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/781/549>>. Acesso em: 10 de mar. 2018
- SANTANA, L.A. et al. Pedagogia Hospitalar: Uma contribuição saudável no processo de alfabetização de crianças hospitalizadas. *Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v.6, n.10, p. 83-94, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2296>>. Acesso em: 08 de mar. 2018.
- TEIXEIRA, R.A.G. et al. A presença do lúdico no atendimento educacional hospitalar Na perspectiva das professoras da rede estadual de educação. *Investigação Qualitativa em Educação*, v.2, p. 39-44. 2015. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/211/207>>. Acesso em: 19 de fev. 2018.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Amabriane da Silva Oliveira Shimite¹; Nilson Rogério da Silva²
dsshimite@gmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;* ²
Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

INTRODUÇÃO

Com o estabelecimento e posterior ampliação de discussões, nacionais e internacionais, a respeito da inclusão, foi possível impulsionar a sociedade para refletir sobre as diferenças sociais (OLIVEIRA; NERES, 2013). Omote (2004) observa que há mais de duas décadas a sociedade passa pelo movimento de inclusão das minorias, principalmente, de pessoas com deficiência. Embora essa ação seja de grande importância, ainda demonstra-se insuficiente para promover a modificação do cenário social, o qual apresenta experiências marcadas por práticas culturais e políticas discriminatórias.

Nesse sentido, a reflexão de uma nova visão a respeito das diferenças vem sendo constituída, onde os ambientes físicos, equipamentos sociais e procedimentos educativos necessitam ser elaborados para atender à diversidade (CARVALHO, 2012). Ao abordar as marcas da deficiência na escolarização e no acesso ao ensino superior é possível perceber que a temática encontra-se em expansão no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devido à necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias para o ensino dessas pessoas.

Uma das possibilidades de ingresso de pessoas com deficiência em ambientes de ensino ocorre no ensino superior, por exemplo, por meio dos cursos superiores de tecnologia. Esses cursos surgiram no final de 1960, devido à necessidade de inserção do Brasil em mercados competitivos globais, sob a égide da modernização e da democratização do ensino universitário no país, sendo essa a modalidade de ensino firmada como modelo alternativo para o mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento de competências demandadas pelo setor produtivo (PETEROSSO, 2014).

A formação profissional de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente por meio da categoria dualidade estrutural, entre formações intelectualizadas e instrumentais, sendo nítida a demarcação da trajetória educacional, em uma sociedade que desenvolve forças produtivas apoiadas na divisão entre o capital e o trabalho. As escolas eram diferenciadas entre aquela que possibilitavam a formação intelectualizada, tomada por ações instrumentais e a outra concentrava esforços na formação profissional, em instituições especializadas ou no próprio contexto do trabalho e assim, ensinando as formas de fazer e desprezando o desenvolvimento do conhecimento científico e social (ESCOTT; MORAES, 2012; MANFREDI, 2002).

Assim, os cursos superiores de tecnologia são definidos como cursos de graduação com características especiais em termos de carga horária (2.400 horas) e estrutura curricular dividida em horas aulas teórica e prática, com acesso por meio de processo seletivo. Obedecem às Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação podendo ser ministrado por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de ensino e centros de educação tecnológica (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, quando se convergem as temáticas da inclusão e do ensino superior tecnológico, o atendimento as necessidades de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência é quase inexistente, ou pouco presente, em discussões que prezem pela inclusão, bem como estratégias de ensino e utilização de recursos para a aprendizagem, demonstrando a ênfase na indagação a respeito do atendimento educacional especializado a esse grupo de alunos e compreendendo o cenário de desafios a ser transposto.

OBJETIVO

Descrever o acompanhamento de alunos com deficiência em um curso superior de Tecnologia.

MÉTODO

O trabalho foi delineado como um Estudo de Caso, pois ao realizar uma análise em profundidade, buscou-se constituir uma teoria explicativa do caso e possibilidades de inferência analíticas sobre o acompanhamento de alunos com deficiência no ensino superior tecnológico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2011; YIN, 2001). A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp campus Marília, Parecer nº 1.165.908/2015.

A Faculdade de Tecnologia onde se realizou a coleta dos dados foi criada por meio do Decreto nº 50.575/06 (SÃO PAULO, 2006) e está situada no interior do estado de São Paulo, sendo pertencente ao eixo tecnológico da produção alimentícia, ofertando nos períodos diurno e noturno o curso de Tecnologia em Alimentos. Com relação ao ingresso de alunos com deficiência nesta instituição de ensino, foi exposto o ingresso de um aluno com deficiência visual no ano de 2009 e até o primeiro semestre do ano de 2016, constava a matrícula regular de oito alunos com deficiência, dentre eles quatro alunos com deficiência visual, sendo um cego e três com baixa-visão, dois alunos com deficiência auditiva, um aluno com deficiência física e um aluno com deficiência múltipla.

A coleta dos dados foi realizada mediante a análise de documentos a respeito da inclusão de alunos com deficiência, registros das atividades realizadas pelo atendimento educacional especializado e por meio de observação participante descrita em um caderno de campo, para posterior reflexão pelos pesquisadores.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), sendo composta por três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Assim, foram obtidas quatro categorias de análise, na qual a primeira foi Conhecer o aluno com deficiência ingresso, a segunda a Organização de um curso

superior de Tecnologia, a terceira a Organização do atendimento Educacional Especializado e a quarta o Acompanhamento dos alunos com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início do ensino para qualquer aluno consiste em conhecer quem é a pessoa com a qual irá se desenvolver o processo de aprendizagem. Núñez (2009) enfatiza que o aluno é o centro do processo de aprendizagem, considerando-o como um sujeito ativo direcionado pelas intenções que o professor possui frente aos conteúdos a serem estudados. Por isso, sua interação com os sujeitos, suas ações com o objeto e com o uso dos diversos meios, em condições sócio-históricas, são elementos essenciais. Com o aluno com deficiência não seria diferente, contudo é uma ação imprescindível.

Para desenvolver o processo inclusivo no curso superior de tecnologia foi necessário conhecer aspectos pessoais desse aluno, entre esses, as suas características pessoais, suas crenças, seu modo de abordar a deficiência, como ocorreu sua escolarização e quais suas expectativas para o ensino superior. Esses aspectos foram contemplados no acompanhamento aos alunos com deficiência, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado pelo professor de suporte, responsável pelo atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência durante todo o curso, cuja finalidade era estreitar a empatia entre o aluno com deficiência e o professor de suporte, que estaria com ele em todo o seu percurso acadêmico.

Ao refletir sobre a ação de conhecer o aluno com deficiência, foi possível constatar a ausência do coordenador pedagógico do curso em participar deste momento de entrevista, já apontando a dificuldade em estabelecer o trabalho colaborativo entre os agentes envolvidos no processo de formação do aluno com deficiência, fato esse real e recorrente. A importância da criação de uma equipe de suporte ao processo inclusivo e a necessidade de conhecer o aluno com deficiência são etapas cruciais do desenvolvimento de uma trajetória de eficiência no atendimento às necessidades do aluno (HAYASHI et al., 2012; SHIMITE, 2017).

Ao ser estabelecida uma equipe de suporte, poderia ser iniciado o maior contato de seus integrantes com a temática da inclusão, o conhecimento de suas dúvidas, aflições, dificuldades, contrariedades e, principalmente, a ação de se falar a respeito de uma teoria intrínseca ao ambiente educacional, mas não contemplada em discussões no ensino superior (GLAT; PLETSCHE, 2010; DAMIANI, 2008).

Quando o professor de suporte entrevistava o aluno com deficiência era iniciado o estreitamento da relação do aluno com o profissional, o qual iria realizar todo o processo de mediação na instituição de ensino, traduzia essa ação na construção de condições de acesso, suporte e confiança de sucesso na trajetória acadêmica do aluno com deficiência. Ao abordar características específicas da vida do aluno, percebeu-se a necessidade de identificar qual o seu domínio sobre o conteúdo do currículo da Educação Básica, apresentado por meio da descrição de sua escolarização, sendo enfatizado o domínio da língua portuguesa escrita e se fazia uso de recursos de tecnologia assistiva.

Nesse mesmo momento, também foi possível constatar a importância em identificar qual a relação do aluno com a condição de deficiência, se contou com suporte de equipes mul-

tidisciplinares no seu desenvolvimento e/ou de instituições que atendem pessoas com deficiência, com a finalidade de conhecer melhor, por meio da fala do aluno, a sua identificação como pessoa com deficiência, assim como sua relação com a família e em sociedade. Goffman (1963) discutiu a respeito da dificuldade da pessoa com deficiência em reconhecer-se, provocando o que o autor denomina de manipulação do estigma da deficiência, o qual permeia o ocultamento e a revelação de sua condição social.

Outros aspectos foram às questões a respeito da escolha do curso superior, qual seu trajeto desde a inscrição no processo seletivo até o ingresso, pontos importantes para conhecer o nível de expectativa do aluno com relação ao seu desenvolvimento profissional, fato imprescindível para compreender e cuidar das ações do processo inclusivo. Shimite (2017) aponta que trazer a voz do aluno nesses momentos, proporciona maior efetividade e assertividade das ações de inclusão propostas, bem como um ganho de autoestima e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Após essa ação, foi necessário expor aos professores do curso os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, pontuando os aspectos positivos para o processo inclusivo, como domínio de conteúdos acadêmicos, uso de tecnologia assistiva, relação com a deficiência, como também, aspectos da personalidade do aluno, do seu perfil acadêmico, habilidades instrumentais, dificuldades em relacionar-se socialmente, entre outras que forem obtidas. Contudo, tais dados considerados relevantes pelo professor suporte, não receberam a mesma importância pelos docentes do curso de Tecnologia em Alimentos.

Nesse momento, foi possível constatar a necessidade em discutir os aspectos históricos da Educação Especial, por meio de textos científicos, amplamente disponíveis nos meios de pesquisa, bem como o contato com pesquisadores da área, pensando na constituição de momentos de formação com os docentes do curso de tecnologia. De acordo com Marques e Gomes (2014) e Glat e Pletsch (2010), essa ação poderia proporcionar a compreensão e associação das características apresentadas pelo aluno aos resultados de pesquisas e teorias, no favorecimento do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professor da disciplina e professor suporte no acompanhamento do aluno com deficiência, com vista a atender as necessidades identificadas pela exposição do próprio.

Contudo, não houve interesse de muitos docentes em refletir a respeito da Educação Especial e da temática da inclusão, sendo que tal ação poderia proporcionar a ampliação da visão dos professores atuantes no ensino superior, devido à ausência ou insuficiência de discussões a respeito dos temas referenciados, promovendo a modificação de visões que entendem essa ação como de responsabilidade de cursos superiores de Pedagogia e Psicologia (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Nesse sentido, a incumbência em realizar adaptações de conteúdos, elaboração de materiais adaptados, discussões a respeito de acessibilidade e de ações, que envolvam o atendimento de solicitações do aluno eram somente de responsabilidade do professor de suporte. Entretanto, a identificação das necessidades do aluno cabe também aos professores das disciplinas, que juntamente com o professor de suporte, devem propor estratégias que as supram (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Vygotsky (1983) apresenta que a visão do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada pela intervenção de objetos materiais ou espirituais e instrumentos ou signos, como também na relação entre sujeitos. O princípio da mediação estabelece a estrutura da atividade humana mediada por ferramentas, que rompem o vínculo estímulo e resposta, tornando possível o processo mental.

Por meio dos dados coletados desde o primeiro contato, em entrevista com o aluno com deficiência, foi obtido um dossiê com informações, como o conhecimento de formas, cores, identificação de objetos, conhecimento de elementos químicos, contato com a biologia e com a química. A partir dessas informações e com o auxílio do aluno com deficiência, foi possível apresentar o conteúdo para que se ponderassem quais conceitos ele possui e quais as dificuldades que ele apresenta, na compreensão do objetivo e aplicação do referido conteúdo.

Ao sugerir essas ações para exemplificar o que poderá ser desenvolvido no intuito de agregar substrato para o desenvolvimento do aluno com deficiência, tornam-se inúmeras as possibilidades que podem ser trabalhadas, desde a utilização de sua sensorialidade no aprendizado do conteúdo quanto do uso da tecnologia assistiva, com a finalidade de trazer esse conteúdo para o espaço concreto, em um contato direto com as explicações verbalizadas e talvez ilustradas em sala de aula (SHIMITE, 2017; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Entretanto, a orientação dessas ações sempre partirá do plano de ensino estabelecido pelo professor da disciplina, que deveria ser discutido com o professor de suporte, com base nos objetivos específicos e necessários para o desenvolvimento profissional e na utilização de toda a potencialidade que o aluno com deficiência apresente. Assim, se transformaria esse conteúdo concreto em abstração e, a partir desse momento, se promoveria a aquisição desse conhecimento (SHIMITE, 2017).

Nesse contexto, Shimite (2017) descreve em seu estudo que o acompanhamento do aluno com deficiência no curso superior de tecnologia era ofertado em período de estudo em contraturno do cursado pelo aluno na instituição de ensino, para que ele tivesse acesso a períodos de estudo com o professor de suporte. Essa ação promovia o atendimento do aluno com deficiência, avaliava as condições propostas, realiza a melhoria contínua do processo inclusivo e também, transformava a ação de suporte ao aluno com deficiência em uma estratégia pedagógica.

A respeito do processo de avaliação no ensino superior, a condição predominante, são avaliações dissertativas e/ou objetivas concentradas em uma semana, denominada “semana de provas”. Ressalta-se a existência de outras maneiras de avaliação, como composição de textos analíticos, exposição de trabalhos e outras metodologias que podem ser empregadas. Contudo, as avaliações oficiais exigidas pelo Ministério da Educação, como mencionadas acima, são o padrão seguido pela maioria dos cursos nesse nível de ensino.

Sendo assim, o aluno com deficiência necessitava do uso de recursos por ele dominados para realizar as ações avaliativas, sendo essa situação pensada pela equipe de suporte, no intuito de prezar pelo atendimento às necessidades do aluno e pela ação, o mais próximo possível, das condições oferecidas para os demais alunos de sua sala de aula, zelando sempre pela ocorrência das avaliações nesse local. Por exemplo, o aluno com deficiência visual dominava o uso de um software leitor em um notebook disponibilizado pela instituição de ensino, que

continha o software e fone de ouvido, ausente de arquivos aleatórios e com o arquivo de prova revisado pelo professor suporte. Caso esse arquivo contivesse figuras ou esquemas, essa ação estava descrita no corpo do texto do arquivo, para que o aluno tivesse acesso às informações.

Outro exemplo foi o caso de outro aluno com deficiência visual que não tinha domínio do software leitor, sendo realizada a prova oral, agendada em dia e horário possível ao aluno com deficiência e ao professor da disciplina. Nessas condições, a deficiência tornou-se o marco de uma ação diferenciada pela dificuldade, necessitando de ajustes para que pudesse ocorrer. Entretanto, tornou-se uma possibilidade frente às condições por ora apresentadas pelo aluno com deficiência visual e pela instituição de ensino. Nesse caso, a prova para todos os alunos poderia ser realizada de outra maneira, podendo ser avaliados oralmente ou por ações em equipes, sendo o seu registro de forma dissertativa, contudo não enfatizando a condição da deficiência visual como impedimento.

Nesse sentido, ao pensar em situações de avaliação para o aluno com deficiência no ensino superior, deve-se atentar para os seguintes aspectos: qual a intenção da avaliação do conteúdo desejada pelo professor da disciplina, quais as maneiras de avaliar esse conteúdo e, juntamente com o professor suporte, refletir quais formas esse conteúdo pode ser avaliado quando direcionado a uma pessoa com deficiência. Pensando nessa direção, o professor da disciplina e o professor suporte devem sempre prezar pela mesma ação de avaliação a ser aplicada a todos os alunos e com a possibilidade de ser nas mesmas condições, ou seja, o mesmo conteúdo, no mesmo período e em um mesmo local.

CONCLUSÃO

O intuito de descrever o acompanhamento de alunos com deficiência em um curso superior de Tecnologia promoveu não só a abordagem da temática da inclusão no ensino superior tecnológico, como também demonstrou a dificuldade em estabelecer um processo efetivo de acompanhamento a alunos com deficiência. Esse fato ocorreu, devido às especificidades das formações acadêmicas no ensino superior quanto a conteúdos e abordagem do curso, como também a configuração do corpo docente que possui formações especializadas e detrimento de conhecimento frente à Educação, Educação Especial e a didática como promotoras de estratégias para o ensino de alunos com deficiência.

Nesse sentido, a sobrecarga do desenvolvimento do acompanhamento a alunos com deficiência no ensino superior tecnológico recaiu, em sua totalidade, sobre o professor de suporte, sendo esse o único agente no atendimento as necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Cursos superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos*. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso: 10 jan. 2018.

- CARVALHO, R.E. *A escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5. ed. São Paulo: Mediação, 2012.
- DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- ESCOTT, C.M.; MORAES, M.A.C. História da educação profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “ HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2012. p.1492 - 1508.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexos sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- HAYASHI, C. et al. Deficiência visual no ensino superior: capacitação docente para a inclusão. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 3., 2012, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2012. p. 81-88.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFREDI, S.M. *História da educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARQUES, L.S.; GOMES, C. Concordâncias /discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.
- NÚÑEZ, I.B. *Vigotski, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- OLIVEIRA, A.C.M.; NERES, C.C. Trajetória da educação especial na perspectiva da inclusão escolar e o processo histórico a partir dos anos 90. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2013. p. 741- 752. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../AT01-069.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- PETEROSSO, H.G. *Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica*. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

SÃO PAULO. Decreto nº 50.575, de 02 de março de 2006. Cria a Faculdade de Tecnologia de Marília, como unidade de ensino do CEETEPS. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 02 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50575-02.03.2006.html>> Acesso em: 10 jan, 2018.

SHIMITE, A.S.O. *Inclusão e Educação Tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas*. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Moscú: Ed.Pedagógica, 1983.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA LICENCIATURA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Ivone das Dores de Jesus¹; Maria Nubia Barbosa Bonfim²
ivonedasdores@hotmail.com

*Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão¹;
Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão²*

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem centrado o foco na efetividade de políticas públicas que favoreça o acesso e a permanência destas pessoas nos diversos cursos das universidades públicas. É recorrente as queixas entre a maioria dos profissionais de ensino superior de que as instituições não reúnem condições infraestruturais e pedagógicas para assegurar o atendimento de necessidades específicas desses segmentos sociais.

Dados estatísticos, no entanto, demonstram que a participação de estudantes com deficiência nas universidades publica tem sido crescente. Segundo o *Censo da Educação Superior*, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos presenciais de graduação aumentou 425% em oito anos. Em 2000 havia 2.173 estudantes com deficiência em universidades e faculdades brasileiras, em 2010 este número triplicou evoluindo para 11.412 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010).

A política de inclusão existente em nosso país se estende às instituições de educação superior e, nesse sentido, estas instituições devem adaptar suas instalações, bem como, qualificar seu corpo docente para favorecer o acesso ao conhecimento aos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, além da obtenção do aprendizado devido e a consequente profissionalização (CHAHINI, 2012, p. 158).

Esse quadro crescente, acima mencionado, evidencia a necessidade de ações que auxiliem a formação de docente capaz de lidar com esta realidade específica de pessoas com deficiências, sensoriais, intelectuais ou físicas. A realidade do ensino superior assemelha-se ao da Educação Básica, no que se refere ao acesso e permanência pois, na maioria das vezes os alunos são forçados a se adaptarem com as condições ofertadas pelas instituições educacionais, Mattos (2002,) afirma que as novas diretrizes e pesquisas em educação, indicam claramente que a inclusão é transformação da escola para que atenda a todos com qualidade e essa transformação mencionada afeta diretamente o ensino superior, porque na medida em que se ampliam os atendimentos na educação básica forçam o ensino superior a ampliar também seus atendimentos. O Ensino Superior não deve ser entendido como aquele que está distante da Educação Básica, bem como não deve se preocupar apenas com ações formativas descontextualizadas da realidade, as pesquisas devem contemplar essa área.

Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países. [...] Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (UNESCO, 1994, p. 10-11).

As universidades públicas nas últimas décadas têm desenvolvido pesquisas e ações direcionadas para promover a inclusão de alunos com deficiência nos diferentes estados brasileiros e a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, também motivada pelas normativas nacionais que direcionam para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, passou desenvolver suas ações de combate a exclusão¹ orientadas pelos dispositivos entre eles a portaria nº 1.679/99 do Ministério da Educação/MEC, a portaria nº 3.284/03 do MEC e o decreto nº 5.296/04 da Casa Civil. A portaria nº 1.679/99 em seu Art.1º:

Determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 1999).

Implica dizer que, as universidades devam reunir esforços para atender os requisitos de acessibilidade necessários para a garantia da permanência dos alunos com deficiência, desde os requisitos arquitetônicos de acessibilidade aos pedagógicos. Nesse sentido, a portaria nº 3.284/03 dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na educação superior, reiterando as orientações sobre as condições para que as IES sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade. Já o decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecem normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Além dos documentos citados, outros serviram de base para a fundamentação das ações da Universidade.

A criação do Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial/NIESP na UEMA, em 1998, foi uma das ações concretas de apoio a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior no Maranhão, por ter sido o pioneiro em desenvolver ações inclusivas. Com a implantação do NIESP, “várias ações já foram realizadas, tanto no campus sede como em outros campi da Universidade: capacitação para professores, promoção de seminários, minicursos, cursos de extensão”, e “desde 2002 oferece cursos de Pós Graduação *latu sensu*, sempre com turmas de 45 alunos” (ROSA, 2012, p. 171).

¹ Para Sawaia (2004a, p. 7), “exclusão é um conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou individual, falta de qualquer coisa, até de injustiça e exploração social”. “A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. Não é uma coisa, um estado, é processo” que abrange “o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2004a, p. 9).

Em 2005, conseguiu inserir na estrutura curricular dos cursos de formação de professores a disciplina Fundamentos da Educação Especial, o que foi mais facilmente oportuno para a inserção da disciplina Libras – Língua Brasileira de Sinais nos cursos. Convém ressaltar que a instituição já graduou 4 alunos cegos nos cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais. Atualmente o núcleo possui um estagiário cego que desenvolve suas atividades de transcrição e outras, em um turno que antecede o seu turno de aulas do curso de Administração (noturno). No momento, o grande desafio da Universidade Estadual do Maranhão está em garantir que estes alunos concluam seus estudos. Diante de toda fragilidade existente a UEMA busca a garantia das condições de competição (concurso, vestibular) com outros candidatos, e dos recursos necessários para a efetivação das provas que variam de acordo com a deficiência e o nível de dificuldade do candidato. São alternativas: prova em Braille; exames ampliados; tempo extra; presença de leitores e intérprete de Libras; modos diferenciados de correção de provas. Devido à inserção da disciplina de Libras nos currículos da IES, tornou-se necessária a realização de seletivo simplificado para contratação de professores na área, felizmente conseguimos aprovação, inclusive de 2 profissionais surdos que desenvolvem suas atividades docentes acompanhados de um co – professor. Análises dos trabalhos desenvolvidos pela IES ressaltam a necessidade de formação de professores, discentes e funcionários para ações afirmativas que considerem eixos teóricos que propiciem uma verdadeira educação inclusiva.

Observa-se pelas afirmações da autora que a UEMA já há algum tempo empreende esforços para se tornar uma instituição inclusiva. No entanto, embora tenha desenvolvido estas ações ainda não realizou concurso público para a efetivação de professores para as disciplinas relacionadas à inclusão, como as disciplinas: Educação Especial, LIBRAS, Braile, Soroban e Educação Inclusiva, bem como ainda não conta com intérprete de LIBRAS, guia e guia-intérprete de forma efetiva no seu quadro de profissionais. Além disso, os cursos de extensão e formação continuada ainda não atendem a formação dos profissionais na sua totalidade porque na maioria das vezes são ofertados apenas no campus da capital.

Com relação a Política de Ações Afirmativas na UEMA, iniciou-se com o PAES² 2012, a qual estabeleceu reserva de vagas para estudantes negros e de comunidades indígenas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Essa ação foi instituída pela Lei Estadual nº 9.295 de 17 de novembro de 2010, a qual determinou a reserva de 10% (dez por cento) das vagas dos cursos de graduação da UEMA. Sobre as cotas para pessoas com deficiência foi estabelecida pelo CONSUN³ por meio da Resolução nº 820/2011- CONSUN/UEMA, de 1 de setembro de 2011, que seria destinada a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência (CASTRO, 2014, p.17 e 18).

Essas medidas só foram tomadas a partir do Termo de Compromisso e ajustamento de Conduta entre a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a UEMA. Posteriormente, foi criada uma comissão para estudos sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no PAES, por meio da Portaria nº 072/2012 – GR/UEMA, de 02 de março de 2012.

Pesquisas realizadas com foco na inclusão no ensino superior tem revelado as relações conflituosas das políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira. Como observa Gobara (2014, p.449)

²PAES - Programa de Acesso ao Ensino Superior

³ CONSUN – Conselho Universitário

A Educação Inclusiva é um sistema educacional no qual os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais frequentam as mesmas aulas que os alunos sem deficiência, em escolas regulares, tanto públicas quanto privadas. Além disso, é garantido por lei que os alunos com deficiência recebam um profissional que os auxilie e materiais pedagógicos, para que possam acompanhar as aulas como os demais colegas da turma (VARGAS; GOBARA, 2014, p. 449)

Muitas questões permeiam esse processo, por exemplo, a formação docente, adequação currículo, a comunicação e interação destas nesse universo amplo e complexo que é o acadêmico. De acordo com Vygotsky (1991); Vygotsky, Luria e Leontiev (2014), a interação é um fator primordial para o desenvolvimento humano, sendo assim, para que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior sejam efetivadas de maneira produtiva a interação entre esses agentes que fazem parte do processo: professor, aluno e outros profissionais desenvolvam interação e, a base para esse relacionamento deve se fundamentar por meio de uma comunicação harmoniosa

Refletir sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior Público, tendo como foco a Universidade Estadual do Maranhão suas proposições e as suas ações, principalmente as formativas nos parece extremamente oportuna em um momento onde as universidades públicas estão ampliando ações, a exemplo do repasse de recursos através dos núcleos de acessibilidades no sentido de atender, inclusive, alunos que são oriundos das políticas de ações afirmativas.

Neste registro, apresentamos um recorte da pesquisa que teve por objeto o estudo das *representações sociais* dos docentes das Licenciaturas, à qual a pesquisadora é vinculada, sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual.

Representar um objeto para Moscovici (1978) corresponde a conhecê-lo, a significá-lo. Para tanto, é necessário ao sujeito reconstruir o objeto. Na visão de Jodelet (2001) a representação social é o conhecimento que resulta das interações sociais. Ele está na base da construção dos sistemas de referência utilizados pelos sujeitos para compreensão do mundo, dos objetos e pessoas. Ou seja, as representações sociais orientam os comportamentos e contribuem para a construção da realidade compartilhada por um grupo social. A matéria prima dessa construção são os elementos afetivos, mentais e sociais associados a cognição, a linguagem e à comunicação.

A proposta de educação inclusiva tem sua origem no movimento em defesa dos direitos civis e ganhou força na década de 1990 com a Declaração de Salamanca. A essência dessa proposta consiste em geral na reunificação do ensino regular com a educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando os pressupostos acima e a natureza desse registro, compartilhamos a seguir os achados relativos ao objetivo inicial de nossa dissertação: conhecer as representações dos professores a respeito da realidade da inclusão vivenciada em nossa instituição.

OBJETIVOS

GERAL:

Analisar as representações sociais dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

ESPECÍFICOS:

- Identificar as dificuldades dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA em relação à inclusão de alunos com deficiência;
- Apontar os desafios dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia em relação à inclusão de alunos com deficiência;
- Evidenciar as perspectivas que os docentes têm sobre a inclusão de alunos com deficiência;
- Verificar se a formação acadêmica dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência;
- Conhecer as condições físicas e pedagógicas da UEMA relacionando-as com a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

MÉTODO

A opção metodológica dessa pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa em função da afinidade com o que defende Ludke e André (1986, p.18), ou seja: o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Os lócus da investigação foi uma universidade pública do nordeste onde atua a pesquisadora. A coleta de dados envolveu dez professores e um aluno do 7º período, deficiente visual, de um curso de licenciatura. Os professores participaram de entrevistas individuais semi-estruturadas e responderam um questionário de perfil e o aluno participou de uma entrevista em profundidade, a partir de um tópico guia como recomenda Bauer e Gaskell (2002). Com o apoio da técnica de análise de conteúdo processamos a análise dos resultados. Esse tipo de análise é definido por Bardin (1977, p. 42) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Todos os professores entrevistados são concursados e trabalharam com o aluno deficiente visual, oito deles estão vinculados ao regime de dedicação exclusiva. Entre eles apenas um fez a graduação em outra área de conhecimento diferente da licenciatura objeto desse estudo. No entanto, sete deles não cursaram licenciatura. A maioria desses professores acusou ter entre 16 a 22 anos de formado, assim como formação em nível de doutorado. Ressaltamos que os professores não fizeram nenhuma referência à participação em processo formativo focado na educação inclusiva.

O aluno deficiente visual, participante desse estudo, é solteiro, tem 24 anos e residiu no interior do Estado até 12 anos de idade. Embora não tenha precisado o início de sua cegueira afirmou que aos 12 anos já havia perdido a visão.

Destacamos a seguir alguns trechos da entrevista em profundidade com ele realizada, nos quais deixa transparecer pistas de sua trajetória e significados vivenciais que contribuíram para a construção de seu processo identitário.

A respeito do início de seu processo de inclusão ele explicou:

[...] concluindo o Ensino Fundamental, vivenciei o meu primeiro contato com o processo de inclusão que foi quando eu parti para o Ensino Médio na escola [...] da rede estadual pública. Uma vez que esse espaço inclusivo, ele tem sido processado da forma mais enfática nas escolas públicas, com todas as deficiências. Da rede pública de ensino é ainda o estado e município que tem dado essa abertura para a inclusão de pessoas com deficiência em suas salas de aulas [...]

Reconhece sua iniciativa como determinante na relação com os colegas:

[...] os alunos também, os colegas de sala de aula não sabiam como se aproximar, não sabiam como fazer amizades eles tinham medo, inclusive de eu mesmo me fechar para eles, que foi o que não ocorreu. Eu sempre tive a iniciativa de procurar me aproximar dos colegas e dos professores o que facilitou bastante minha inclusão dentro do processo de educação fato de eu mesmo ter essa iniciativa de me aproximar das pessoas de demonstrar que realmente eu estava ali com o objetivo que era o mesmo objetivo dos outros alunos que era cursar meu Ensino Médio buscar condições, para que no final dessa etapa escolar estivesse preparado para prestar um vestibular [...].

A superação da deficiência e a garantia de continuidade nos estudos:

[...] logo assim que eu terminei o 3º ano eu prestei vestibular (em duas instituições públicas), graças a Deus obtive aprovação nos dois. Iniciei o curso de Licenciatura em História [...] e o curso de Licenciatura em Geografia [...] juntos. Tranquei o Curso de História no 2º período por questão de tempo, e o Curso de Geografia eu estou hoje no 7º período, graças a Deus bem próximo de minha formatura [...].

Sua percepção da realidade em que vive:

[...] hoje eu me percebo um vitorioso, por tudo de bom que tem acontecido na minha vida, e me percebo também um cidadão, cidadão comum, ciente dos meus direitos, dos meus deveres também, mais que estou pouco a pouco lutando para conquistar o meu espaço dentro da sociedade. Me percebo uma pessoa com as minhas limitações, assim como todos nós temos nossas limitações, mas que eu procuro fazer dessas limitações, não barreiras na minha vida, mais sim incentivos, porque eu acredito que quanto maior a dificuldade, também maior é a vitória, pois você valoriza aquilo que conquista. [...].

A sistematização e análise do conteúdo das entrevistas teve início com a identificação de quatro unidades temáticas: educação inclusiva; cotidiano da sala de aula; formação docente e sobre a instituição em que trabalham, as quais compuseram o texto da dissertação. Em razão da natureza desse registro nos limitaremos à abordagem apenas da primeira unidade temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em termos gerais verificamos que a inclusão é entendida pelos professores como uma forma de inserção do indivíduo em um contexto mais amplo, levando em consideração tanto as deficiências quanto as limitações específicas de cada pessoa.

Entrecruzando as respostas dos professores com o que foi expresso pelo Aluno, quando afirmou: “[...] me percebo uma pessoa com as minhas limitações, assim como todos nós temos nossas limitações [...]”, observamos que as representações de ambos sobre inclusão são convergentes. Como explica Bonfim (2007), as representações podem decorrer de conhecimentos oriundos da ciência que foram diluídos no senso comum e compartilhados por determinados grupos.

Observando o que os professores informaram podemos inferir que o grupo partilha da ideia de educação inclusiva como um conjunto de processos que possibilita a inclusão de pessoas deficientes no âmbito escolar, permitindo acolher os deficientes e contribuir para a superação das dificuldades impostas pelas situações do cotidiano. Esse entendimento, a nosso ver, reflete a penetração no imaginário docente da concepção de educação inclusiva recorrente nos documentos oficiais relativos a essa temática.

As posições se dividem quando os professores se manifestam a respeito da contribuição do trabalho docente que desenvolvem para a superação dos problemas decorrentes das questões de inclusão. Poucos consideram que contribuem de alguma forma, mas a maioria reconhece que suas ações não contribuem para a superação das dificuldades vivenciadas por alunos com deficiência visual.

A negativa dos professores é justificada pelo fato de não conseguirem trabalhar com os materiais apropriados para esta deficiência. No entanto, foram enfáticos ao destacarem que não enfrentaram dificuldades em relação ao Aluno participante da pesquisa devido ao comportamento e modo de ser desse Aluno. A autoconfiança, a independência e a motivação apareceram explícitas nos registros de três professores, como características que marcam o modo de ser desse Aluno.

Parece-nos, neste caso, que a percepção dos professores tem uma conotação inatista o que corrobora para isentá-los da responsabilidade na organização de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Esse entendimento contraria os estudos mais recentes que comprovam que as marcas identitárias são construídas socialmente. Como afirma Dubar (1997), a construção da identidade tem início na infância e continua ao longo da vida, nas sucessivas interações, depende dos julgamentos dos outros e das próprias orientações e significações defendidas/elaboradas pelos indivíduos.

Logo, as interações próprias do trabalho educativo, em qualquer nível, também contribuem para a constituição das marcas identitárias boas ou não. Deduzimos então, que, no caso em análise, dois fatores conjugados foram definidores da superação das dificuldades evidenciadas pelos participantes da pesquisa: as marcas trazidas pelo Aluno e a versatilidade dos professores, cujo tempo de formados corresponde ao que Huberman (2000) denominou de fase de diversificação (entre 7 e 25 anos de formados), uma vez que nesta fase os professores se mostram mais afetos à experimentação e diversificação de métodos de ensino, à busca de desafios.

Cabe salientar que as representações de muitos professores no que tange à inclusão ainda se restringe às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, o que pode fragilizar o processo de ensino e aprendizagem voltado ao atendimento de todos os alunos.

Enfim, os estudos realizados suscitaram uma indagação inevitável, que agora colocamos na intenção de retomá-la em estudos futuros: que atitudes teriam esses professores diante de alunos com perfis diferentes desse com o qual se relacionaram primeiro?

Quanto às referências a possíveis dificuldades para o trabalho educativo na perspectiva da inclusão, as representações dos atores envolvidos na pesquisa apontam o preconceito como um obstáculo no processo de inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Na expressão de um dos professores: “[...] talvez o preconceito seja a maior barreira”. Nas palavras do Aluno:

Eu acredito que o preconceito hoje em relação às pessoas com deficiência, ele é apenas um fruto da falta de informação. A discriminação não, pois o preconceito é o fato de você imaginar algo sobre alguém, um fato antes de conhecer baseado em rótulos que você tem predefinidos. E discriminação não, é mesmo você conhecendo aquela realidade e você continua vendado para ela, ignorar e tratar com diferença a pessoa.

Nas considerações apresentadas por Crochik (2012), ao discorrer sobre educação inclusiva e preconceito como desafios à prática pedagógica, afirma ser o preconceito e sua forma de manifestação, a discriminação, elementos impeditivos para a educação inclusiva. Com base em estudos anteriores o autor considera o preconceito uma atitude que se expressa pela marginalização (não permitir a integração social) e segregação (não poder pertencer), ações que se materializam tanto por meio de uma reação hostil como por uma exagerada proteção a alguém que supostamente apresenta modos de ser e atuar desvalorizados ou incômodos aos preconceituosos.

CONCLUSÕES

No exercício de análise desenvolvido, procuramos captar as representações sobre Educação Inclusiva (de um Aluno e seus professores) em um curso de Licenciatura.

Entre nossos achados observamos que a maioria dos participantes da pesquisa compartilham representações convergentes sobre Educação Inclusiva (EI) afinadas com a concepção de EI recorrente nos documentos e diretrizes oficiais. O Aluno e os professores também compartilham a representação de que o preconceito se constitui um grande obstáculo à EI. Entre os professores evidenciou-se o reconhecimento de suas limitações no trato com alunos deficientes, independente da especificidade da deficiência, decorrentes de lacunas deixadas pelo processo de formação.

As representações relativas às dificuldades vivenciadas pelos participantes deixam implícito o descompasso entre o discurso oficial sobre EI e as condições objetivas, disponibilizadas à operacionalização do trabalho docente pelos professores e alunos, de forma a materializar o discurso em ação.

Realizar uma pesquisa voltada à identificação de representações sociais construídas por professores formadores sobre EI constituiu-se, antes de tudo, o alicerce de um trabalho docente que expresse intencionalmente no cotidiano os princípios da EI.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70 ed. Portugal Lisboa, 1977.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONFIM, M.N.B. *Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra. Coimbra. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 03 fev. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 03 fev. 2015.
- _____. Presidência da República. *Decreto Nº 5.296 De 2 De Dezembro De 2004*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03 fev. 2015
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2 ed. Porto, 1997.
- CASTRO, C.E.; SANTANA, F.J.S. *Processo seletivo de acesso à educação superior da UEMA: um estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013*. São Luís. Ed Uema, 2014.
- CHAHINI, T.H.C. Políticas afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à educação superior. In: CARVALHO, M.B.W.B.; COSTA, V.A.; MIRANDA, T.G. (Org.). *Educação, Educação Superior e Inclusão Escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intexto, 2012, p. 157-168.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto, p. 31-61, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico: censo da educação superior 2009*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.
- JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Vozes, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, E. A. A inclusão do ponto de vista da universidade. *Jornal da Associação Capem Diem*, São Paulo, 13, jul.2002.v.12, p. 04 – 05.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROSA, M.F.L. Caminhos e desafios da educação inclusiva na UEMA. In: CARVALHO, M.B.W.B.; COSTA, V.A.; MIRANDA, T.G. (Org.). *Educação, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intexto, 2012, p. 169-173.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B.B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.7-13.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

VARGAS, J.S.; GOBARA, S.T. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskyana. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.20, n.2, p.449-459, 2014

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Pena Villa Lobos. 13ª Ed. São Paulo: Ícone, 2014 (Coleção Educação Crítica).

NECESSIDADES DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS COM SÍNDROME DE DOWN¹

Michelle Roberta Pavão¹; Fabiana Cia²
pavaomichelle@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, Campus São Carlos; ²Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos.

INTRODUÇÃO

A família é vista como contexto complexo que promove o desenvolvimento, a sobrevivência e a socialização da criança. Além disso, é um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento agregado ao logo das gerações (DESSEN; BRAZ, 2005).

Ela tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, principalmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, ver o mundo e construir suas relações sociais (DESSEN; POLONIA, 2007).

Considerando estes conceitos, um ambiente familiar adequado exige da família um desempenho exemplar em três áreas: (a) interação pais-filhos; (b) promoção de um ambiente estimulador para os filhos e (c) garantia de cuidados físicos para os filhos, além de incluir experiências físicas e sociais que os membros oferecem às crianças (GURALNICK, 1998).

Levando em conta as inferências acima, as famílias de crianças com deficiência, podem apresentar necessidades específicas no que diz respeito à dinâmica e ao funcionamento familiar das mesmas. Para além dessas definições, o impacto pode ser positivo ou negativo, pois dependerá de como cada integrante irá reagir a notícia. Especificamente de crianças com síndrome de Down (SD), que é o enfoque da pesquisa, é possível perceber essas necessidades.

Falkenbech, Drexler e Werler (2008) destacam que os familiares aguardam ansiosamente o nascimento de uma criança e compartilham do planejamento sobre sua chegada. Porém, quando acontece uma eventualidade não conhecida ou não planejada, como a criança com deficiência, a realidade se torna difícil de ser assimilada, pois pode se tratar de uma quebra de expectativas e mudança de planos (FIAMENGGHI; MESSA, 2007).

Cunha, Blascovi-Assis e Fiamneghi Jr (2010) estudaram as reações e os sentimentos vivenciados por pais de crianças com SD referentes ao impacto da notícia de diagnóstico. Participaram da pesquisa, quatro casais que têm filhos com SD, e o meio da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que todos os casais relataram o sentimento de perda do filho idealizado. Conclui-se que há uma necessidade da capacitação profissional, uma vez que o impacto gerado por este momento pode interferir na dinâmica familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança.

Pavão (2015) realizou uma pesquisa que teve por objetivos identificar as necessidades e os recursos que a criança recebe no ambiente familiar de famílias de crianças de zero a dois

¹ Apoio: CNPQ

anos público alvo da educação especial e relacionar as necessidades, os recursos e as variáveis sociodemográficas das famílias. Participaram 24 pais ou responsáveis de crianças com deficiência. Para a coleta dos dados, foram utilizados três instrumentos, sendo eles: Questionário Critério Brasil, Questionário sobre as necessidades das famílias (QNF) e Inventário de recursos no ambiente familiar (RAF). Os resultados mostraram que as famílias possuíam bastante recursos que poderiam ter ajudado no desenvolvimento das crianças. Levando em conta as necessidades, ressaltou-se uma alta frequência de respostas para as necessidades de informações, de apoios e financeiras. Ao mesmo tempo, percebeu-se que os participantes não tinham necessidades de explicar aos outros sobre a deficiência de seus filhos. Em relação às correlações, foi possível constatar a importância do funcionamento familiar e da rotina para a resolução de conflitos. A autora conclui que, mesmo tendo uma diversidade de materiais dentro do ambiente familiar, é importante realizar diversas atividades com os filhos. Também apontou a importância do acesso à informação, tanto para a aceitação da deficiência, quanto para a busca de apoio e recursos necessária para o desenvolvimento das crianças.

Carmo (2004) desenvolveu um estudo para conhecer de que modo certas características das famílias, de crianças com deficiência de zero a cinco anos, influenciam as suas necessidades e a utilidade da sua rede de apoio social. O estudo caracterizou-se por ser de natureza quantitativa e exploratória, recorrendo-se a três instrumentos de coleta de dados: ficha de caracterização sociodemográfica das famílias, inventário sobre as necessidades das famílias e a escala de avaliação de apoio social à família. Os dados mostraram que as famílias consideram as necessidades de informação, necessidades pessoais e as necessidades básicas de sobrevivência, como as mais prevalentes, bem como consideram de maior importância os elementos da rede formal de apoio social. Em contrapartida, as características das famílias como a escolaridade dos pais, o estado socioeconômico e a colaboração entre os cônjuges/companheiros foram encontradas como capazes de influenciarem as necessidades e a utilidade da rede de apoio social das famílias de crianças com deficiência. Estes resultados salientam a importância de considerar, as características individuais, as necessidades e os apoios sociais das famílias na adequação de intervenções que tenham como propósito um modelo centrado na família.

Pereira-Silva e Dessen (2006) realizaram um estudo comparativo que descreve aspectos do funcionamento familiar e do desenvolvimento de crianças com e sem SD, revelando o modo de vida das famílias, o estresse parental, bem como as reações e os sentimentos dos genitores frente ao diagnóstico do filho com SD. Os participantes foram 10 famílias compostas por mãe, pai e filhos morando juntos; cinco delas com uma criança com SD. As famílias foram visitadas ao longo de dois anos. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e uma escala de estresse parental a pais e mães. Os resultados apontaram que a rotina das famílias foi similar e que mães de crianças com SD apresentaram índices mais elevados de estresse que mães de crianças com desenvolvimento típico. Os dados demonstram similaridades no modo de vida das famílias e diferenças no estresse parental, que precisam ser exploradas mais minuciosamente.

Pesquisas foram desenvolvidas a fim de investigar o contexto familiar de crianças com deficiência (GUALDA, 2012; SPINAZOLA, 2013; 2017). No entanto, não se teve como controle da variável idade do filho de zero a seis anos, focando especificamente na síndrome de

Down. Acredita-se que as necessidades e as características familiares mudam ao longo do processo de desenvolvimento da criança com deficiência e dependendo da deficiência da criança.

OBJETIVO

Identificar e analisar as necessidades das famílias de crianças de 0 a 6 anos com síndrome de Down.

MÉTODO

Trata-se de parte de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada pela autora em que as variáveis trabalhadas são a rotina, suporte social e necessidades de famílias de crianças com Síndrome de down de 0 a 6 anos de idade. A pesquisa original é descritiva e correlacional. Aqui serão apresentados os resultados parciais das necessidades das famílias encontradas.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 14 mães e 1 pai de crianças com síndrome de Down de 0 a 6 anos. Tais participantes deveriam ser responsáveis por uma criança com síndrome de Down, na faixa etária de zero a seis anos e residir com a mesma.

Os participantes foram indicados pelos responsáveis de uma organização não governamental, em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, e a participação dependeu do consentimento dos mesmos.

INSTRUMENTO

Questionário sobre as necessidades das famílias - QNF (PEREIRA, 1996). É constituído por 28 itens, distribuídos em seis tópicos: (a) necessidades de informação (07 questões, com pontuação máxima de 21); (b) necessidade de apoio (07 questões, com pontuação máxima de 21); (c) explicar a outros (04 questões, com pontuação máxima de 12); (d) serviços da comunidade (03 questões, com pontuação máxima de 9); (e) necessidades financeiras (04 questões, com pontuação máxima de 12); (f) funcionamento da vida familiar (03 questões, com pontuação máxima de 9). O total máximo da escala é de 84. As respostas do questionário podem ser dadas entre uma escala de 1 a 3, sendo 1 (não necessito deste tipo de ajuda); 2 (não tenho certeza se necessito deste tipo de ajuda) e 3 (necessito deste tipo de ajuda).

A ANÁLISE DOS DADOS

Por meio do instrumento foram obtidos dados quantitativos que posteriormente foram analisados de forma descritiva.

LOCAL DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em uma organização não-governamental de uma cidade no interior de São Paulo, nas dependências da UFSCar e na casa dos participantes com dia e hora marcada.

ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres-humanos, com o parecer ° 2.251.112.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 mostra as necessidades das famílias em cada fator, encontradas de acordo com o Questionário sobre as necessidades das famílias - QNF:

Tabela 1. Necessidades das famílias de crianças entre 0 e 6 anos com Síndrome de Down.

| FATOR QNF | MÉDIA | D.P |
|--|-------|------|
| Fator 1- Necessidades de informação | 2,47 | 0,73 |
| Fator 2-Funcionamento da vida familiar | 2,04 | 0,46 |
| Fator 3- Necessidades de apoio | 2,04 | 0,90 |
| Fator 4-Serviços da comunidade | 2,04 | 0,61 |
| Fator 4- Necessidades financeiras | 1,85 | 0,58 |
| Fator 5- Explicar a outros | 1,48 | 0,48 |

Nota =Os valores poderiam variar de 1 ' não necessito desse tipo de ajuda', 2 'não tenho certeza se necessito desse tipo de ajuda' e 3 'necessito desse tipo de ajuda'.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com os dados da Tabela 1, é possível verificar que a maior necessidade apresentada com alta média foi a de informação em relação à deficiência, sendo que neste tópico incluem informação sobre o desenvolvimento da criança e serviços que presentemente e futuramente podem ser oferecidos aos filhos.

Quando os pais têm acesso à informação, entende-se que eles reavaliam seus questionamentos acerca da necessidade da criança e, com isso, aprendem a valorizar o desenvolvimento e potencialidades dos filhos que ao mesmo tempo, auxilia no processo educativo dos filhos (FALKENBACH; DREXLER; WERLER, 2008).

Fiamenghi e Messa (2007) destacam que quanto mais acesso à informação os pais têm, menos sentimentos negativos em relação à criança surgirão. Diante disto, os progenitores conseguem encontrar serviços na comunidade e programas que ajudem no desenvolvimento da criança e também, de encontrar soluções quando houver algum problema relacionado aos filhos.

Outra necessidade com média alta apresentada foi, segundo a opinião dos pais, o funcionamento da vida familiar. Dentro deste tópico, estão inseridas necessidades como: a família necessita de ajuda para tomar decisões e resolver problemas, a família necessita de ajuda para nos momentos difíceis se apoiarem e necessitam de ajuda para dividir as tarefas de casa e quem tomará conta das crianças.

Gualda, Borges e Cia (2013) discutem que solucionar problemas do cotidiano e mediar conflitos familiares é uma tarefa difícil, pois demanda um bom repertório de habilidades sociais do indivíduo e, ao se tratar de crianças com deficiência, os pais apresentam bastante

dificuldades em lidar com os filhos e até mesmo, necessitam de auxílio para determinarem situações e resolverem conflitos.

Dois aspectos que, segundo o relato dos pais, não possuem muita necessidade está relacionado a necessidades financeiras e explicar a outros (sobre a deficiência da criança). Pavão (2015) em sua pesquisa sobre recursos e necessidades de famílias de crianças com deficiência destacou que famílias com bom funcionamento da vida familiar buscam mais apoios e serviços que são apropriados para as crianças, isso deve-se ao fato de estarem mais exigentes em relação aos serviços que são oferecidos aos seus filhos. Também ajuda nas necessidades de explicar aos outros, pois a própria família acaba agindo como rede de apoio e seus membros acabam desempenhando bons papéis no desenvolvimento das crianças.

A maioria das crianças, segundo relato dos pais durante a aplicação do instrumento, recebia o benefício do governo, possuíam planos de saúde ou conseguiram todos os serviços necessários à criança de maneira gratuita. Isto pode explicar o fato de não terem apresentado muita necessidade financeira considerando este fator.

Acredita-se que pela idade das crianças, os pais ainda estão em fase de busca de informações e serviços que auxiliem desenvolvimento dos seus filhos, o que pode explicar tais necessidades nos resultados obtidos.

CONCLUSÃO

Estudar as necessidades das famílias é de extrema importância para compreender de que forma se dá a dinâmica familiar, como reagem às necessidades dos filhos e de que maneira, conforme essas necessidades vão sendo supridas, como os pais buscam serviços e recursos que possam atuar no desenvolvimento da criança.

Provavelmente uma família que apresenta necessidade no funcionamento da vida familiar, poderá mostrar dificuldades em estabelecer uma rotina e diálogo com a criança, em buscar informações que possam ser essenciais para o processo educativo dos filhos e não apresentará um ambiente saudável para as crianças.

Como esse estudo abarca especificamente famílias de crianças com SD, o mesmo torna-se possível norteador para possíveis intervenções, considerando as especificidades da faixa etária e da população alvo.

REFERÊNCIAS

- CARMO, S.M.G.F. *A influência das características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade da sua rede de apoio social*. 2004. Dissertação, Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. 157 p.
- CUNHA, A.M.F.V.; BLASCOVI-ASSIS, S.M.; FIAMENGHI JR, G.A. Impacto da notícia da síndrome de Down para os pais: histórias de vida. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, 2010
- DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: Implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

- DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, 2007
- FALKENBACH, A.P.; DREXSLER, G., WERLER, V. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, p. 2065-2073, 2008.
- FIAMENGHI, A.G; MESSA, A. Pais, filhos e deficiência: Estudos das relações familiares. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.
- FIAMENGHI, A.G; MESSA, A. Pais, filhos e deficiência: Estudos das relações familiares. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.
- GUALDA, D.S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 94 f. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- GUALDA, D.S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, v. 26, p. 307-330, 2013.
- GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.
- PAVÃO, M.R. *Necessidades e recursos de famílias de crianças de zero a dois anos público alvo da educação especial*. 2015. f. 57. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2015
- PEREIRA-SILVA, N,L.; DESSEN, M.A. *Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental*. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 2, 2006.
- SPINAZOLA, C.C. *Famílias de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais: avaliando o bem-estar e a qualidade da estimulação no ambiente familiar*. 2013. f. 82. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- SPINAZOLA, C.C. *Crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo: análise de características familiares na visão materna*. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

A FRAGMENTAÇÃO DA NOÇÃO DE HUMANIDADE NAS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Angelo Antônio Puzipe Papim¹; Mariane Andreuzzi de Araujo²; Kátia de Abreu Fonseca³
ktafon23@gmail.com

¹Mestrando em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília; ²Mestranda em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília; ³Doutoranda em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília.

INTRODUÇÃO

Em efeito, no desenvolvimento das culturas das quais somos herdeiros, o ato da escrita possibilitou o desenvolvimento de concepções acerca da noção de humanidade em ramificações distintas, com traços bem definidos entre biológico e cultural, dicotomia importante no debate da ciência moderna. Nos primórdios da Psicologia e da Pedagogia, enquanto ciências, sem nenhum embaraço, a primeira definição acerca de sua função era: ciências que tratam da psique e da aprendizagem, da mesma forma que a Biologia trata da vida (JACÓ et al., 2005).

Historicamente, o contraste entre os distintos saberes possibilitou a elaboração de duas interpretações relacionadas ao objeto da ciência: primeira, como relação causal, na qual o fenômeno está associado a um objeto, e, segunda, mais complexa, o fenômeno é concebido enquanto objeto em si mesmo, um algo completamente separado dos fenômenos do mundo e que pode ser examinado por si mesmo (STENGER, 2002).

Felizmente, a ciência não se ocupou de seu objeto como um fenômeno caracterizado pela existência em separado do mundo, mas o concebeu enquanto objeto em relação causal com o mundo. As diferentes atitudes frente ao estudo dos fenômenos da natureza apontaram para diferentes disciplinas, com um modo histórico de pensar sobre ele (FELDMAN, 2015).

Enquanto ciência, o pensamento histórico adotado em seus passos iniciais deu-se no campo da interpretação da natureza, ligada à cosmologia helênica, cuja aprimoração sobre a percepção sensível do mundo se dava através do pensamento estético da filosofia, que possuía como principal referência a física aristotélica, responsável por instituir a concepção de homem intimamente relacionado com a ordem do mundo natural (STENGER, 2002).

Entretanto, o estudo do homem em relação à natureza encontrou seu apogeu junto ao Renascimento cultural, com o pensamento de Descartes, Copérnico e Newton. Devido às proposições desses pensadores, a ciência moderna adquiriu sustento e rigor, porém, na forma de um duplo tipo de legitimidade, o qual possibilitou a separação e a categorização das substâncias do mundo em parâmetros de representação claros e distintos, contudo, independentes (ROSSI, 2001).

A partir do processo de separação e descrição racional dos fenômenos físicos, a unidade cosmológica que perdurava no pensamento ocidental, durante séculos, encontrou seu fim derradeiro. A nova concepção de natureza e homem, enquanto unidades distintas, acom-

panhou a ideia moderna de sujeito-objeto, faceta que inaugurou o estudo do homem através do reducionismo cartesiano e das relações matemáticas. Trata-se de um modo de ver o objeto que registra falência diante da representação moderna de homem e natureza, provocada pelas revoluções (CROCE, 2016).

Se a astronomia e a física encontraram na narrativa descritiva de Copérnico e de Newton uma definição objetiva do objeto científico, o pensamento cartesiano atuou como divisor fundamental entre homem e natureza. Descartes (2001) defendeu a ideia de uma faculdade racional independente, que existe em si mesma e está ligada ao corpo, através da única glândula, denominada glândula pineal, cujo par não existe. Instituiu, assim, a divisão do homem entre duas substâncias, a psíquica e a física. Cada qual seria representada por uma dada área do conhecimento humano. Competia, dessa maneira, o estudo da física à ciência empírica, e os assuntos da alma, à filosofia abstrata.

Com a Revolução Burguesa e a Revolução Industrial, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, uma nova reorganização na forma de conceber os fenômenos passou a orientar a narrativa científica e, conseqüentemente, a definir o papel do homem e da natureza, qualidade que não poderia ser descrita enquanto manifestação distinta e isolada, mas como parte integral e em relação sistêmica, proposta que era amparada pelos pressupostos modernos de um mundo interconectado (HIMMELFARB, 2011).

A divisão cartesiana, séculos depois de sua formulação, inquietou o metódico filósofo alemão Emanuel Kant, em sua cidade isolada no interior da Alemanha. Para o filósofo, a fim de romper com a dicotomia instaurada no pensamento científico de sua época, era imperativo encontrar um ponto de confluência entre a experiência sensível e o plano abstrato. Ele devotara 40 anos de vida para organizar sua concepção filosófica (KOYRÉ, 2011).

Nesse percurso, novas descobertas científicas colaboraram para estabelecer a relação entre homem e natureza. A teoria da evolução das espécies de Darwin, a lei termodinâmica, a Lei de Lavoisier etc.; modelos e métodos de análise também contribuíram com a superação do modelo dicotômico, como o positivismo e o materialismo dialético. Cada qual compõe, brevemente, o extenso plano histórico do nascimento das modernas Ciências Naturais e Ciências Humanas (STENGERS, 2002).

A dicotomia presente na ciência renascentista permaneceu na moderna, indicativo de que, no percurso do pensamento racional humano, nem sempre foi viável assumir uma simbiose com algum pressuposto universal, relacionado à civilização e à contingência, enquanto parâmetro da história. Por vezes, a ciência foi encapsulada em um olhar holista e romântico, profético e sem evidências representativas ou claras, ou seja, atribuídas ao plano real, ao invés de recorrer a recursos ideológicos (STENGERS, 2002).

É um fato que se pode constatar, nas matrizes históricas do pensamento científico, no qual a dicotomia entre homem e natureza permanece atual, visto que, enquanto, de um lado, a ciência responsável pelo estudo da física dos fenômenos adotou uma concepção de objeto natural, retirando o homem social do quadro de sua análise, de outro lado, em uma ciência humana pura, o homem apareceu sem a natureza - quadro perceptível nas divisões metodológicas atuais (KOYRÉ, 2011).

A polarização do pensamento científico acompanhou a teorização de seu objeto, que fez emergir no vocabulário conceitual, sem a possibilidade de nenhum eixo de entrecruzamento, reflexos de sua histórica. Porém, a perspectiva materialista dialética oferece um olhar reconciliador à ambivalência científica, pois defende a ideia de integridade dos opostos em uma unidade, composta por múltiplas determinações, formadora da totalidade dos fenômenos e de sua essência.

Portanto, as diferentes formas de fazer ciência e pensar o mundo sempre estiveram relacionadas às referências e definições conceituais do fazer científico de sua época. A ciência, enquanto fenômeno social, encontra-se atada ao ângulo pelo qual o tempo histórico ocasiona as bases materiais para observar o fenômeno, a fim de estudá-lo. As distintas formas de conceber o objeto de estudo, ao longo do desenvolvimento científico, influenciaram o olhar de gerações de pesquisadores e geraram definições distintas de concepção e noção de homem e natureza, repletas de referências e fundamentos conceitual-ideológicos para eles ancorarem seu pensamento (SERRES, 1996).

Tem-se uma especificidade associada a uma condição epistemológica de fazer ciência. A epistemologia científica será definida como o modo pelo qual as ideias se exprimem e se perpetuam, em um determinado tempo e espaço histórico, de modo a condicionar o pensamento de um determinado campo do saber, o qual reflete na bagagem do pesquisador e em suas considerações acerca do objeto (RICHARDSON, 2008).

O pensamento formalizado na lógica e exposição conceitual do cientista, ou seja, sua forma de expressar determinada visão de mundo, é parte de um plano interno amarrado ao tempo histórico, marca que afeta o campo discursivo do pesquisador, uma vez que a ideia predominante no seu ciclo de convívio será sua fonte para explicar a realidade (FEYERABEND, 2006).

Esses ideais adensam a concepção científica hegemônica que concebe o homem entre natureza e cultura. Por isso, é comum o pesquisador ter algumas referências mais influentes do que outras, direcionando o seu pensar e fazer científico, porque, ora a noção de humanidade é abordada pelas Ciências Humanas por uma perspectiva natural, ligada à biologia, ora por uma perspectiva social, vinculada à cultura.

Tendo em vista o plano de desenvolvimento histórico da ciência, observa-se que a divisão histórica de homem entre natureza e cultura ainda permanece presente na organização dos cursos de ciências humanas, divisão notada nas cadeiras de Psicologia e Pedagogia, fenômeno observável principalmente sobre o estudo do tema desenvolvimento humano e aprendizagem. Em pesquisas relacionadas à área da Educação Especial, sobretudo com o foco na Deficiência Intelectual, que adota a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico, os métodos e as técnicas empregados permanecem com um viés unilateral, ou seja, compartimentalizado, e não moldados na perspectiva dialética.

OBJETIVO

Este trabalho possui por objetivo identificar, nas pesquisas com o tema aprendizagem e desenvolvimento de escolares com Deficiência Intelectual, na perspectiva da Teoria Histórico-

Cultural, o reflexo da divisão histórica da noção de homem entre biológico e cultural, a partir das diferentes áreas de concentração, métodos e técnicas de coleta e análise empregados.

MÉTODO

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma revisão sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema. A fim de mapear a produção, foram empregados os termos Deficiência Intelectual e Teoria Histórico-Cultural, combinados com o booleano AND.

Buscaram-se, enquanto critério de inclusão, pesquisas bibliográficas e experimentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de escolares com Deficiência Intelectual, a partir da Teoria Histórico-Cultural, publicadas no período entre 2008 e 2018. Definiram-se, como critério de exclusão, trabalhos fora do período, da temática proposta e pesquisas duplicadas.

O ano de implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a data inicial da pesquisa. E, com intenção de contemplar as pesquisas recentes, o ano de 2018 foi estabelecido como final. Dois outros filtros foram utilizados para restringir os resultados ao tema, Filtro 1 (F1) e Filtro 2 (F2). No primeiro, os textos foram selecionados com base no período e na identificação por títulos e resumos. Já no segundo, o critério consistiu em ler os resumos ou as pesquisas integralmente, com a intenção de organizá-las em tabela de categorização, através dos seguintes itens: tipo de pesquisa, ano de publicação, título do trabalho, palavras-chave, instituição e programa de pós-graduação, área do conhecimento à qual a pesquisa está vinculada e métodos, técnicas e análise dos dados empregados.

Doravante, em posse dos critérios, com base na utilização dos filtros e na categorização das pesquisas, os dados resultantes asseguraram sua análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feito o rastreamento inicial, sem a utilização dos filtros, obteve-se um total de 774 (setecentos e setenta e quatro) pesquisas, divididas entre dissertações e teses (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações encontradas na primeira busca (sem uso dos filtros)

| | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| Dissertações | 461 | 60% |
| Teses | 313 | 40% |
| Total | 774 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Verifica-se maior concentração de publicações na categoria pesquisas de mestrado, com um total de 461 trabalhos, o que corresponde a 60% do total de pesquisas encontradas.

Posteriormente, ao empregar o F1, houve uma diminuição significativa no número de trabalhos encontrados. Todavia, a maior ocorrência de pesquisas publicadas com o tema prevaleceu na categoria dissertações de mestrado, conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações selecionados após F1:

| | Frequência absoluta | Frequência relativa |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| Dissertações | 9 | 90% |
| Teses | 1 | 10% |
| Total | 10 | 100% |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pela aplicação do F2, fez-se a categorização dos dados das pesquisas resultantes da busca, usando o F1. Assim, as informações das pesquisas foram organizadas em tabela de categorização (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações categorizadas

| Tipo de pesquisa/Ano de publicação | Título/Palavras-chave | Universidade/ Programa de Pós-Graduação | Área de conhecimento | Métodos, técnicas e análise de dados |
|------------------------------------|--|--|---------------------------|--|
| Tese - 2010 | O ensino da Língua Espanhola na área da Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual - Ensino; aprendizagem; formação docente; deficiência intelectual; abordagem histórico-cultural. | Universidade Federal de Pelotas - Educação | Educação Humanas | Pesquisa qualitativa, procedimento de análise temática. |
| Dissertação - 2014 | Avaliação da aprendizagem escolas de estudantes com Deficiência Intelectual - Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Avaliação. | Universidade Estadual Paulista - Educação | Educação Humanas | Revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação em campo; técnica da análise de conteúdo. |
| Dissertação - 2012 | Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual: planejamento e utilização - Educação Especial; Softwares Educativos; Deficiência Intelectual; TIC; Estratégias Técnicas e Pedagógicas. | Universidade Estadual Paulista - Educação | Educação Especial Humanas | Observações em sala de aula comum e questionários respondidos pelos professores; análise qualitativa e quantitativa. |
| Dissertação - 2018 | Ensino de História na área da Deficiência Intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses - Ensino de História; Estudantes com Deficiência Intelectual; didáticas diferenciadas. | Universidade Estadual Paulista - Educação | Educação Especial Humanas | Levantamento bibliográfico e análise das produções. |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--------------------------------|---|
| Dissertação - 2013 | Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal - Formação docente; práticas pedagógicas; inclusão escolar; deficiência intelectual. | Universidade de Brasília - Processos de desenvolvimento Humano e saúde | Desenvolvimento humano e saúde | Clínica da atividade, trabalho de campo e filmagens. |
| Dissertação - 2014 | A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com Deficiência Intelectual - Educação Especial; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncional; Deficiência Intelectual; Humanização. | Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Educação | Sociedade, Estado e Educação | Estudo e análise documental e bibliográfica. |
| Dissertação - 2015 | A inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas - Inclusão Escolar; Deficiência intelectual; Práticas pedagógicas; Educação Especial. | Universidade Estadual Paulista - Educação | Educação Especial Humanas | Abordagem qualitativa e a análise de conteúdo. |
| Dissertação - 2013 | Uma adolescente, um diagnóstico de Deficiência Intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação - Deficiência intelectual; Inclusão; Educação matemática; Resolução de problemas. | Universidade de Brasília - Educação | Educação Humanas | Pesquisa de campo, abordagem qualitativa, estudo de caso e análise microgenética. |
| Dissertação - 2014 | A atividade da dança como possibilidade para inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down - Síndrome de Down; Dança; Teoria Histórico Cultural; Desenvolvimento da Memória. | Universidade Estadual Paulista - Educação | Infância e Educação (Humanas) | Método materialista dialético. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

As pesquisas selecionadas tiveram sua publicação em diferentes contextos e momentos históricos, espalhadas ao longo do decênio estipulado enquanto parâmetro.

A Teoria Histórico-Cultural se baseia nos pressupostos do materialismo dialético, para estabelecer uma noção de homem. Esse aspecto define uma metodologia particular, dotada de métodos e técnicas específicas e em consonância com sua concepção de ser e de mundo. Todavia, nas diferentes pesquisas analisadas, revelou-se uma contradição, a qual levanta o seguinte questionamento: a concepção da omnilateralidade humana pode ser analisada por meio de recursos oriundos de concepção unilateral? E vice-versa?

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, sobre as pesquisas selecionadas, um distanciamento e, às vezes, ausência da noção de humanidade adotada pela THC, frente ao desenvolvimento e aprendizagem, principalmente ao abordar a deficiência. As concepções científicas adotadas fragmentam e polarizam a noção de homem entre natural e cultural, sem a chance de uma reconciliação, pois encerram em seu núcleo uma contradição de raiz histórica, cuja perpetuação aparece nas pesquisas que utilizam o referencial vygotskyano, sob uma perspectiva cartesiana e não materialista. A epistemologia da ciência, no Brasil, sustenta essa prerrogativa, visto que o pensamento científico dominante ainda é carregado de uma herança positivista quanto ao conceito de homem, história, desenvolvimento, aprendizagem etc. Contudo, sob a perspectiva do materialismo dialético, o homem passa a ser produto desses dois polos, contradições responsáveis na ótica dialética pela formação de uma unidade e identidade especificamente humana. A natureza biológica e social, mediada pelo trabalho, é o fundamento responsável por transformar a espécie *homo sapiens* em ser ontológico, marcado por contexto e práxis históricas, que não pode ser compreendido em partições do simples ao complexo. Por conseguinte, a particularidade, dissociada da singularidade e da totalidade, nessa perspectiva, apenas gera estranhamento do fenômeno e não objetiva a noção de homem, mas a nega.

REFERÊNCIAS

- CROCE, B. *Estética como ciência da expressão e linguística geral*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FELDMAN, R.S. *Introdução à psicologia*. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- FEYERABEND, P. A visão científica do mundo tem um status especial em comparação com outras visões? In: PRADA, C.; TERPSTRA, B. (Org.) *A conquista da abundância*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- HIMMELFARB, G. *Os caminhos para a modernidade: os iluminismos britânico, francês e americano*. São Paulo: É Realizações, 2011.
- JACÓ, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: Rumos e Percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- KOYRÉ, A. *Estudos de história do pensamento científico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

- RICHARDSON, R.J. Epistemologia do Trabalho Científico. In: RICHARDSON, R.J. et al. (Org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ROSSI, P. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru: EDUSC, 2001.
- SERRES, M. *Elementos para uma história das ciências*. Lisboa: Terramar, 1996.
- STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Relma Urel Carbone Carneiro¹; Luiz Ricardo cervoni²
relmaurel@fclar.unesp.br

¹Departamento de Psicologia da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras –FCL/Unesp - Araraquara; ² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras- FCL/ Campus –Araraquara

INTRODUÇÃO

No Brasil a escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência em escolas e classes comuns tem sido discutida de forma mais incisiva nas duas últimas décadas, fruto de um movimento que busca mudanças paradigmáticas em todo o sistema educacional, objetivando desenvolver uma educação que seja democrática no sentido pleno do termo. Adjetivamos esse movimento de INCLUSÃO, que tem como premissa básica o compromisso que a escola deve assumir com a educação de cada estudante, contemplando uma pedagogia que atenda toda e qualquer diferença.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40), encontramos a seguinte definição de escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Essa definição abarca uma variedade de modificações necessárias para o atendimento da especificidades de cada um dos estudantes dentro da escola.

A surdez é uma condição de diferença, que entre outros aspectos, influencia de maneira geral o desenvolvimento da linguagem e diretamente o desenvolvimento da língua. O sujeito surdo desenvolve como língua materna a língua de sinais e a utiliza como principal meio linguístico para aquisição de conhecimento. A língua de sinais é um meio de comunicação que, diferente das línguas orais que se estabelece por meio do canal auditivo-verbal, se estabelece pelo canal espaço-visual. Apesar de historicamente ter sido usada por comunidades surdas, seu reconhecimento enquanto língua é recente.

Conforme Skliar (2005), é necessário que haja uma mudança de concepção sobre o sujeito surdo, sua língua, as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e ouvintes, de forma a efetivar uma educação realmente a favor do surdo.

De acordo com Carneiro (2014) a escolarização de estudantes surdos requer várias ações de reorganização escolar como o oferecimento de instrutor de Libras, que ensine a língua

à grande maioria de surdos que não a possuem (por serem filhos de ouvintes não adquirem a língua em casa nas relações cotidianas), como única forma efetiva de acesso ao currículo, sem uma língua de acesso a comunicação e aos conteúdos curriculares o aluno surdo não pode participar do processo de ensino e aprendizagem; tradutor intérprete de língua de sinais x língua portuguesa, que acompanhe o aluno durante todo seu percurso escolar, dando a ele oportunidade de permanência com aprendizagem; professor especializado fluente em Libras para trabalhar os conteúdos acadêmicos nesta modalidade linguística em espaços determinados fora da sala de aula comum; formação em serviço para os professores das classes comuns dando a eles oportunidades de conhecimento de Libras, conhecimento da cultura surda, experiência de trabalho colaborativo, reflexões sobre adaptações curriculares, entre outros; formação em serviço para toda equipe escolar entendendo que o aluno é da escola e, portanto, todos aos seus atores fazem parte do processo de ensino aprendizagem, entre outros aspectos, considerando a complexidade da ação educativa.

OBJETIVO

A partir dessas reflexões nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar a visão do professor da classe comum que tem em sua turma um estudante surdo, uma vez que essa realidade é relativamente nova em nossas escolas.

MÉTODO

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e como procedimento metodológico utilizamos o Estudo de Caso. A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado. Os dados coletados foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Por meio dela, há a possibilidade de reflexão sobre como os indivíduos apreendem o social e o incorporam em seus discursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados a partir de duas categorias: A – Formação e Trabalho docente e B – Inclusão escolar.

A – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Nesta primeira categoria, foram relatadas as informações sobre a docente, como, idade, sua formação, tempo de atuação e quais experiências possuía com estudantes com deficiência.

Para resguardar seu anonimato, vamos identifica-la pela letra “L”. A docente é do sexo feminino, com 32 anos, possui cinco anos de atuação, estudou em uma ETEC, graduou-se em Licenciatura Plena em Química pelo Instituto de Química da Unesp de Araraquara-SP é mestre em Química Orgânica pela mesma universidade e ministra aulas de química para o Ensino Médio.

Em relação ao PAEE, já trabalhou com alunos que apresentavam deficiência intelectual (autista), síndrome de Down, surdez parcial e motora (esclerose múltipla- aluno usuário de cadeira de rodas). Atualmente possui uma aluna surda (mencionada na entrevista) e uma aluna com dislexia.

Os dados referentes à sua percepção sobre o ser professor e as implicações do trabalho docente, podem ser vistos a partir da sua resposta sobre o que é “ser professor”. Ela diz:

Ser professor é dedicar-se integralmente ao aluno, orientar e mediar o processo do ensino – aprendizagem, elaborar estratégias de ensino, reformular suas próprias práticas docentes e inovar constantemente, fazendo uso dos múltiplos recursos disponíveis na escola. (L.)

Segundo Tardif, o objeto do trabalho docente e de sua prática pedagógica consiste em mediar as relações sociais e a aprendizagem.

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (Tardif, 2002, p. 132).

Segundo o autor, é fundamental que o professor considere as diferenças dos estudantes para que seu trabalho seja extensivo a todos, isso requer conhecimentos específicos, que a professora entrevistada relatou não possuir, embora tenha dito que ser professor é “*reformular suas próprias práticas docentes e inovar constantemente*” em relação à sua aluna surda diz não fazer modificações em suas aulas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em relação à inclusão e à formação de professores, diz que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

A questão da formação dos professores em uma perspectiva inclusiva, tanto inicial como continuada, é um dos pilares da reorganização necessária na educação como um todo, considerando a complexidade dos elementos que envolvem o processo de ensino aprendizagem. A professora reconhece que falhas na sua formação prejudicam a aprendizagem da estudante surda.

A aprendizagem da minha aluna surda não é totalmente satisfatória, uma vez que não apresento formação em Libras. (L.)

Quanto ao trabalho pedagógico, L. diz não realizar atividades diferentes com a estudante surda, trabalhando o mesmo conteúdo com todos, o que demonstra despreparo, pois a pessoa com surdez se utiliza mais de canais visuais e espaciais para a apreensão do conhecimento, o que muitas vezes requer modificações nas estratégias de ensino, no processo de avaliação, entre outros. Entretanto, relata que foram realizadas adaptações físicas como a mudança da sala de aula, com o intuito de disponibilizar a rede Wi-Fi para pesquisa, o que significa um aspecto importante ao dar condições para a estudante utilizar outros mecanismos de acesso ao conhecimento como desenhos, imagens, esquemas, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares abordam da seguinte forma a questão das adaptações:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Mas afinal, o que são adaptações curriculares? 10 circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2001, p.33).

Referente à parceria da família com a escola, L. disse que a família colabora com a escola em prol da estudante, porém não há ligação direta da família com a professora, como explicitado em sua narração:

As informações sobre o aluno são obtidas através da equipe gestora e da parceria dos pais com a escola. Não tenho contato com a família da aluna, porém, os pais dão total apoio à escola. (L.)

A efetivação de um ensino de qualidade para todos requer a participação de todos os envolvidos no processo. A fala da entrevistada demonstra um distanciamento entre o professor e a família, como se as informações passadas pela gestão da escola fossem suficientes para nor-tear todo o processo pedagógico.

B - INCLUSÃO ESCOLAR

Nas questões referentes a essa categoria, a participante é indagada sobre a inclusão escolar, sobre aprendizagem e interação com os demais colegas e sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Alguns excertos de sua fala exemplificam suas respostas:

A classe comum não é um lugar ideal para o aluno com deficiência. Ao meu ver, o aluno deve frequentar a mesma escola, porém estudar numa sala na qual a turma receba um atendimento especializado para o tipo de deficiência que possui, pois muitas vezes o aluno acaba ficando excluído ou não recebe a atenção necessária naquele momento e o processo ensino-aprendizagem acaba sendo prejudicado. (L.)

A fala da professora demonstra um discurso ancorado no paradigma da integração, em que o modelo médico predominava no universo escolar, colocando no sujeito a responsabilidade de sua inadequação, desconsiderando as barreiras impostas socialmente. No caso da pessoa com surdez a desvantagem incide unicamente na forma de comunicação. Ao ser ofertada uma comunicação em língua de sinais, a princípio sua participação está assegurada. A Convenção de Guatemala (2001) repudia qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição, pois manter estudantes fora da sala comum é exclusão e crime.

A Escola Inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. (MEC/SEESP, 1995, p.19)

Porém analisando a fala da professora quando menciona que [...] “*pois muitas vezes o aluno acaba ficando excluído ou não recebe a atenção necessária naquele momento e o processo ensino-aprendizagem acaba sendo prejudicado*”, pode ser interpretada sob a ótica da exclusão dentro da sala de aula, uma vez que a estudante está incluída fisicamente, porém, excluída do processo de aprendizagem. De acordo com Padilha (1997, p.53), um dos desafios a ser enfrentado pelo paradigma inclusivo se refere à organização dos espaços, pois

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. [...] Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares.

Outro aspecto levantado na entrevista diz respeito à socialização da estudante. A professora diz:

A interação da aluna deficiente com o restante da turma é limitada, uma vez que a maioria dos alunos não conhecem a língua de sinais, inclusive os professores regentes. (L.)

A construção de uma sociedade inclusiva passa pela mudança de cultura no sentido de entendimento da necessidade de convivência. Jamais teremos inclusão efetivamente, sem a aproximação direta. Segundo Touraine (1998, p.25):

Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a idéia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. [...] Só esta aproximação permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes.

Questionada sobre o AEE a professora disse que:

Sim, a aluna recebe apoio do núcleo de ensino pedagógico (suporte aos alunos com deficiências por meio do AEE). (L.)

No entanto, em sua fala sobre as ações pedagógicas a forma como esse apoio se estrutura não fica evidenciada, nem tão pouco é mencionado ações do professor especializado como previsto. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, menciona que:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

No final da entrevista foi solicitado que a professora discorresse sobre algo não perguntado, mas que ela quisesse enfatizar. Ela disse:

Acredito que muitos cursos de graduação deveriam oferecer disciplinas específicas, como práticas docentes para atuar com alunos deficientes. Além disso, o graduado deveria aprender sobre os diferentes tipos de deficiências e realizar estágios supervisionados. (L.)

Sua fala denuncia os aspectos relativos à formação, uma vez que a mesma não se sente preparada para atuar com estudantes PAEE. Dentre outros elementos, faz necessário o desenvolvimento de ações concretas de formação continuada em serviço, no sentido de instrumentalizar os professores para uma prática inclusiva.

CONCLUSÃO

Os resultados mostram que existem muitos limites para a efetivação da inclusão escolar do estudante surdo como, entendimento por parte do professor do direito de todos os estudantes frequentarem classes comuns, formação para os professores das classes comuns, conhecimento da língua de sinais por todos os envolvidos no processo pedagógico, falta de recursos físicos, matérias e humanos, envolvimento da família no processo educacional, entre outros. Conclui-se que embora sendo dados específicos, considerando que este foi um estudo de caso, esses dados apontam para muitos aspectos que requerem modificações efetivas para que a escola consiga dar respostas adequadas a todos os estudantes, incluindo as minorias, como os surdos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Cidade: Edições 70 - Brasil, 2011.
- BRASIL. Resolução n. 02/2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *O Processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília: SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2001.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 2 de outubro de 2009.
- CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva e deficiência auditiva/surdez. In: DALL'ACQUA, M.J.C. (Org.) *Tópicos em educação especial e inclusiva: formação, pesquisa, escolarização e famílias*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- PADILHA, A.M.L. *Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da Classe Especial*. São Paulo: Plexus, 1997.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação docente*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM SÍMBOLOS TÁTEIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Flavia Daniela dos Santos Moreira¹
flavia.daniela@gmail.com

¹ *Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

INTRODUÇÃO

A linguagem representa uma das aquisições mais significativas para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual de uma criança. Por meio dela é possível estabelecer relações sociais para comunicar sentimentos, necessidades e ideias (EVARISTO; ALMEIDA, 2016).

Por comunicação compreende-se todos os comportamentos sinalizadores que se estabelecem durante a interação entre duas ou mais pessoas, a fim de gerar significados entre elas. A fala é apenas um dos possíveis recursos da linguagem e, embora não seja a única forma de comunicação, uma vez que esta envolve gestos, expressões faciais, movimentos corporais, figuras e diagramas, a linguagem oral é sem dúvida uma modalidade comunicativa altamente privilegiada por favorecer as relações entre as pessoas e entre estas com a cultura (WALTER; NUNES, 2013).

Encontramos, todavia, pessoas que, em função de comprometimentos cognitivos, motores, auditivos ou com deficiência intelectual, apresentam dificuldades para adquirir a linguagem ou utilizá-la de modo funcional. Ou seja, estas pessoas não conseguem se expressar de forma clara e nem estabelecer uma comunicação face a face (AMORIM, 2011; PELOSI, 2013).

Nesta população especial, encontram-se também crianças com deficiência múltipla. A deficiência múltipla é uma expressão utilizada para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas (MONTE; SANTOS, 2005). Esse conceito costuma variar muito entre os estudiosos da área, no entanto optamos por seguir o conceito utilizado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial.

De acordo com Carvalho (2000), as deficiências múltiplas podem se manifestar de modo a envolver quatro dimensões. A primeira dimensão envolve características físicas e psíquicas de forma a associar a deficiência física à deficiência mental ou a transtornos mentais. A segunda dimensão envolve aspectos sensoriais e psíquicos que dizem respeito as seguintes associações: deficiência auditiva com a deficiência mental; deficiência visual associada à deficiência mental; ou deficiência auditiva associada a transtornos mentais. A terceira dimensão abrange elementos sensoriais e físicos os quais tratam de associar a deficiência visual à deficiência física ou a deficiência auditiva à deficiência física. A quarta dimensão consiste na relação entre características físicas, psíquicas e sensoriais as quais podem estabelecer as seguintes associações: deficiência física com deficiência visual e deficiência mental; deficiência física com deficiências auditiva e mental; ou ainda deficiência física com deficiência auditiva e visual.

Por se tratar de dimensões muito complexas e com vasto repertório de questões a serem pesquisadas, direcionamos o foco de análise deste trabalho para as crianças com deficiência visual e outros comprometimentos associados.

Essas crianças enfrentam desafios únicos e formam um grupo amplamente heterogêneo em termos de suas características, habilidades e necessidades de aprendizagem. Elas podem compartilhar alguns atributos, mas se diferenciam entre si por seu nível de desenvolvimento, capacidades funcionais, habilidades de comunicação, interação social e forma de aprendizagem. Muitas lutam para comunicar seus desejos e necessidades, para movimentar seu corpo e para aprenderem e compreenderem conceitos e ideias abstratas (HORN; KANG, 2012).

Frente a essa realidade, há que se pensar em oferecer suportes que favoreçam a comunicação destas crianças por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A CAA engloba várias modalidades que podem suplementar ou aumentar as funções da fala ou melhorar as habilidades de comunicação existentes. Estas modalidades são gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografia e tridimensionais como objetos reais ou miniaturas), dispositivos que dependem de tecnologia, bem como outros meios que proporcionam a comunicação face a face de pessoas que não usam a linguagem oral (IACONO; TREMBATH; ERICKSON, 2016).

Dentre estes recursos, escolhemos trabalhar com gestos e objetos em miniatura, os quais podem ser chamados de símbolos táteis. Os símbolos táteis são padronizados, baseados na linguística e podem ter a mesma finalidade que as imagens. Seu fundo é codificado por uma cor, um formato para representar diferentes categorias e uma textura com alguma pista perceptiva (HAGOOD, 1992).

Tendo em vista as fundamentações teóricas apresentadas aqui, surgiu a seguinte questão: a comunicação alternativa com símbolos táteis pode favorecer atos comunicativos de crianças com deficiência múltipla sensorial?

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar a habilidade de expressão comunicativa de crianças com deficiência múltipla sensorial a partir da utilização de símbolos táteis e gestos.

MÉTODO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa maior¹¹ a qual, após receber o parecer de número 2.022.395 sob a condição de “aprovado” pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro através do site da Plataforma Brasil, foi encaminhado a uma instituição especializada em deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro onde também recebeu aprovação para ser realizado. Os dados da linha de base começaram a ser coletados no dia 08 de maio de 2017 e terminaram dia 14 de agosto desse mesmo ano, totalizando 6 sessões/vídeos. Os dados da intervenção começaram a ser coletados no dia 04 de setembro de 2017 e termina-

¹¹ Este trabalho é o recorte da minha tese de doutorado intitulada “PACT: programa alternativo de comunicação tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial” (em andamento).

ram dia 14 de novembro de 2017, totalizando 14 sessões/vídeos. Os dados foram coletados por meio de filmagens, sempre às segundas e terças-feiras, das 08 às 12 horas.

Os participantes dessa pesquisa foram: a) três crianças: Breno com cinco anos, cadeirante, com baixa visão (atrofia do nervo óptico) sem fala funcional; Glenda com cinco anos, cega (microftalmia no olho direito e anafamia no olho esquerdo), sem fala funcional e Kristian com cinco anos, cego (amaurose total e atrofia óptico bilateral), sem fala funcional; a professora (Prof 1) e a coordenadora (Coord). Todos os participantes receberam nomes fictícios.

Em vista do objetivo proposto, realizamos um estudo quase experimental do tipo A-B, onde A foi a linha de base e B foi a intervenção. As variáveis desta pesquisa foram: a) variável independente ou VI: procedimento de intervenção que consistiu em apresentar objetos às crianças com deficiência múltipla sensorial, a fim de auxiliá-las a relacionar gesto de comer (mão na boca) a um pratinho e a atividade do almoço e gesto de beber (polegar esticado encostando na boca) a um copinho e a atividade do lanche; incentivar as crianças a se expressarem por meio de gestos do sim e do não; e a associarem alguns objetos a algumas atividades como: um pandeiro a oficina de capoeira, chocalho com aula de música, almofadinha com descanso, livrinho com contação de história, mini sabonete com lavar as mãos, escova de dentes para escovar os dentes, zíper para ir embora, bolinha para educação física e um brinquedo para parquinho; b) variável dependente ou VD: foram os comportamentos comunicativos ou atos comunicativos apresentados pelas crianças após a aplicação desse procedimento.

Os dados foram analisados por meio de um protocolo de análise dos vídeos, o qual foi baseado no modelo proposto por Halliday (1975), conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Protocolo de análise dos vídeos.

| AVALIADOR | | | | | |
|---|---------------|-------------------------|---|----------------|-------------|
| Pesquisadora () | | Juiz A () | | Juiz B () | |
| Aluno: | | Atos Comunicativos (AC) | | | |
| Vídeo/Tempo Total | Amostra/Tempo | Verbais (ACVe) | Vocais (ACVo) | Gestuais (ACG) | Total de AC |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| CATEGORIAS DE ANÁLISE | | | | | |
| Habilidades Conversacionais | | Total | Funções Comunicativas | | Total |
| Iniciou turnos de conversação/comunicação | | | Instrumental=solicitou algo | | |
| Responde e/ou compreende sim/não | | | Protesto=recusou, reclamou, não participou da atividade | | |

A partir do referido protocolo, surgiram as seguintes categorias de análise:

1 – Habilidades Conversacionais

- 1.1. Expressões por meio de atos comunicativos verbais (ACVe)
- 1.2. Expressões por meio de atos comunicativos vocais (ACVo)
- 1.3. Expressões por meio de atos comunicativos gestuais (ACG)
- 1.4. Estabelecimento de turnos de conversação/comunicação (Turnos)
- 1.5. Habilidade para responder/compreender sim/não (Sim/Não)

2 – Funções Comunicativas

- 2.1. Expressões comunicativas por meio de solicitações com gestos
- 2.2. Expressões comunicativas de protesto

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados quantitativos obtidos neste estudo I revelam que a realização de gestos e a expressão e/ou compreensão das palavras sim e não foi mais incidente na fase da intervenção, conforme evidenciado na tabela 1.

Tabela 1 – Número dos Atos Comunicativos das Crianças participantes.

| Participante | ACVe | | ACVo | | ACG | | Turnos | | Sim/Não | |
|--------------|------|-----|------|-----|-----|-----|--------|-----|---------|-----|
| | LB | INT | LB | INT | LB | INT | LB | INT | LB | INT |
| Breno | 0 | 0 | 10 | 0 | 6 | 1 | 11 | 0 | 1 | 3 |
| Kristian | 2 | 3 | 38 | 25 | 9 | 13 | 8 | 3 | 4 | 10 |
| Glenda | 0 | 0 | 9 | 16 | 1 | 10 | 0 | 1 | 0 | 1 |

Ainda de acordo com a tabela 1, nota-se que os atos comunicativos verbais de Breno e de Glenda foram inexistentes, o que permite inferir que durante a realização da coleta de dados estas crianças não se expressaram por meio de atos verbais. No entanto, Kristian aumentou a frequência de suas expressões verbais de 2 na linha de base, para 3 na intervenção.

No que se refere aos atos comunicativos vocais, nota-se que Breno apresentou uma frequência de 10 atos vocais na linha de base e nenhuma expressão vocal na fase da intervenção. Possivelmente este fato justifica-se em função das faltas de Breno durante a fase da intervenção. No caso de Kristian, verifica-se que foram registradas 38 vocalizações na fase de linha de base e 25 na fase da intervenção. Quanto à Glenda, nota-se que na fase da linha de base a frequência de suas vocalizações foi de 9 e na intervenção foi de 16.

Os atos gestuais de Breno foram mais frequentes na fase da linha de base, onde registraram-se 6 gestos, enquanto na fase da intervenção registrou-se apenas 1. No caso de Kristian, seus a frequência de seus gestos foi de 9 na linha de base e de 13 gestos na fase da intervenção. Em relação à Glenda, a frequência de seus gestos na fase da linha de base foi de 1, enquanto que na fase da intervenção foram registrados 10 gestos.

No que se refere ao estabelecimento de turnos de comunicação, verifica-se que Breno apresentou uma frequência de 11 situações de troca de turno durante a fase da linha de base e nenhum na fase da intervenção. Kristian apresentou 8 situações de troca de turno na fase da linha de base e 3 na fase da intervenção. No caso de Glenda, não foi registrada nenhuma situação de troca de turno na fase da linha de base e na fase da intervenção, registrou 1.

No caso da expressão e/ou compreensão das palavras sim e não, é possível verificar que na fase da linha de base, Breno apresentou um registro e na fase da intervenção foram 3 registros. Kristian apresentou 4 registros na fase da linha de base e 10 na fase da intervenção. E Glenda não apresentou nenhum registro na fase da linha de base e apresentou um na fase da intervenção.

A tabela 2 contém informações relativas às presenças e às faltas das crianças nas fases da linha de base e intervenção.

Tabela 2 – Presenças e faltas dos participantes na coleta de dados.

| Participantes | Presenças | | Faltas | |
|---------------|-----------|-----|--------|-----|
| | LB | INT | LB | INT |
| Breno | 5 | 2 | 1 | 6 |
| Kristian | 5 | 6 | 1 | 1 |
| Glenda | 3 | 6 | 3 | 1 |

Como se vê nas informações apresentadas na tabela 2, Breno foi o participante que mais faltou durante a fase da intervenção, apresentando 6 faltas e, conforme dito anteriormente, acredita-se que em função de suas faltas não foram registrados nenhum ato comunicativo vocal na fase de intervenção.

Em relação às expressões de protesto manifestadas pelas crianças participantes, a tabela 3 evidencia a quantidade de vezes em que foram registrados esses eventos.

Tabela 3 – Número das expressões comunicativas de protesto.

| Participantes | Protestos | |
|---------------|-----------|-----|
| | LB | INT |
| Breno | 0 | 0 |
| Kristian | 15 | 30 |
| Glenda | 10 | 8 |

Bem se vê que Breno não apresentou nenhum registro nas fases de linha de base e intervenção. Kristian recorreu aos protestos 15 vezes durante a linha de base e 30 vezes durante a intervenção. E Glenda se expressou por meio de protestos 10 vezes na fase da linha de base e 8 vezes durante a intervenção.

No que se refere aos números das realizações dos gestos de comer e beber, a tabela 4 destaca a performance das crianças durante a fase da intervenção com e sem ajuda.

Tabela 4 – Número das Solicitações com Gestos (Intervenção).

| Participantes | Solicitações com Gestos (Intervenção) | |
|---------------|---------------------------------------|------------|
| | Com ajuda | Sozinho(a) |
| Breno | 7 | 6 |
| Kristian | 13 | 10 |
| Glenda | 12 | 9 |

Os dados apresentados por esta tabela só foram registrados durante a intervenção, pois somente nesta fase os procedimentos foram aplicados. Tais procedimentos, como já mencionado, referiram-se ao uso de gestos e objetos/símbolos para incentivar as crianças a fazerem solicitações por tais meios.

Sendo assim, os dados da tabela 4 revelam que Breno realizou 7 gestos com ajuda e 6 gestos sozinho; Kristian realizou 13 gestos com ajuda e 10 gestos sozinho; e Glenda realizou 12 gestos com ajuda e 9 gestos sozinha.

Estes dados permitem afirmar que hipótese formulada nesta pesquisa serviu de explicação para os resultados obtidos. Esta hipótese considera que o procedimento, cujo propósito consistiu em associar a comunicação alternativa aos símbolos táteis, favoreceu habilidades comunicativas em crianças com deficiência múltipla sensorial não verbais.

Nesse caso, afirma-se que houve validade interna, pois a hipótese formulada explica as informações resultantes do procedimento proposto pelo procedimento de intervenção.

Embora este procedimento tenha sido aplicado em uma escola especializada, seus efeitos também podem ser generalizados a outros contextos, como por exemplo, em uma escola regular que esteja praticando a inclusão de crianças com deficiência múltipla sensorial. Por esse motivo, afirma-se também que esta pesquisa apresenta validade externa.

De um modo geral, os resultados dessa pesquisa refletem as experiências vivenciadas pelas crianças participantes no que se refere aos efeitos da aplicação dos procedimentos de intervenção. Como foi possível verificar ao longo das apresentações dos dados, as crianças não faziam solicitações por meio de gestos, mas após receberem ajuda, foram capazes de repetir os gestos de comer e beber sozinhas.

Se for considerada a atitude passiva das crianças durante a fase da linha de base para receber alimento e comparar a habilidade desenvolvida para se expressar por meio de gestos para solicitar alimentos, pode-se afirmar que a pesquisa também apresenta validade social. Haja vista que o procedimento contribuiu para propiciar a aquisição de habilidades funcionais para crianças não verbais.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa revelou dois importantes aspectos. O primeiro refere-se a importância da utilização da comunicação alternativa por símbolos táteis como recurso favorecedor de atos comunicativos em crianças com deficiência múltipla sensorial, sem linguagem funcional e com muitos comprometimentos. O segundo aspecto que se sobressaiu a partir desta pesquisa diz respeito a grande dificuldade enfrentada pelos educadores que atuam nessa área diante da insuficiência de literatura nacional sobre o assunto, da falta de intercâmbio de experiências e, sobretudo, da falta de pesquisas científicas com registros da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R. Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Revista Nascer e Crescer*, Porto, v. 20, n. 3, p. 174-176, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542011000300019. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- CARVALHO, E.N.S. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla*. v. 1. Fascículos I – II – III. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.
- EVARISTO, F.L.; ALMEIDA, M.A. Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um Aluno com Paralisia Cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 543-558, Dezembro de 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400543&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- HAGOOD, L. *Communication: a guide for teaching students with visual and multiple impairments*. Austin, Texas: TSBVI, 1997.
- HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold, 1975.
- HORN, E.M.; KANG, J. *Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn?* Topics in early childhood special education, v.4, n. 31, p. 241–248, Feb. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3932659/>. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- IACONO, T.; TREMBATH, D.; ERICKSON, S. The Role of Augmentative and Alternative Communication for Children with Autism: Current Status and Future Trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, v.12, p. 2349–2361, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5036660/>. Acessado em: 04 de abril de 2018.
- MONTE, F.R.F; SANTOS, I.B. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PELOSI, M.B. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência múltipla. In: NUNES, L.R.O.P.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (Org.). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Marquezine, 2013.

WALTER, C.C.F.; NUNES, L.R.O.P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9689>. Acessado em: 04 de abril de 2018.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Ivone das Dores de Jesus¹; Joice Fernanda Pinheiro²; Adriana Aguiar Silva³
ivonedasdores@hotmail.com

¹Departamento de Educação e Filosofia-UEMA; ²Pós Graduada em Psicopedagogia- IESF/Pós Graduada em Gestão Educacional e Escolar-UEMA/Graduada em Pedagogia-UEMA; ³Graduada em Pedagogia-UEMA.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em ensino regular é um temática amplamente discutida, polêmica e que merece atenção e interesse pela sociedade civil em geral. Em conformidade com Barbosa; Amorim (2008), o tema inclusão tem sido muito debatido, dando ênfase ao respeito que se deve ter em relação às diferenças e a participação de todos, em todas as áreas, podendo participar da sociedade, e também devem ser incluídos nas escolas do ensino regular. Para esses autores ainda existem muitas dúvidas de como ocorre o processo de inclusão, sendo esse o fato que gera várias discussões, já que há vários paradigmas idealizando a educação de pessoas com deficiência.

A educação escolar é para todos, constitui-se um direito adquirido das pessoas, sejam elas crianças ou adultos, e esses direitos foram adquiridos ao longo dos anos através de grandes lutas sociais. Nos dias atuais existem diversos documentos que garantem o amparo legal da pessoa com deficiência na rede pública de ensino.

Atualmente tem se pensado muito em inclusão e como essa inclusão de pessoas com deficiência tem sido abordada pelos profissionais, diante desta nova realidade educacional, propiciando um ensino que vise incluir todos com e sem deficiência dentro da escola real. No entanto, as escolas devem encontrar metodologias de ensino para obter sucesso, inclusive, as que tem alunos com deficiência, por necessitarem de recursos adaptados e uma atenção significativa para o seu desempenho cognitivo e social, sendo assim, a necessidade de se discutir sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva de ensino de um município de baixo IDH no estado do Maranhão é imprescindível.

Desse modo compreende-se que a escola se apresenta como instituição comum a todos. Logo, um direito adquirido das pessoas, principalmente as com deficiência. Neste aspecto, considera-se a formação de professores como um fator determinante e imprescindível no processo de inclusão de alunos com deficiência, haja vista que é esse profissional o que podemos considerar como um grande aliado para o real processo inclusivo no que tange o âmbito educacional.

Através da realização de projetos de extensão universitária desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão em parceria com o Governo do Estado em um município do Maranhão com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, desenvolveu-se um projeto que

¹ Apoio: (UEMA)

visava ações formativas para os professores no seguimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

OBJETIVO

O presente estudo e pesquisa que foi desenvolvida teve como objetivo geral:

A promoção interventiva e educativa em um município de baixo IDH do Maranhão, com formações pedagógicas na área da educação especial, visando a melhoria da qualidade do ensino, com propostas de currículos viáveis ao aprendizado dos alunos com deficiência.

Os objetivos específicos compreenderam:

- Desenvolver, com os alunos extensionista, estudos teóricos para identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o ensino fundamental público;
- Planejar ações interventivas de formação com professores da rede pública na área de educação especial;
- Realizar quatro ciclos de formação com professores do município, através de estudos e oficinas pedagógicas;
- Promover um seminário final para consolidar os estudos e as produções dos professores.

MÉTODO

Quanto ao método, utilizou-se a fundamentação dialética da educação especial na perspectiva inclusiva, afim de se obter fundamentação teórica suficiente sobre a temática. Não se trata de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de fazer ciência, a metodologia é pois uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela toda questão técnica implica uma discussão teórica (SOUZA MARTINS, 2004).

Priorizou-se dentro desse universo, a pesquisa, bibliográfica, documental, de campo e qualitativa. A abordagem qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa de campo por outro lado, possibilitou uma maior aproximação da realidade das escolas e do município, foi a melhor forma de conhecer o contexto que conduz cada um dos sujeitos envolvidos no estudo. Segundo Minayo (2007, p. 75) este é o momento relacional a partir do qual o pesquisador, mergulha-se na realidade interagindo com os sujeitos ali situados. (MINAYO, 2007)

As formações foram realizadas em quatro etapas, distribuídas ao longo de 2016 a 2018 com o encerramento das atividades. Durante as fases de desenvolvimento do projeto de extensão com os professores da rede pública municipal, foram realizados intensos momentos de debates, discursões acerca da temática, e na última etapa foram realizadas oficinas de recursos adaptados para pessoas com deficiência, com o apoio da equipe de alunos universitários formadores.

Na execução da primeira etapa, foram feitos o diagnóstico dos participantes e dos locais onde serão desenvolvidas as ações. O projeto foi desenvolvido com a participação de todos os alunos colaboradores, a participação foi bastante favorável e dinâmica, as tarefas foram desenvolvidas com a colaboração dos professores e diretores das escolas participantes das ações desenvolvidas, tendo em vista as metas previamente elaboradas.

Realizou-se a apresentação do Programa Mais Extensão e do Projeto para conscientizarmos e informamos o objetivo das nossas ações, como elas podem ser desenvolvidas em parceria com os professores e diretores com a finalidade da nossa visita, assim começamos a colocar em prática as ações necessárias para atingirmos os nossos objetivos.

Na execução da segunda etapa, foram distribuídos em salas e divididos os professores para a formação. Foi feita uma apresentação do Programa a ser desenvolvido em sala e a distribuição das apostilas de apoio na formação.

Nesta terceira etapa, foram convidados pais de alunos com deficiência, ampliando o campo de formação além dos professores que demonstraram entusiasmo em participarem ativamente incentivando a presença dos familiares de seus alunos.

Nesta prática ocorreu a revisão do conteúdo já que o quantitativo aumentou significativamente, continuamos com debates e discussões, sobre as deficiências, síndromes e transtornos bem como suas causas e características. É importante frisar que no município nunca houve formação que tratasse desse tema, se fez necessário abordar as orientações curriculares de cada deficiência.

Em um momento particular com pais de alunos com necessidades educacionais específicas, foi pertinente, a fim de prestar maiores esclarecimentos sobre a deficiência que mesmo diagnosticada, sofre falta de aceitação da própria família.

Na execução da quarta e última etapa, foram realizadas oficinas de recursos adaptados para pessoas com deficiência, de modo a contemplar todas as deficiências e mostrar aos professores como é possível confeccionar a baixo custo, recursos adaptados para pessoas com deficiência, e como o professor poderá contribuir na elaboração destas adaptações, favorecendo a ampliação das potencialidades, tanto cognitivas como emocionais (relacionais) ao mesmo tempo em que proporcionam maiores possibilidades de interação social. É importante, frisar que no município nunca houve formação voltada para essa temática. A inclusão social é um processo para a construção de um novo tipo de sociedade, por meio de transformações pequenas e grandes. E ações como essas contribuirão para que os professores possam conhecer as deficiências, propondo atividades, jogos e brincadeiras para os seus alunos, de maneira que todos participem conjuntamente na realização delas, promovendo a verdadeira inclusão

Os professores receberam capacitação, visando a melhoria de lacunas existentes no processo de formação inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente é recorrente entre os profissionais da educação queixas acerca das condições infraestruturais e pedagógicas para assegurar o atendimento de necessidades básicas e consequentemente das especificidades principalmente de pessoas com deficiência.

Quanto ao processo formativo no que tange a formação continuada do professor, esta deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade da educação, que nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com deficiência (PRIETO, 2006). Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos processos de aprendizagem, bem como, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para reatualizar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

Para Marin (1995) o termo Educação Continuada, vem trazendo um novo sentido de educação, considerando-a como um processo contínuo.

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (MARIN, 1995, p.19).

Ao fazer referência à formação continuada, compreende-se a prática de realização de cursos de atualização de conteúdos, oficinas e dentre outros meios, entendidos como processo permanente de aperfeiçoamento de saberes que são necessários para a atividade do profissional. Esta continuidade deve ser realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar/contribuir para um ensino de melhor qualidade aos educandos. No entanto, em alguns casos, os cursos não são suficientes, visto que, para que haja mudança na prática do professor e consequentemente no desempenho dos alunos, é extremamente necessário que tornem as suas práticas pedagógicas escolares levando em consideração suas realidades e especificidades.

Os cursos de formação se constituem um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades e capacidades identificando os mecanismos do processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos, onde o professor passará a desenvolver uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, além de diversificar a metodologia de ensino, e usar instrumentos de avaliação compatíveis com as habilidades e potencialidades de cada um.

Para Prieto (2006) se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se asseverar “oferta de uma formação que possibilite aos professores identificar, planejar, realizar e promover para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

No que consiste a formação dos professores do município da pesquisa em questão, os professores explanaram suas diversas dificuldades apresentaram respostas bem distintas, 40% respondeu não ter formação, incluindo não saber a Língua Brasileira de Sinais, outros 30%

indica não enfrentar dificuldade, e os outros 30% respectivamente não responderam por não possuírem alunos com deficiência.

Percebeu-se que a formação acaba soando como uma justificativa para que o professor não “saiba” desenvolver atividades para com o aluno com deficiência. Pois muitos acreditam que só será possível trabalhar com esses alunos, a partir do momento que tenham feito algum curso específico na área. Quanto a formação Nóvoa (1995, p. 25) esclarece que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir á pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O que servirá como indicador na questão do saber pedagógico no trabalho com alunos com deficiência é o próprio professor, pois uma vez que este se propõe a buscar e elaborar métodos que melhor se apliquem aos seus alunos estará contribuindo de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. E por mais que um curso lhe ofereça subsídios, é somente com a prática que será possível desenvolver o conhecimento teórico.

No que consiste o processo formativo superior ou seja a graduação desses professores, foi percebido que muitos não têm graduação na área da educação, ou não tem graduação alguma. Quanto a graduação 33% dos gestores e professores não possui graduação e 67% possui, embora nem todas sejam na área da educação.

Muitos desses profissionais não possuem graduação alguma e mesmo assim estão em cargos de gestores e/ou supervisores nas escolas, este é um dado preocupante haja vista que para estar à frente de uma escola é imprescindível que sejam profissionais capacitados, graduados para isso. Dos 33% que possuem graduação, poucos são os que são formados na área da educação, há casos de gestores/ professores que são formados na área da saúde.

No entanto vale ressaltar que boa parte desses profissionais durante a realização do projeto estavam em processo formativo, ou seja, estavam fazendo cursos na área da educação, pois havia chegado no município algumas instituições com ofertas de cursos na área educacional.

Sabe-se que a diversidade humana é algo inegável. Todavia, a escola embora sendo um espaço de promoção sociocultural onde as diferenças convivem, nem sempre reconhece sua existência ou considera sua complexidade, em todos os seus procedimentos pedagógicos. Possibilitar essa convivência de forma harmônica e produtiva é um grande desafio, já que a escola baseia-se e justifica-se no argumento de que as turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem.

Para Mantoan (2003, p.13),

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura or-

ganizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A escola é um espaço fundamental e onde se manifesta a diversidade, assim sendo deve repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, que reconheça a possibilidade e o direito de todos. A vista disso, o movimento da inclusão traz como premissa básica propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com deficiência e de todos os cidadãos à educação é constitucional.

Direito este que é garantido pela Constituição Federal de 1988 especificamente no Artigo 205 diz 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E afirmado no Artigo 206 que o ensino deve ser ministrado tendo como base os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988, p. 49)

A política de educação inclusiva exige uma transformação da escola, para que ela possa ser produtora de igualdades em um espaço rico de crescimento da diversidade, para que isso seja possível, é necessário educar os alunos, permitindo que eles vivam os cursos do desenvolvimento inseridos em uma rede rica de interlocuções. O discurso da inclusão defende que a qualidade dessas interlocuções depende da pluralidade das trocas estabelecidas, e pressupõe que, quanto mais as pessoas tiverem oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornarão aptas como sujeito social, assim a escola constitui espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em suas oposições com o outro e com a cultura. Desta forma, se aprendem as regras básicas de convivência, indispensáveis a sobrevivência social. A Educação Inclusiva, estabelece um modelo onde a escola precisa adaptar-se as especificidades do aluno, promovendo que ele permaneça e que possa alcançar o seu máximo desenvolvimento. Ponderando que cada aluno possui suas próprias características e um conjunto de valores que os tornam diferentes uns dos outros e cada um tem seu ritmo de aprendizagem. Sabe-se que isto acaba sendo um desafio para escola, que deve eliminar seu caráter segregacionista e incluir a todos no seu processo educacional, haja vista que é um direito desses alunos.

CONCLUSÃO

O sucesso da aprendizagem está em explorar, possibilidades, talento e as predisposições do aluno. As deficiências, as dificuldades, e limitações precisam ser reconhecidas, mas não precisam limitar o processo de ensino. Com a formação aplicada aos professores/gestores das escolas do município foi possível o despertar para incluírem em seu Projeto Político Pedagógico ações e propostas para uma educação especial inclusiva.

No que se refere o trabalho do professor sabe-se que é essencial para a formação do aluno, já que o professor tem a função de fornecer bases necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

A execução do projeto de formação de professores, foi bastante proveitosa pois, possibilitou a equipe de colaboradores, entender as dificuldades dos professores em relação a in-

clusão de alunos com deficiência nas escolas em um município de baixo IDH do estado do Maranhão. Desse modo foi possível perceber as dificuldades do acesso e da permanência desses alunos nas escolas desse município. Além de proporcionar que as ações fossem traçadas de uma forma melhor para contribuir e colaborar com a Educação do município. Investindo em uma grande ação pedagógica que possibilitou uma formação continuada dos educadores o que possibilitará uma prática didática mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.T. ; AMORIM, K.S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos : o antagonismo de perspectivas/práticas persiste. In: ALMEIDA. M.A; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org.). *Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara : Junqueira& Marim,2008.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 6.ed. Brasília: Câmara de Deputados, Edição Câmara, 2011. p. 30 - 55.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006

MINAYO, M.C.(Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SOUSA, M. Metodologias qualitativas de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2004

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS COORDENADORES DE CURSO¹

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada¹; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins¹
ju_louzada@hotmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília*

INTRODUÇÃO

Os egressos do curso de licenciatura em Educação Física concentram na educação básica seu campo principal de atuação, nesse aspecto se faz necessário discutir se esses professores recém-formados estão preparados para lidar com a diversidade que vão encontrar nas salas de aula e em seus diferentes espaços de atuação na escola.

Nas Diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, o licenciado em Educação Física deve ser capaz de identificar os interesses, anseios e necessidades de crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, entre outros grupos e assim planejar, orientar e avaliar projetos e programas em suas diferentes áreas de atuação. Além disso, o mesmo documento ainda ressalta que questões relativas às necessidades dos alunos com deficiência deverão ser abordadas no processo de formação desses profissionais (BRASIL, 2004).

Sabe-se que a Educação Física foi um dos primeiros cursos a atender à recomendação da resolução 215/87 (BRASIL, 1987) com oferta de conteúdos direcionados ao atendimento às pessoas com deficiência. Haja vista que nessa publicação especifica-se no parágrafo IV do artigo VI a importância de se formar profissionais capacitados para trabalhar com pessoas com deficiência (BORELLA, 2010).

Contudo, apesar dos avanços na área da Educação Inclusiva com a inserção de disciplinas em atenção a diferentes políticas públicas e reformulação de grades curriculares com ampliação de grade horária para maior dedicação a prática pedagógica, a formação inicial dos professores ainda se apresenta insuficiente para que esse profissional consiga atuar de forma adequada frente à complexidade de suas tarefas educacionais, no atendimento às necessidades especiais daqueles que se encontram matriculados no sistema escolar, dos quais participam os denominados público-alvo da educação especial (alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação).

Nesse sentido, a Educação Física Escolar tem buscado trabalhar a inclusão do público-alvo da educação especial em escolas regulares com uma proposta denominada Educação Física Adaptada (WINNICK, 2004). Hoje esta disciplina já atinge grande importância nos currículos nos cursos de licenciatura, o que foi ocasionado por mobilizações políticas que conseguiram reconhecer e legitimar essa área de estudo (SILVA e DRIGO, 2012).

Nesse aspecto, Bueno (2002) afirma em seu texto, que para se efetivar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial temos que contar com professores preparados para

¹ Apoio: CAPES.

diminuir a exclusão escolar e qualificar o rendimento dos alunos, sem perder de vista o objetivo de transmitir conhecimento e desenvolver práticas específicas para as crianças com necessidades educacionais especiais.

OBJETIVO

Com base no exposto, o objetivo dessa pesquisa foi averiguar o que dizem os coordenadores de curso sobre a oferta de conteúdos e/ou disciplinas de Educação Inclusiva na formação inicial do professor de educação física.

MÉTODO

O percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido por meio de pesquisa empírica na qual as informações receberam tratamento qualitativo, onde se buscou compreender as particularidades dos resultados encontrados (GIL, 2008).

Constituíram o lócus de investigação desta pesquisa quatro universidades públicas, localizadas no estado de São Paulo que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física.

O estudo foi conduzido por meio de entrevista com os coordenadores dos cursos selecionados utilizando-se um roteiro semiestruturado. As entrevistas foram conduzidas presencialmente ou via Skype conforme a disponibilidade do entrevistado. Nos dois formatos o áudio das entrevistas foi gravado e transcrito na íntegra com adaptação de algumas normas propostas por Marcuschi (2000). Por se caracterizar como processo de coleta que envolve interação social, todas as informações advindas das entrevistas foram analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na transcrição das entrevistas foram definidos 4 eixos e 8 categorias para a análise de resultados a saber: a) Políticas de Educação Inclusiva (categoria – “Fundamentos da Educação Inclusiva”); b) Educação Especial (categorias – “O papel da Educação Especial” e “O público-alvo da Educação Especial”); c) Formação do Professor e Educação Inclusiva (categoria – “Ações promovidas pelo curso”) e; d) Currículo na Formação de Professores (categorias – “Histórico da inserção de disciplinas da Educação Inclusiva no curso”, “Organização do Currículo”, “Percepção sobre o Currículo” e “Contribuições das disciplinas na formação”).

No tocante ao eixo “Políticas públicas de inclusão” destaca-se que apesar do crescente avanço das políticas educacionais inclusivas, é possível sugerir que não há conhecimento aprofundado por parte dos coordenadores a respeito das normativas que regem a inserção de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva e Libras nos cursos de licenciatura investigados. Além disso, não há identificação por parte dos coordenadores de que esse tema seja abordado nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos. Esse eixo nos revela uma grande preocupação, já que é de extrema importância que docentes que atuam com a formação de professores sejam capazes de disseminar conhecimentos das mais distintas áreas, incluindo aspectos das práticas educacionais inclusivas (PNE, 2008; GIROTO et al, 2012). Nesse aspecto, Gatti e Nunes (2008) criticam os currículos dos cursos de licenciatura por apresentarem um currículo fragmentado

e disperso, visto que fundamentam conhecimento de diversas áreas, mas não exploram seus desdobramentos na prática.

O segundo eixo elencado no roteiro de entrevista foi “Educação Especial”, com a finalidade de perceber qual a compreensão do coordenador sobre o público-alvo da educação especial, bem como o papel do educador físico no atendimento ao aluno da educação especial matriculado nas escolas comuns.

Alguns coordenadores destacaram ao longo da entrevista que embora a educação especial enquanto eixo de estudos nos cursos de formação de professores seja necessária, cabe considerar que os indivíduos são todos diferentes entre si, independentemente de deficiências ou eficiências, e o professor deve estar apto para atender todos os seus alunos.

“[...] as pessoas são diferentes, mais ou menos diferentes, então assim eu até não sou dessa área específica da adaptada, mas acho pouco desnecessário o termo adaptado, por que na verdade, você tem que oferecer Educação Física né, atividade e exercício físico pra sua turma, pra sua sala de turma de licenciatura e pros seus alunos na escola, independente do rótulo, ah ele é hiperativo, ele é deficiente visual, auditivo, físico, então você tem que dar conta [...]”. (Coordenador - C4, grifos da autora).

Com base nas respostas dos coordenadores podemos sugerir que estes atribuem ao professor da sala de aula comum o papel de desenvolver o seu trabalho não somente frente aos desafios da inclusão educacional do público-alvo da educação especial, mas a todos os desafios que possam surgir ao se trabalhar com pessoas que podem dentro de sua singularidade apresentar inúmeras dificuldades independentemente de diagnóstico de deficiência ou não. A fala desses docentes vai de encontro ao que se vislumbra enquanto implementação do desenho universal da aprendizagem (DUA), uma vez que as estratégias propostas pelo DUA tornariam o trabalho do professor mais eficiente e o atendimento aos alunos teria maior qualidade tendo em vista o conjunto de ferramentas que o DUA propõe (CAST, 2014).

Além disso, quanto ao papel da educação especial no contexto educacional inclusivo, em nenhum momento das entrevistas foi mencionada a atuação do educador especializado para atuar nos serviços da educação especial, como por exemplo em sala de recursos multifuncionais, o que sugere novamente que para esses coordenadores o atendimento especializado para os alunos público-alvo da educação especial pode ser considerado ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem e não, fundamental para que isso ocorra.

Com relação ao público-alvo da educação especial, quando questionados sobre quem era esse público, um dos coordenadores fez correlação com a inclusão da disciplina de Libras e nenhuma das respostas obtidas foi capaz de definir acertadamente quem compõe o público-alvo da educação especial, conforme previsto na Política Pública Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber: alunos com deficiências, trans-torno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação.

A falta de conhecimento dos coordenadores de curso sobre o público da educação especial pode estar relacionada a compreensão que revelam acerca da deficiência e, de quem de fato constituiria o público da educação especial, no contextos das políticas educacionais inclusivas. Esta afirmativa tem sido constantemente apontada e debatida a partir do documento “*World Report on Disability* (World Health Organization, 2011), o qual menciona que não há

um consenso universal para caracterizar e definir os conceitos deficiência (disability), educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Dito de outro modo, o documento alerta para sua compreensão (deficiência - “*disability*”) como um termo guarda-chuva para os prejuízos em virtude das restrições e limitações para prática de algumas atividades e aspectos negativos de interação entre o indivíduo e o meio (WHO, 2011). Destaca ainda que a deficiência não é um atributo da pessoa e que o progresso na participação da vida social dessas pessoas pode ser feito através da abordagem das barreiras que as impedem de participar ativamente do convívio em sociedade e de se desenvolverem de forma independente (WHO, 2011).

A Educação Inclusiva tem sido caracterizada no documento (WHO, 2011) como o direito de todos à educação de qualidade, centrada particularmente nos grupos vulneráveis e marginalizados a fim de desenvolver o potencial de cada indivíduo. Esse material deixa de descrever o que considera por necessidades educacionais especiais. Porém ao referir sobre “people with disabilities” - aqueles que apresentam necessidades especiais - assim determinadas por eles, inclui crianças com algumas desvantagens resultantes de diferenças de gênero, etnia, pobreza, níveis de aprendizagem e, nos países com altas rendas² enquadram-se altas habilidades e superdotação nessa classificação.

Semelhante ao contexto referido pelo documento, também observamos dificuldades em caracterizar tais conceitos e o público-alvo da educação especial neste estudo, na medida em que os coordenadores mencionaram fazer parte deste, estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros possíveis transtornos funcionais de desenvolvimento – denominados como dislexia, dislalia, discalculia, etc, certamente por apresentarem necessidades educativas importantes em seu processo formativo.

Isso posto, considera-se importante lembrar que o público-alvo da educação especial possivelmente apresentará necessidades educacionais especiais, porém, nem todas as pessoas com necessidades educacionais educativas foram consideradas nas políticas brasileiras como público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). A WHO (2011) refere que dentre as pessoas com necessidades educacionais especiais, pode-se incluir as pessoas com deficiências. Parafrazeando Leite e Martins (2012) pode-se afirmar que tais dificuldades podem ser decorrentes das divergências observadas nas publicações de domínio público da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008; 2015), que ora considera e exclui os transtornos funcionais como pertencente ao público-alvo da Educação Especial.

No Brasil, muito tem se problematizado em torno da revisão da compreensão da deficiência e, sobretudo do público-alvo das políticas em questão – visto que mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) parece ainda reiterar a compreensão da deficiência calcada nos impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, atribuindo o mal funcionamento do corpo do sujeito, como responsáveis por qualificar suas possibilidades/ limitações e de exercer uma vida mais independente/autônoma em sociedade, em igualdade de oportunidades em relação aos que não se encontram na mesma situação, parece reiterada pela perspectiva mais biologizante da deficiência.

Dando sequência aos eixos da entrevista e com o intuito de identificar o que as IES oferecem aos futuros licenciados na perspectiva da Educação Inclusiva, seja no formato de dis-

² O documento não descreve a quem se refere quando menciona países de alta renda (“high-income countries”)

ciplinas, ações sazonais, projetos de extensão, entre outras atividades que a IES possam ofertar ao professor em formação, o roteiro de entrevista apresenta duas perguntas que compõem o eixo “Formação do Professor e Educação Inclusiva”.

Desse modo, os coordenadores puderam pontuar por meio de suas respostas de que forma o curso sistematiza a formação do professor voltada para a temática desta pesquisa e mencionaram diferentes possibilidades em projetos de extensão e laboratórios didáticos dentro das IES, além da oferta de disciplinas optativas na grade curricular dos cursos.

O último e mais extenso eixo foi o “currículo na formação de professores” pois contemplou o maior número de questões do roteiro de entrevista, e, por este motivo, foi dividido em quatro categorias que consideram desde o histórico da inserção das disciplinas até às contribuições destas na formação docente, perpassando pelo processo de organização do currículo e pela percepção da equipe gestora sobre a oferta de disciplinas desta temática no currículo.

Com relação à implementação das disciplinas no currículo, os coordenadores entrevistados fazem parte do atual mandato da coordenação de curso e por este motivo não participaram desse processo, no entanto, no período em que aconteceram as entrevistas os cursos estavam passando por um processo de adequação e reestruturação curricular em função da deliberação 126/2014 e alguns aspectos foram mencionados no que diz respeito a perspectiva da educação inclusiva e a inserção de disciplinas.

“nessa nova adequação que já esta em vigência agora, pra começar em 2016, nós temos o oferecimento da disciplina de Libras, que a universidade de uma maneira geral queria fazer essa inclusão de uma forma semipresencial ou até totalmente a distância [...]” (Coordenador – C3)

Ainda nesse eixo os coordenadores foram questionados sobre possíveis pré-requisitos exigidos aos docentes para assumir as disciplinas voltadas à Educação Inclusiva. E, embora não seja consenso, os coordenadores C1, C5 e C6 afirmaram haver a necessidade mínima de afinidade com a área, seja na pós-graduação ou em linhas de pesquisa como destaca o trecho abaixo

“Bom, se candidatar ao concurso, qualquer docente que tenha o doutorado pode, e então a questão da abertura do concurso, o processo de seleção no concurso é que vai avaliar aquele que é mais voltado pra área. pra atuar numa determinada área ele deve desenvolver pesquisa na área, ele deve ter experiência de atuação tanto no nível superior ou não, naquela área específica em que ele vai trabalhar, que ele vai ministrar as aulas na graduação, na pós e também nas suas pesquisas” (Coordenador - C5)

No caso da disciplina de Libras um dos entrevistados faz uma observação

“A Libras, a disciplina de Libras ela é do departamento de psicologia e como eu disse também tem uma rotatividade muito grande, porque eles oferecem essa disciplina para todos os cursos de licenciatura da universidade então tem em matemática, química, física, enfim... todas as disciplinas, então são vários docentes, mas todos os docentes com a competência para poder ministrar essas disciplinas, tanto é que teve um semestre há dois anos, os alunos ficaram um tempo, o começo do semestre sem essa disciplina de Libras justamente porque não tinha a pessoa que atendesse, estava com falta de docentes efetivos, então tava contratando substitutos para dar conta desse conteúdo na universidade toda e aí não foi nenhum outro docente que não tivesse competência que foi lá oferecer essas aulas iniciais, não, aguardou-se a contratação dessa professora substituta [...]” (Coordenadora C4).

Como se observa nessa declaração, na IES não foi explicitada a adoção de um critério para diferenciar o docente responsável pela disciplina de Libras para atuar nos cursos de licenciatura, no entanto, as informações obtidas nas entrevistas não nos permitem concluir se há uma política diferente quando se trata dos cursos de licenciatura, de pedagogia e da formação do pedagogo bilíngue como regulamenta o decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, essa conduta foi reiterada por Martins e Leite (2014) quando associaram o AEE e a surdez. Para as autoras o AEE não contribuiu de maneira efetiva para superar a dicotomia entre a educação especial e a comum, tampouco o uso da Libras enquanto língua e não como recurso comunicacional.

Um recorte da dissertação de Silva (2011) retoma o resultado de um levantamento realizado na década de 1990 no Brasil, no qual foram identificadas 108 IES com cursos de Educação Física dos quais 53 ofereciam alguma disciplina específica nesta temática, no entanto, 37% destas não possuíam docentes habilitados nesta área. Com base nas respostas de outros coordenadores do presente estudo, fica evidente a preocupação da coordenação dos cursos com as características do docente que irá ministrar às disciplinas para um curso de formação de professores, dada a relevância dessas disciplinas em um curso que irá formar profissionais para atuar diretamente com o público-alvo da educação especial em sala de aula comum, desse modo, acredita-se que a maior parte das IES investigadas nessa pesquisa direcionam esforços para que de fato as disciplinas sejam ministradas por docentes cada vez mais especialistas, como por exemplo em uma disciplina que atenda a temática do presente estudo, se faz pertinente que o docente seja da área da educação com suas linhas de pesquisas voltadas à educação inclusiva ou polícias públicas de inclusão.

Frente a essas preocupações e as possíveis alterações que o currículo já sofreu ou possa vir a sofrer a fim de atender as demandas das políticas educacionais vigentes, outra categoria foi identificada neste eixo com a finalidade de descrever como a equipe gestora, o corpo docente e os alunos compreendem a importância destas disciplinas no currículo para a sua formação no contexto das políticas atuais. De modo geral os coordenadores não mencionaram nenhum problema de aceitação das disciplinas no currículo, para eles todos os envolvidos, da gestão até os alunos, aceitam muito bem essa temática e não há nenhum tipo de resistência. Além disso, quando questionados quanto às matrículas nas disciplinas optativas da temática em questão, metade dos coordenadores afirmam uma elevada recorrência de matrículas

“São umas das mais disputadas inclusive” (Coordenador - C2)

Considerando todas as informações destacadas na análise das entrevistas podemos observar que os coordenadores dos cursos de educação física das IES em questão consideram a oferta de disciplinas e ações voltadas ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial de extrema importância para um curso que forma professores, no entanto, no decorrer dos relatos coletados nas entrevistas, foi possível perceber que há um distanciamento dos coordenadores no que concerne assumirem sua responsabilidade na efetivação das políticas educacionais de formação docente na perspectiva da educação inclusiva e, principalmente, uma falta de aproximação no que refere as características do público-alvo da educação especial. Segundo os entrevistados, pode-se sugerir que a presença dessas disciplinas nos cursos de licenciatura em

educação física justifique-se pelo fato de atender as recomendações políticas de normativas que regulamentam a inserção destas e de conteúdos voltados a temática da educação inclusiva. E, embora os coordenadores tenham valorizado a presença destas disciplinas, alertam para a necessidade das mesmas serem conduzidas com uma abordagem mais prática, visando a atuação docente em sala de aula.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos da análise das entrevistas, podemos concluir que os coordenadores apresentavam pouquíssimo domínio acerca das normativas relacionadas à educação inclusiva, no entanto, reconhecem as ações promovidas pela IES para capacitar minimamente os alunos no que refere ao atendimento do público-alvo da educação especial. Reforçam ainda que embora sejam poucas e pontuais as disciplinas e ações desenvolvidas pelas IES, estas contribuem de maneira significativa, conforme destacaram os coordenadores ao longo das entrevistas, no processo de formação dos futuros professores. Em contrapartida, destacou-se no decorrer das análises que o papel da educação especial na consolidação de propostas educacionais inclusivas, bem como a definição de seu público-alvo ainda parecem ser temas que não estão tão claros para os coordenadores dos cursos.

No entanto, cabe destacar que os cursos de licenciatura em EF oferecem uma vasta lista de disciplinas (de 60 a 120, conforme a carga horária do curso e cada IES) e o coordenador pedagógico deve ter o mínimo de conhecimento político das áreas afins, desse modo, acredita-se que a função exercida pelo coordenador é um tanto quanto complexa e rica de informações, sem considerar a observação de que trata-se de um cargo temporário com duração de no máximo 4 anos, o que pode justificar a pouca informação sobre algumas temáticas abordadas no curso. Vale ressaltar também que o tema educação especial tem chegado recentemente ao ensino superior, nesse aspecto muitas informações discutidas nessa pesquisa são novidades para os coordenadores dos cursos.

Apesar dos resultados indicarem a presença de disciplinas e de conteúdos que corroboram para qualificar a prática docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase ao processo formativo do público-alvo da educação especial na sala de aula comum pode-se concluir ser necessário a continuidade de estudos que envidem esforços dirigidos à escuta dos professores, graduandos e egressos a fim de alargar a compreensão de como tem sido tratado e/ou considerado esse tema na formação inicial educador físico, nas universidades públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORELLA, D.R. *Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física*. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso em 22 de Maio de 2015.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 02 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica*, Brasília, DF, 2008, 90 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares do curso de Educação Física*, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de 04 de Abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> Acesso em: 11 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 215/87 de 11 de Março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. *Conselho Federal de Educação*: Brasília, DF, 1987. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10 Acesso em 17 de Março de 2016.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993, 150 p.

CAST, U.D.L. *The concept of UDL*. National Center on Universal Design for Learning, 2013. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/conceptofudl> Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório Final: Estudos dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, matemática e ciências biológicas. Fundação Victor Civita, vol.2, 2008, 144p.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C.R.M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2012, 238 p.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Cultura Acadêmica, 2012, 143 p.

MARTINS, S.E.S.O; LEITE, L.P. As contribuições da Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva nas normativas brasileira. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 189 - 210, 2014.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000, 94p.

SILVA, C.S. *A educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de educação física*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, C.S; DRIGO, A.J. *A Educação Física adaptada: implicações curriculares e formação profissional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 96 p.

WINNICK. J.P. *Educação Física e esportes adaptados*. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004. 552 p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World Report on Disability*, 2011, p.350.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL BASEADA NA TEORIA DE LE BOULCH PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA

Jacqueline da Silva Nunes; Jhony dos Santos Benevides
Morgana de Fátima Agostini Martins
jacquelinenunes@ufgd.edu.br; Jhony-sb@hotmail.com, morganamartins@ufgd.edu.br

*Doutoranda em Educação (PPGEDu/UFGD)¹; Mestrando em Educação (PPGEDu/UFGD)²;
Professora Dra. da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de
Educação - Pós-graduação em Educação. Dourados/MS/Brasil.*

INTRODUÇÃO

Após a implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o número de alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares aumentou consideravelmente, porém não houve planejamento prévio para implantação de políticas e programas de formação/capacitação inicial e continuada para professores em geral; o que resultou em barreiras para aprendizagem desses alunos. Assim como outros educadores, muitos professores de Educação Física possuem dificuldades para ensinar alunos com deficiências.

Tendo em vista, essa preocupante realidade, os objetivos desse trabalho foi verificar algumas causas das dificuldades dos professores em promover a educação inclusiva e sugerir um programa de conteúdos e atividades pedagógicas nas aulas de Educação Física para o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autistas (TEA). Pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo foram usadas como método de trabalho.

No desenvolvimento desse estudo apresenta-se as principais características do TEA e constata-se a necessidade do professor de Educação Física conhecê-las, abordá-las, estimular as crianças com objetivo de concretizar suas aprendizagens e desenvolvimento, tais finalidades podem ser realizadas por meio da abordagem pedagógica psicomotora, baseadas nas teorias de Jean Le Boulch.

O autor supracitado enfatiza a importância de atividades que favoreça o desenvolvimento do esquema e da consciência corporal para o desenvolvimento das crianças e seu relacionamento com o meio. Por fim, sugere-se algumas atividades e conteúdo, para o aumento do conhecimento e formação dos professores, que podem para auxiliar na busca pelo êxito no processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVO

O presente trabalho teve como objetivo geral propor um programa de atividades e conteúdos pedagógicos baseados na abordagem psicomotora, especificamente apoiadas na teoria do autor, Jean Le Boulch; com intuito de aumentar o conhecimento

e a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil sobre as características e abordagens didáticas para o desenvolvimento de crianças com TEA.

MÉTODO

Foram realizadas buscas em duas bases de dados, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores: formação inicial, professores de educação física, educação especial Após a seleção de trabalhos, que tratavam do tema, o qual foi decomposto nos descritores; foram realizados cotejamento e análises das obras.

De acordo com o método empregado para coleta de dados, esse estudo classifica-se como bibliográfico. “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, [...] bem como o material disponibilizado na internet.” (GIL, 2010, p. 29).

Referente à técnica de análise de dados; o trabalho usou análise de conteúdo. Segundo Flick (2013, p.134): “A análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de textos de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevistas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com literatura científica sobre o tema; uma das principais causas desse problema está na formação que os professores recebem nas Instituições de Ensino Superior (IES). Souza (2013) ao analisar a disciplina de “Educação Especial” em 39 universidades públicas constatou que num âmbito geral ela possui pouca carga horária, em muitas instituições é inferior a sessenta horas. Notou-se também que há uma falta de diálogo com outras componentes das grades curriculares, principalmente as de enfoque prático, tal conexão é de fundamental importância para a capacitação dos futuros docentes.

Vários estudos recentes [...] denunciam esta realidade, de que os futuros professores, bem como os que estão atuando na educação básica, sentem-se despreparados para atuar no processo de inclusão escolar, demonstrando incapacidade de atender as necessidades dos alunos com NEE. (SOUZA, 2013, p. 97).

Devido essa carência na formação inicial de professores, urge a necessidade de realizar pesquisas, oferecer programas e cursos de formação continuada com objetivos de aumentar a capacitação dos docentes, buscando assim por intermédio da Educação Inclusiva desenvolver as habilidades e potencialidades dos alunos.

Segundo Gomes (2007), a ementa, também, deve abordar distúrbios de desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista [TEA], Síndrome de Asperger e de Rett, síndrome desintegrativa na infância), além de contemplar conteúdos sobre deficiência física e distúrbios emocionais

Dentre os distúrbios acima elencados, destaca-se o (TEA). Segundo Rivière (2004), o Transtorno do Espectro Autista é uma desordem de neurodesenvolvimento, definido por prejuízos no desenvolvimento da interação social e comunicação, acompanhado por padrões estereotipados de comportamento e interesses.

Prejuízos na comunicação podem ser: atraso ou total falta de linguagem oral, prejuízos acentuados na habilidade para iniciar e manter conversas com outras crianças, uso da linguagem de uma forma repetitiva e estereotipada, falta de brincadeiras variadas e espontâneas: brincadeiras imaginativas e imitação social de acordo com o nível de desenvolvimento. Prejuízos na socialização podem ser: falta de reciprocidade emocional e social, falta de compartilhamento: de diversão espontânea, de interesses e de realizações, Rivière (2004).

Tais desordens podem ser diagnosticadas e tratadas nos primeiros anos de idade, isso possibilitará melhora nos transtornos: capacidades comunicativas, relacionamento social e diminuição de comportamentos inapropriados; gerando melhor qualidade de vida nessas crianças. (Rogers, 1996; Landa, 2007).

Portanto, a criança com TEA precisa ser estimulada e o profissional de Educação Física deve considerar as reais características e necessidades dela. Partindo dessas demandas é que pensamos o quanto o professor de Educação Física pode auxiliar na formação dessa criança, tanto no aspecto motor, quanto no aspecto social.

Tendo em vista a importância dessas intervenções e estímulos, buscamos teóricos que partem do corpo como processo de formação, para fundamentar um programa de educação física que apresentamos nesse artigo. Alves (2007, p. 35) afirma que:

Um sujeito passa a ser confiante em si mesmo, quando conhece bem o funcionamento do seu corpo e sabe se expressar através dele. Esse conhecimento corporal se dá através de suas vivências, a harmonia do seu corpo com o seu meio será traduzida na sua expressão corporal, ou esquema corporal dependendo de como a criança vai conduzir o domínio de seu próprio corpo.

Nesse caminho podemos citar como uma das propostas de ensino a Psicomotricidade, fundamentada e trazida na década de 80 por Le Boulch; uma possibilidade de trabalhar atividades que desenvolvam o esquema corporal da criança.

Para Le Boulch o esquema corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso próprio corpo, seja em posição estática ou em movimento, em relação às diversas partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que o circundam. A partir do momento que o indivíduo descobre, utiliza e controla o seu corpo, o esquema corporal é estruturado e passa-se a ter consciência dele e suas possibilidades, na relação com o meio ambiente em que vive.

Os estímulos externos são de extrema importância para que a criança consiga perceber e localizar seu corpo no mundo externo. Os objetos ocupam função importante junto ao desenvolvimento psicomotor. Pois pode auxiliar a criança a refinar suas habilidades na relação que cria entre seu corpo e os objetos, exercitando assim suas habilidades de apreensão, coordenação óculo-manual, coordenação motora, equilíbrio e tônus, entre outras.

Le Boulch (1983) na obra “O desenvolvimento psicomotor”: do nascimento aos 6 anos, distingue quatro etapas na estruturação do esquema corporal, visando um melhor conhecimento de sua evolução. Vejamos no quadro cada etapa:

Quadro 1 – Desenvolvimento psicomotor de acordo com Le Boulch (1983).

| | |
|-----------------------------------|--|
| 1ª Etapa - (de zero a dois anos). | Nessa fase os movimentos são estritamente automáticos, dependendo da bagagem inata (reflexos e automatismos de alimentação, de defesa e de equilíbrio). |
| 2ª Etapa (de dois até três anos). | Corpo vivido |
| | Começa a distinguir seu próprio corpo do mundo dos objetos e estabelece uma primeira noção da imagem corporal. A criança parte para a descoberta do mundo interior. É por meio dessas vivências que é desenvolvido na criança a função de ajustamento e se enriquece sua bagagem motora, servindo de suporte para as etapas seguintes. |
| 3ª Etapa (de três a sete anos). | Corpo descoberto. Agora há uma evolução rápida no plano da percepção, a criança passa a sentir seu corpo como objeto total do mecanismo do relacionamento. O surgimento da função de interiorização representa o fenômeno dominante nesta fase, é onde a criança passa a ter uma percepção centrada no próprio corpo, toma consciência de suas características corporais e as verbaliza através do jogo simbólico. |
| 4ª Etapa (de sete a doze anos). | Corpo representado. Nessa fase as experiências anteriores aliadas aos dados visuais, produzem uma primeira imagem sintética do corpo. Poderá representar mentalmente seu corpo durante o movimento e controlar voluntariamente seus gestos desnecessários no final da fase, é a estruturação completa do esquema corporal. |

Fonte: elaborado pelos autores

Partindo das etapas que Le Boulch descreve, apresentaremos alguns exemplos de práticas corporais para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Para Le Boulch o educador deve ser um líder pertencente ao grupo, o professor precisa interagir com a criança, deve participar das atividades, promover situações e interagir corporalmente, para isso ele propõe que sejam desenvolvidas atividades lúdicas em grupo, como por exemplo, aquelas realizadas frente ao espelho auxiliam no processo de descentralização infantil, pois a criança tem inicialmente como centro o seu próprio corpo e todas as suas relações são baseadas nesta auto centralização, de maneira individualista. (Le Boulch, 1983)

Outro aspecto bastante relevante em sua teoria está na aproximação do professor com o aluno, algo que acreditamos ser fundamental. Le Boulch (1983, p. 20) descreve que “a postura afetiva perante seus alunos deve ser enfatizada favorecendo assim a socialização, tanto entre educador e educando, quanto entre os alunos de modo geral.”

Le Boulch (1983) ainda considera que uma ação educativa deve privilegiar a experiência vivida pela criança, sempre levando em conta: interesses, espontaneidade e criatividade infantil. A prática motora nas aulas da Educação Infantil tem por objetivo criar situações que auxiliem no desenvolvimento do aluno.

Desse modo é fundamental que o professor, de Educação Física infantil, tenha a preocupação em desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem na organização psicomotora da

criança e no brincar. Pois de acordo com Le Boulch (1982), a relação da criança com o mundo é fundamental no processo de apropriação das noções espaço-temporais bem como na estruturação do esquema e da imagem corporal.

As relações da criança com o mundo e os modos de apropriação dos objetos e do próprio corpo são determinantes na constituição do sujeito. Portanto, quando a atividade motora se torna um meio de ajustamento no processo formação da criança, isso pode ampliar a consciência corporal e o movimento. Le Boulch (1982, p. 55) chama de “jogo da função de ajustamento esse circuito de apropriações e representações, sendo ele o que vai permitir a invenção de soluções motoras aos problemas motores”.

Le Boulch (1982) enfatiza a importância de trabalhar os jogos livres como parte da estrutura de exercício global da psicomotricidade. Segundo o autor, nesses jogos a criança pode confrontar fantasias, realidade e ajustar tais demandas, bem como apropriar-se de regras e atuar sobre elas, a partir dessas atividades a criança pode adquirir autoconfiança e se descobrir, aumentando suas possibilidades de convívio social. Cabe ao professor conhecer, acompanhar, estimular e analisar o desenvolvimento motor, levando em consideração o contexto vivido pela criança, motivações entre outros fatores que influencia o desenvolvimento e aprendizagem.

A seguir apresentamos uma proposta de formação continuada para professores de Educação Física infantil baseada na teoria de Le Boulch, articulando com autores que desenvolvem práticas lúdicas corporais tais como: Negrine (1998) Laban (1990) Verderi, Marques (1999, 2012), Kischimoto (2002), Falhbusch, (1993) Garaudy (1980), apresentamos alguns exemplos de conteúdos e metodologias aos docentes que atuam junto aos alunos com TEA para que possam oportunizar as crianças atividades que favoreçam o desenvolvimento global, bem como a sua consciência corporal.

Quadro 2 – Proposta de atividades para aulas Educação Física na Educação Infantil.

| Estrutura metodológica | Atividade propostas |
|---|---|
| A - Despertar o interesse dos alunos pelo espaço corporal; | Explorar o espaço de aula, andar pela quadra, para frente, para trás, para o lado, com os olhos fechados, andar com passos gigantes, de gato, cachorro, leão, macaco, galopar, andar, rastejar, saltar Ler: Verderi (1999) Negrini (2012) |
| B - Entender o esquema corporal como meio de educação, ludicidade, desenvolvimento rítmico, musical e gestual de contribuição ao mundo de movimento dos indivíduos; | Desenhar uma figura humana no quadro, parte por parte. – Deitar no chão e desenhar o contorno do corpo, depois completar suas partes. identificar as partes do corpo. Ler: Falhbusch, Marques (2012) |
| C - Perspectivar a expressão corporal como fonte de simbologias e possibilidade de interpretação de sentidos e conotações que possam sugerir; | Explorar o próprio corpo com as mãos, de olhos abertos e fechados podendo utilizar vários materiais como: guache, espuma, gel, – Jogos de imitação. – Juntar as partes de um boneco desmontável. Por meio de expressão Ler: Verderi (1999) |

| | |
|--|---|
| <p>D - Visualizar as atividades corporais como fonte de pesquisa e conhecimento, sobretudo das transformações do próprio brincar, da infância e do lúdico;</p> | <p>Exercícios globais, jogos livres Ler Kishimoto, 2002</p> |
| <p>E - Propostas Psicomotoras, através da estruturação do esquema corporal, que considera a percepção e o conhecimento do próprio corpo; Educação postural</p> | <p>Diante de um espelho, observar sua imagem e cantar músicas que falem sobre as partes do corpo. Apontar as partes do corpo em si mesmo e no corpo do colega. Ao sinal do professor, as crianças sentadas, devem identificar as partes do corpo, apresentadas pelo professor: cabeça, ombro, joelho, pé. Utilizar método de Érica Verderi (1999)</p> |
| <p>F - Educação da respiração, relaxamento, o desenvolvimento da coordenação motora fina, o ritmo, entre outros como componentes da consciência corporal.</p> | <p>Caminhar observando os passos, utilizar lenços e tecidos para explorar a leveza corporal. Podem ser utilizados a teoria de Laban. (1990), Falhbusch (1993).</p> |

Fonte: elaborado pelos autores

CONCLUSÃO

Nosso diálogo se estabelece na perspectiva de refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, nesse caminho buscamos descrever uma possibilidade de ação, que busque por meio de um planejamento curricular, se pautar em métodos e técnicas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, não temos a intenção de trazer uma receita de bolo, mas apresentar um caminho para ao menos iniciar.

As atividades para alunos com TEA devem ser planejadas, não podem ser desencadeadas sem um pleno conhecimento e, inclusive, vivência daquilo que se deseja superar. Em síntese, não se pode estabelecer o 'vir-a-ser' no processo educativo formal antes de ir ao encontro das 'coisas como elas são', no domínio das características da deficiência, do estudo e da especificidade de cada limitação como no caso do TEA. Embora cada realidade requeira umas práxis própria, é possível estabelecer alguns encaminhamentos nesse sentido. Parece-nos relevante ao educador, no trato com esse conhecimento, estruturar metodologicamente suas aulas para melhor êxito de seu trabalho, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V.C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992
- ARRIBAS, T.L. *A educação física de 3 a 8 anos*. 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FALHBUSCH, H. *Momento e energia na dança*. Sprint, v.12, n. 66, p. 49-50, maio/jun. 1993.
- FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N.M. *Análise da disciplina e Educação Física especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná*. 2007.198f. Tese (Doutorado em Educação Física), Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018

KISHIMOTO, T.M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/mrdd.20134>>. Acesso em: 11 mar. 2018

LE BOULCH, J. *Psicomotricidade*. Tradução Neila S. de Faria e Neuza G. Travaglia, Uberlândia: MEC/SEED, 1983.

_____. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. *MOTRIZ*, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. *Educação física infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte, 1999.

MELO, J.P. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução. Claudia Berliner. São Paulo: Martins, 1996.

NETO, C.A.F. *Motricidade e jogo na infância*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

RIVIÈRI, À. O autismo e transtornos globais de desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Trad. de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 234-254.

ROGERS, S.J. Brief report: Early intervention in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 26, n. 2, p. 243-246, 1996. Disponível em: <<https://link-springer-com.ez50.periodicos.capes.gov.br/content/pdf/10.1007%2FBF02172020.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018

SOUZA, C.J. *Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?* 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/CALIXTO%20J%C3%9ANIOR%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO: O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM¹

Priscila Pires Alves¹; Patricia Rebeca Silva Morato Mello²;
Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha³
priscilaalvves@vm.uff.br

¹Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ²Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ³Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda.

INTRODUÇÃO

O presente texto visa discutir o processo de inclusão da pessoa com TEA (Transtornos do Espectro do Autismo) a partir da perspectiva dialógica. A palavra autismo vem do grego “*autos*” e significa “si mesmo”. Tal distúrbio foi descoberto na década de 40 pelo psiquiatra Leo Kanner e o pediatra Hans Asperger, distúrbio este que afeta milhares de crianças. Este nome foi dado devido as caracterizações específicas do autista, sendo este traço marcante o isolamento do mundo exterior, comprometendo assim, conseqüentemente, uma interação social. Hoje em dia, é usado o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Ao ser dado o diagnóstico, toda a família também se envolve num turbilhão de emoções, de descrença, medo e tristeza. A incerteza e a insegurança surgem e, muitos pais não sabem o que fazer diante de tal diagnóstico. Atualmente, existem muitos recursos que tem auxiliado muitas crianças autistas, favorecendo sua autonomia. Sendo um assunto que tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade, é importante compreendermos os meios terapêuticos que podem ser usados como dispositivo tanto para a criança autista, como também para a família, possibilitando uma efetiva receptividade ao autista no mundo.

Dados apontados pela Revista Brasileira de Psiquiatria (2006), revelam que em cada cem nascimentos, um indivíduo pelo menos possui autismo; cerca de mais quatro indivíduos com transtorno do espectro do autismo a cada 1000 nascimentos. Esses números produziram algumas teses que apontavam para a ocorrência de uma “epidemia” de autismo. O número de diagnósticos do transtorno vem aumentando, com estimativas de 1 em cada 68 crianças. Isso indica que os sinais do TEA têm sido reconhecidos mais facilmente. Por meio disso, podemos compreender que este pode ser o fato de um transtorno que antes era aparentemente um fenômeno raro, tornar-se, mundialmente um fenômeno mais comum.

A discussão acerca das causas do autismo é ampla e gira em torno de várias controvérsias. As explicações são inconsistentes e especialistas voltam-se praticamente a descrições de sintomas, percepções, comportamentos, porém, não há ainda uma clareza e nem mesmo um consenso sobre a causa do autismo de forma completa. Há dois blocos de teorias que se opõem:

¹ Apoio: (CNPq e PROEX/UFF)

teorias psicogenéticas e biológicas. De acordo com a teoria psicogenética defendida por Klin (2006), a criança se tornava autista devido a fatores familiares adversos que desencadeavam o transtorno. Portanto, tratava-se de uma criança sadia, normal que sofreria as consequências do meio em que vivia. A partir desta teoria, várias pesquisas se iniciaram e surgem alguns eixos importantes sendo eles o stress precoce, as patologias psiquiátricas parentais, o quociente de inteligência e classe social dos pais e a interação entre pais e filhos. Por meio de diversas pesquisas, Leboyer (obstetra francês) observa que a teoria da psicogenética não trazia explicações a respeito da patologia do autismo. Discordava que os pais fossem os causadores por gerar o transtorno em seus filhos.

Pesquisas recentes desenvolvidas por Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), apontam que a causa do autismo pode estar ligada a alterações neuroanatômicas, mais especificamente masculino. Isso se justifica pelo fato de que os autistas estariam expostos no período pré-natal a taxas de testosterona alta e como consequência, o seu processo de socialização se dá de forma sintética e metódica. Independente da forma que o autismo é abordado, mesmo em meio a tantas controvérsias e hipóteses, é importante que se tenha claro a forma de abordagem funcional educativa às crianças autistas e os métodos que serão utilizados para intervir com a pessoa com TEA.

Como nos mostram Baptista e Bosa (2002), o desenvolvimento é afetado por um comprometimento precoce e, como consequência as noções de si, do mundo e do outro ao seu redor, ganham características peculiares. Os autores afirmam que não há um modelo teórico que se estabeleça de modo abrangente para dar conta das diferentes manifestações que envolvem o quadro. Mas é fundamental que se destaque o fato de que as crianças com autismo revelam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem, na comunicação e na sua capacidade simbólica. Ainda que não se tenha um consenso acerca das causas, é fundamental que se busque uma compreensão de sua manifestação enquanto um fenômeno que se revela em pessoas que demandam interação e vínculo. Esses são grandes desafios no trabalho com o autismo na contemporaneidade.

Na perspectiva dialógica, o homem é um ser em constante processo de desenvolvimento. Visa-se nessa proposta, promover o processo de crescimento e também o desenvolvimento do potencial do outro. Outro ponto importante a ser considerado na perspectiva dialógica diz respeito a relação. Acredita-se que a todo instante estamos em relação dinâmica com o meio e, para se pensar num funcionamento humano que poderá se tornar saudável ou disfuncional, leva-se em conta então estas interações com o meio. O contato nos proporciona, além disso, meios para sermos criativos na maneira de se ver o mundo e também no processo de fazer escolhas na vida. Esse desenvolvimento se dá a partir da relação que o homem estabelece com o mundo e também pelas transformações do meio, a fim de que possa se ajustar da melhor maneira de acordo com as situações. A esse desenvolvimento podemos chamar de interação. É por meio do processo de auto regulação orgânica que ocorre essa interação. Desta forma, nosso organismo está sempre buscando o equilíbrio homeostático quando algumas de nossas necessidades se manifestam. Estas não são somente aquelas que dizem respeito ao fisiológico, mas também de âmbito psicológico e social.

Ao tratarmos de crianças autistas, por suas próprias limitações sensoriais e de linguagem também, não se pode prever o que vai acontecer e se, o profissional não estiver em contato,

aberto a interação a relação Eu-Tu não é estabelecida. Buber (2001), define a relação Eu-Tu como o encontro autêntico inter-humano, no qual existe uma abertura para que a verdadeira inclusão na experiência do outro se estabelece. Esse encontro não é um processo programado, mas ele se revela na disponibilidade para alcançar o Outro em sua totalidade, sem pré concepções. Compreender e favorecer a inclusão, implica, nessa perspectiva, a assunção da pessoa em sua possibilidades de ser e estar.

O trabalho do psicólogo assim como o trabalho de outros profissionais envolvidos neste processo é fundamental para o desenvolvimento da criança autista. É preciso estar sempre atento ao discurso trazido pela família e estar sempre atualizado para que possa orientar a família de maneira coerente, favorecendo e potencializando as possibilidades de interação entre a pessoa com TEA e o seu mundo.

OBJETIVO

Pensando na inclusão do indivíduo diagnosticado com TEA, o projeto ADACA (Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas) visa proporcionar que novas formas de interação entre sujeito-mundo possam emergir no encontro da criança com o terapeuta que a acompanha. Entender que todo sujeito é único em suas subjetividades, fica claro para nós que não seria diferente com aqueles pertencentes ao espectro autista. Dessa forma o ADACA trabalha com projetos terapêuticos singulares para cada criança, possibilitando assim uma interação mais autêntica, no que diz respeito ao conhecimento das experiências, figuras e formas de cada criança.

MÉTODO

O ADACA (Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas) é um projeto destinado a trabalhar com crianças autistas e estende este trabalho às famílias destas crianças. O projeto envolve professores do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na Universidade Federal Fluminense - UFF, Volta Redonda, Campus Atarrado. Além disso, conta com o apoio de fonoaudiólogo e também de alunos que contribuem para a ampliação do projeto, seja na parte do desenvolvimento de ferramentas digitais com jogos direcionados ao aprendizado e comunicação, seja na parte de acompanhamento destas crianças com possíveis intervenções em âmbito familiar.

O projeto ADACA foi elaborado por meio de vários métodos que auxiliam num bom resultado no tratamento de crianças autistas. Tendo-se uma intervenção adequada é possível favorecer que a criança se torne o mais independente possível. Os métodos usados no projeto incluem: ABA, PECs, TEACCH, Son-Rise e DIR/Floortime.

O método ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma linha adotada pela psicologia a fim de melhor compreender o comportamento de pessoas com transtornos do desenvolvimento. Por meio deste método, possibilita-se a observação, análise e associação que se pode fazer entre o ambiente, o comportamento e a aprendizagem. Desta forma, busca-se motivar os comportamentos, de maneira que dê prazer a criança para que assim consiga algo que se deseja. Assim, conhecendo o comportamento problema facilita encaminhar a criança a um compor-

tamento adequado. Para que isso ocorra, é importante conhecer o tipo de comunicação que a criança faz, ou seja, se há ou não linguagem funcional, se é verbal ou não, como estabelece ou não o contato visual, entre outras. Também é válido conhecer como é o ambiente agradável para esta criança, pensando nos brinquedos que gosta, suas birras mais frequentes, sua reação frente a desconhecidos, a fim de proporcionar um ambiente adequado e de não irritabilidade àquela criança.

O PECs (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras). Este método foi desenvolvido como um sistema de intervenção em relação a comunicação com exclusividade à pessoas autistas e com doenças do desenvolvimento relacionadas. Neste sistema, o PECS ensina a pessoa a dar uma figura de um item desejado a uma pessoa de comunicação, aceitando a troca como um pedido. O sistema passa a ensinar a discernimento de figuras e como juntá-las compondo sentenças. Em fases posteriores, as pessoas são capazes de aprenderem a responder perguntas e a fazer comentários.

O método TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação) volta-se para o design do ambiente físico, social e na comunicação. Ou seja, a estrutura do ambiente é moldada de acordo com as dificuldades da criança autista e que permite assim que seu desempenho seja treinado com a finalidade de obter hábitos aceitáveis e apropriados. Um ambiente estruturado pode ser um facilitador para que a criança tenha uma forte base para o aprendizado.

O quarto método, Son-Rise, busca a participação ativa de pessoas autistas, independentemente da idade, em diversas interações e dinâmica, envolvendo pais, adultos e crianças. A partir disso, acredita-se que a participação de autistas em tais situações favorecem que estejam mais abertas e receptivas e mais determinadas a aprenderem. Busca-se fazer uma ponte entre o mundo convencional e o mundo do autista. Trazendo para o centro a criança autista, nesta abordagem, é ressaltado um estilo responsivo de interação, onde se leva em consideração o ritmo da criança e se juntando a ela. Isso permite que a criança nos informe sobre seus interesses e necessidades, atendendo sempre as necessidades da criança. Isso facilita que possamos interagir com a criança quando ela quiser e puder.

Por fim, o método DIR/Floortime, foi criado a fim de se ter uma maior socialização, melhorar a linguagem, diminuir comportamentos repetitivos e conseqüentemente, facilitar a compreensão das crianças e permitir que se vejam como um ser intencional capaz de estabelecer contatos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão do ADACA como recurso de Tecnologia Assistiva (TA), revela sua importância enquanto dispositivo tecnológico que visa favorecer a ampliação de habilidades funcionais. Por meio dos jogos e atividades lúdicas propostas às crianças com autismo, no ADACA, possibilita-se o desenvolvimento independente e inclusivo das mesmas, bem como a busca pela interação e comunicação entre o facilitador e a criança com TEA. Todos os métodos utilizados para a elaboração do ADACA não têm o intuito de curar ou de fazer aquele sujeito falar - ansiedade esta muito grande por parte dos pais - mas tem o propósito de reconhecer as diferenças e singularidades de cada um, sem que isto seja uma ferramenta de impedimento, e sim, um meio que possa ser usado para a construção de algo positivo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo considerar como a perspectiva dialógica pode contribuir para o acompanhamento e para a inclusão que possibilitam uma melhor forma de se estabelecer interações e vínculos com a pessoa com TEA. Por meio das reflexões trazidas, podemos compreender que o autista não deve ser rotulado a partir do modelo de déficit. Devemos tratá-lo com uma forma diferenciada de ser, e ao mesmo tempo, não tratá-lo com indiferença e sim lidar com o diferente sem que gire em torno da exclusão e segregação.

O desafio no processo de acolhida e oferta de recursos e técnicas para o manejo da pessoa com TEA, não se limita apenas à criança autista, mas é um trabalho continuado pela família a fim de promover a saúde da criança. É importante a existência de um trabalho de socialização para mobilizar quebrando os preconceitos e a discriminação. Desta forma, possibilitaremos que possamos fazer parte de um processo de interação profícuo em que as singularidades são potencializadas.

Podemos compreender também que o trabalho realizado pelo psicólogo visa uma melhor qualidade de vida ao autista e dispõe de recursos que facilitam o processo de inclusão. Todo nosso trabalho, volta-se para promoção da expressão que cada subjetividade pode revelar inclusive a da pessoa com TEA. Compreendemos a comunicação para além da expressão verbal, e valorizamos a interação como recurso que viabiliza a comunicação e torna-se um potente recurso para se pensar outras formas de comunicação e expressão. Em cada pessoa autista existe uma forma de comunicação contida e para isso, precisamos estar sensíveis para as formas que possam ser apresentadas percebendo as possibilidades de interação e constituição da relação inter subjetiva. Nesse contexto, interação, dialogia e a assunção de que a pessoa com autismo está no mundo com suas possibilidades e limitações, é fundamental.

Com este trabalho, ratificamos nossa aposta nas infinitas possibilidades de configuração do eu na sua relação com o mundo e nas potências criativas que emergem das intervenções que tem como foco o relevo da interação entre pessoas, diferentes, mas que carregam em si, cada qual singularmente possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, P.P.; CAMINHA, A.O.; CAMINHA, V.L.P.S. Estratégias de Coping para interação entre a família e a pessoa autista: um olhar a partir da perspectiva dialógica, *Anais... IX Congresso Norte Nordeste de Psicologia (CONPSI)*, Salvador, Bahia, 2015.

_____. Assistive Technologies As A Resource To Facilitate The Interaction Of Autistic Person And The Family Coping Strategies, *Anais... Congresso Internacional de Autismo na Vida Adulta*, São Paulo-SP, 2015.

_____. Diálogo como recurso para observação e intervenção no trabalho com a dinâmica Familiar do Autista: Estratégias para o Favorecimento do Coping. *Anais... X Congresso Ibero Americano de Psicologia*, Lisboa, Portugal, 2014.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Assistiva - Tecnologia e Educação. Porto Alegre/RS, 2013.

BOLETIM Autismo Brasil (BAB), n. 1, na coluna "Possibilidades". Março, 2005.

- BOSA, C.A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2001, 14(2), pp. 281-287.
- BOSA, C.A. et al. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)*. Brasília – DF, 2013, pp. 22-28.
- BUBER, M. *Eu-Tu*. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAMINHA, V.L.P.S.; et al. *Autismo: vivências e caminhos*. Editora Edgard Blücher Ltda. 2016.
- CAMINHA, V.L.P.S.; CAMINHA, A.O.; ALVES, P.P.; Ambiente digital de aprendizagem para crianças autistas (ADACA), In: CAMINHA, V.L.P.S., et al. *Autismo: vivências e caminhos*, Ed. Blucher, v. 1, p. 123-137, 2016.
- CAMINHA, V.L.P.S. et al. Tecnologias assistivas e coping familiar para a inclusão escolar da criança com autismo. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, p. 39-52, 2015.
- DEMYER, M. K. *Parents and children in autism*. New York: Wiley, 1979.
- DELFRATE, C.B; SANTANA, A.PO; MASSI, G.A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicol. estud.* v.14 n.2 Maringá Apr./June 2009
- GAUDERER, E.C.; *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GROISMAN, M.; LOBO, M.V. Terapia familiar na infância: crise do ciclo vital e autismo. In: CASTILHO, T. *Temas em terapia familiar*. São Paulo: Summus, 2000.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatr.* São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Php?Script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1/09/2016
- LAZNICK-PENOT, M.C. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.
- LEBOYER, M. *Autismo infantil: fatos e modelos*. 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.
- MACHADO, A.F. et al. *Revista Autismo. Informação Gerando Ação*. v. 1, n. 1., 2011.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. *Associação Americana de Psiquiatria*. 1ª Edição. DSM-I.
- _____. *Associação Americana de Psiquiatria*. 2ª Edição. DSM-II.
- _____. *Associação Americana de Psiquiatria*. 3ª Edição. DSM-III.
- _____. *Associação Americana de Psiquiatria*. 4ª Edição. DSM-IV.
- _____. *Associação Americana de Psiquiatria*. 5ª Edição. DSM-V.
- MARTINS, A.L.F. *Avaliação dos distúrbios da linguagem no autismo infantil*. Covilhã, Junho, 2011
- MINKOWSKI, E. *La esquizofrenia: psicopatologia de los esquizóides y los esquizofrênicos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1980
- MILGRAM, M.A.; ATZIL, M. Parenting stress in raising autistic children. *Journal of Autism and development disorders*, 18, 415-424, 1988

- OLIVEIRA, B.S. et al. *Transtorno do espectro autista*. Belo Horizonte, 2013.
- REVISTA BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. v.28 suppl.1 São Paulo: Maio, 2006.
- RIBEIRO, L.C; CARDOSO, A.A. *Abordagem floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional*. São Carlos, Junho, 2013.
- RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.(Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROBINS, D.L. et al. The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *J Autism Dev Disord*. 2001; v.31, n.2, p.131-44.
- RUTTER, M. Diagnosis and definitions of childhood autism. *J Autism Dev Disord*. 1978; v.8, n.2, p.139-61
- SAAD, A.G.F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2009, jul-set; v.21, n.3, p.255-60.
- SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- TAMANAHAN, A.C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Rev. soc. bras. fonoaudiol*. v.13 n.3, São Paulo 2008. Disponível em: b.Acesso em: 09/11/2008.
- SCHMIDT, C.; BOSA, C. *A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo*. Rio Grande do Sul, 2003.

O BRINCAR DA CRIANÇA CEGA E DA CRIANÇA VIDENTE NA PRÉ-ESCOLA

Carolina Biondo da Silva
carolininhaah@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Atualmente, universalizar a educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, e ampliar a demanda do atendimento para crianças de até três anos se tornou uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013, 2014).

Neste cenário educacional, é de extrema importância salientar que crianças público-alvo da educação especial (PAEE), também devem ter garantia de acesso à educação, sem qualquer tipo de discriminação. O atendimento da educação especial se iniciará na educação infantil e deverá estender-se ao longo da vida (BRASIL, 2013, 2018).

Nesta etapa da infância, ou seja, durante a faixa etária da educação infantil, a criança passa a frequentar outros microsistemas, pois ao ingressar no ambiente escolar, conhecerá um sistema mais amplo, convivendo com outras pessoas, pares e novas situações sociais variadas, nas quais as exigências são mais complexas, porém necessárias para o desenvolvimento social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

O ingresso na pré-escola é um passo importante, pois amplia o ambiente físico, cognitivo e social da criança e durante este período do desenvolvimento, o brincar é a principal atividade da criança e do currículo da pré-escola, pois contribui para todos os domínios do desenvolvimento infantil (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a brincadeira é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que constituem o currículo desta etapa de ensino (BRASIL, 2010).

O brincar pode apresentar muitos benefícios, como aproveitamento cognitivo, social, emocional, motor e comunicativo (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Neste sentido, Doherty (2011) afirma que o ato de brincar fornece informações de como as crianças manipulam objetos, expressam emoções, utilizam a linguagem e como interagem com parceiros e adultos, além do uso contínuo de habilidades de todos os domínios.

É importante reafirmar que o atendimento aos alunos PAEE terá início na educação infantil. Desta forma, é necessário garantir além do acesso, mas também a permanência desses estudantes no início da educação básica. Entretanto, essas crianças podem ter dificuldades para brincar ou necessidades de suportes para estarem inseridos e participarem nas atividades lúdicas. No contexto atual, da participação e escolarização dos alunos PAEE, faz-se necessário refletir como ocorre o brincar, da criança com deficiência visual, pois as implicações da limitação visual podem interferir, no processo da brincadeira, nos comportamentos e na convivência com seus pares.

A criança com deficiência visual, diferentemente da criança vidente, não aprende de maneira incidental, pois ao não dispor desse sentido pode apresentar restrição de informações do meio, sendo indispensável utilizar os demais sistemas sensoriais para tal compensação (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003). Na escola, esta criança também poderá ficar limitada as inúmeras informações procedentes do ambiente. Sobre isso, Bruno (2010) afirma que essas crianças podem apresentar dificuldades ao brincarem de forma espontânea e sozinhas, sendo necessário mediação verbal, física ou até instrumental.

Tais argumentos vem ao encontro da afirmação de Kekelis (1997), a criança com deficiência visual precisa ser ensinada a brincar, e Troster e Brambling (1994) afirmam que nas brincadeiras, essa população comparada aos videntes, interage menos e pouco se envolve em brincadeiras simbólicas.

Já Rocha e Garrutti-Lourenço (2015) relatam que a criança com deficiência tem preferência na exploração de brinquedos, sendo necessário planejar atividades que valorizem brincadeiras cooperativas, para que esse aluno possa criar vínculos com os seus pares.

Apesar disso, Bruno (2007) afirma que este público da educação especial precisa vivenciar experiências significativas para sua aprendizagem e durante o processo de inclusão e escolarização desses alunos, terá a oportunidade de participar de atividades que o grupo fizer, entre elas, as de rotina, as acadêmicas e o brincar, que poderá acontecer em diferentes ambientes e de diversas maneiras.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, e o brincar podem proporcionar benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos com deficiência visual, já que neste ambiente ocorrem inúmeras situações lúdicas. Ao considerar esses benefícios e as limitações desta deficiência, esta pesquisa teve como objetivo analisar o brincar de uma criança cega e identificar semelhanças e diferenças do brincar de uma criança cega e uma criança vidente na pré-escola.

MÉTODO

Participaram da pesquisa¹ duas crianças, sendo uma com cegueira congênita, que será identificada como C., e a outra, uma aluna vidente, nomeada como V. Ambas tinham a idade de 5 anos, matriculadas na mesma turma, do Jardim II, de uma escola municipal de educação infantil.

A coleta de dados foi realizada nas dependências da instituição escolar, porém em ambientes diferentes, ou seja, interno – sala de aula e externo – pátio.

Para este estudo, foram realizadas duas sessões de filmagens de atividades do brincar em situações naturais da rotina escolar. Cada sessão teve a duração de 15 minutos, sendo uma filmagem para cada criança, totalizando 30 minutos.

As atividades do brincar selecionadas foram de jogos de encaixe, porém realizadas e filmadas em dias diferentes.

¹ Esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado da autora.

Tabela 1: Síntese da coleta de dados.

| Participante | Brincadeira | Duração | Local |
|--------------|------------------|------------|--------------|
| C. | Jogos de encaixe | 15 minutos | Pátio |
| V. | Jogos de encaixe | 15 minutos | Sala de aula |

Os dados das filmagens, primeiramente foram assistidos e transcritos, na sequência, foram analisados os comportamentos realizados, a frequência (quantidade de vezes manifestados) e o tempo de duração de cada comportamento. As características do brincar de cada participante também foram analisadas, como a maneira, desenvolvimento, soluções de desafios que surgiram durante a brincadeira e semelhanças e diferenças do brincar da criança cega e da vidente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados são os comportamentos manifestados durante a atividade, assim como o desenvolvimento do brincar. Nas tabelas constam os comportamentos com a maior duração de tempo e a frequência superior a um. A atividade filmada e analisada foi a de brincar com jogos de encaixe, sendo uma situação para cada criança (cega e vidente), com a duração de quinze minutos cada filmagem. Desta forma, o tempo de cada comportamento indicado nos resultados refere-se à porcentagem em relação ao tempo total da sessão de filmagem de 15 minutos.

Inicialmente serão apresentados os dados da criança cega C., durante o brincar com jogos de encaixe.

A atividade aconteceu em um ambiente externo, semelhante a um pátio ou quiosque. A aluna com deficiência visual C. brincou com algumas crianças sendo, meninos e meninas. Sentados no chão, brincavam com os jogos de encaixe.

Tabela 2: Principais comportamentos no brincar da criança cega C.

| Comportamentos durante o brincar | Tempo total em % | Frequência |
|-----------------------------------|------------------|------------|
| Manusear brinquedos | 33,78% | 12 |
| Brincar com crianças e brinquedos | 54,79% | 12 |
| Iniciar e manter diálogo | 4,11% | 2 |
| Chamar pelo adulto | 1,89% | 2 |

Nesta situação, nota-se na tabela os quatro comportamentos com maiores frequência e tempo. No entanto outros seis comportamentos também foram classificados, como: *Fazer perguntas, Atentar-se à informação, Iniciar diálogo, Ficar em pé, Chamar por criança, Outros – Mexer nos sapatos*. Estas ações apenas apareceram uma vez e o tempo gasto em cada um foi inferior a quatorze segundos. Ou seja, os comportamentos expostos na tabela ocuparam a maior parte do brincar, aproximadamente quatorze minutos.

A criança cega C. manifestou o comportamento de *Manusear brinquedos* com o segundo maior tempo, quase 34%, cerca de cinco minutos. Enquanto o *Brincar com crianças e brinquedos* apresentou o maior tempo de permanência, aproximadamente 55%, ou seja, mais de oito minutos, da duração total da situação. Ambos os comportamentos tiveram a mesma frequência.

Os jogos de encaixe, nesta atividade, eram blocos de montar em tamanho grande, em formatos de quadrados, retângulos e alguns com rodas anexadas, semelhantes ao Lego, sendo possível manipular, explorar com facilidade e encaixar, pois C. tentava montar torres, individualmente ou com o auxílio de seus pares. Possivelmente, pelo fato das peças serem grandes, C. conseguia manusear, montar e construir seus brinquedos com facilidade, o que pode explicar a permanência de cinco minutos manuseando as peças do jogo, criando brinquedos e, em seguida brincava com seus pares.

Durante a brincadeira ocorre a necessidade de interação entre as crianças, e sempre que necessário a intervenção pedagógica do adulto. A aluna C. apresentou comportamentos que sinalizaram a necessidade de interagir com outras pessoas, mesmo que de modo verbal, como em *Iniciar e manter diálogo, Chamar pelo adulto, Fazer perguntas, Iniciar diálogo, Chamar por criança*.

Também é importante ressaltar que ao mesmo tempo em que C. sente a necessidade de se relacionar com os demais e apresenta o comportamento de *Chamar pelo adulto*, possivelmente ela expressa a necessidade de auxílio ou alguma dúvida.

É evidente, que por esses dados, a criança cega C. participou do brincar como as demais crianças videntes, pois Doherty (2011) afirma que a brincadeira para crianças PAEE é importante e necessária, assim como para crianças com desenvolvimento típico, porém em algumas situações pode ser necessário apoio de um adulto ou adaptações para atingirem o objetivo.

Os dados apresentados posteriormente serão referentes à criança vidente V.

Esta atividade foi realizada dentro da sala de aula. No geral, os alunos brincavam com os jogos no chão. A aluna V. brincava com seus pares, na ocasião meninas, que formavam um círculo e interagiam.

Tabela 3: Principais comportamentos no brincar da criança cega V

| Comportamentos durante o brincar | Tempo total em % | Frequência |
|-----------------------------------|------------------|------------|
| Manusear brinquedos | 21,79% | 13 |
| Brincar com crianças e brinquedos | 68,89% | 9 |
| Observar a ação dos outros | 6% | 6 |

Na tabela acima foram elencados os três comportamentos com mais frequência e maior tempo, porém, nesta situação, foram classificados nove comportamentos que emergiram no brincar, sendo eles: *Manusear brinquedos, Brincar com crianças e brinquedos, Observar a ação dos outros, Entregar brinquedo, Iniciar diálogo, Atentar-se a informação, Pegar brinquedo de criança, Fazer pergunta, Obedecer à ordem de adulto*.

A criança vidente V. manifestou o comportamento de *Manusear brinquedos* com mais frequência e com mais de 21% de tempo (pouco mais de três minutos), porém o comportamento com maior duração foi de *Brincar com crianças e brinquedos*, que significou quase 69% do tempo (mais de dez minutos) nesta ação.

Nota-se, na tabela, que a situação de brincadeira com de jogos de encaixe, propiciou o brincar cooperativo entre as crianças. V. passou a maior parte do tempo brincando com crianças e brinquedos. Por se tratar de jogos de encaixe, pressupõe-se que a criança manuseou e explorou as peças com a intenção de montar, construir ou desconstruir e criar algo, manipulando as peças dentro de sua função, ou seja, as possibilidades de encaixe, em seguida, aplicando a elas determinado simbolismo, para então brincar com os pares.

Em *Observar ação de outras pessoas*, V. ficou envolvida 6% do tempo, cerca de um minuto. Isto indica a observação de ações como a exploração do brinquedo, o brincar, ou o diálogo dos demais colegas que estavam próximos. Esse comportamento se torna importante, pois quando a criança observa as ações das demais pessoas pode aprender comportamentos novos por meio dos modelos observados.

Os demais comportamentos classificados também estão relacionados diretamente ao brincar, como *Entregar brinquedo*, *Iniciar diálogo*, *Pegar brinquedo de criança* e *Fazer pergunta*. Embora o tempo despendido a tais ações tenha sido relativamente baixo e a frequência também, é notável que as manifestações emergiram e foram direcionadas durante o brincar com o brinquedo e com os pares, mostrando também a interação com as demais crianças.

Ao analisar os dados, identificou-se, neste caso, que a brincadeira com jogos de encaixe favoreceu maior tempo de interação entre as crianças e proporcionou o brincar cooperativo com os colegas da ocasião.

Analisando as duas situações de brincadeira com jogos de encaixe, pode-se observar semelhanças e diferenças em relação à criança cega e a criança vidente.

Inicialmente, é possível notar que nas duas ocasiões, tanto C. quanto V. despenderam mais tempo com o comportamento de *Brincar com crianças e brinquedos*.

Já o comportamento de *Manusear brinquedos*, também apareceu para as duas crianças, porém como segundo com o maior tempo gasto. A diferença no tempo de permanência foi relativamente baixa, pois C. em *Manusear brinquedos* ficou cerca de cinco minutos, enquanto a vidente V. permaneceu pouco mais de três minutos.

Já a aluna V. brincou com crianças e brinquedos por mais de dez minutos e a criança cega C. permaneceu nesta ação por mais de oito minutos. Nota-se que a diferença também foi pequena, o que demonstra que mesmo com a deficiência visual C. brincou, interagiu e participou da atividade lúdica junto aos seus pares.

Outra semelhança observada nas duas sessões é dos comportamentos que expressam a vontade se relacionar com os demais, mesmo que de forma verbal. Tanto a criança não vidente C. e a vidente V. manifestaram intenções comunicativas, ao iniciar diálogo e fazer perguntas, quando, de alguma forma o brincar não acontecia diretamente na situação.

É importante ressaltar que C., embora apresentasse uma limitação visual, brincou da mesma maneira que a aluna vidente. Os jogos de encaixe não tinham adaptações, porém ao pensar na finalidade de encaixar, montar, construir e criar o seu brinquedo, seja uma torre, um castelo ou uma casa, as duas crianças realizaram a atividade.

Nas situações também foram observadas algumas diferenças no comportamento que emergiam durante o brincar de C. e V.

Ao observar a ação dos outros a criança pode se instruir pelos exemplos visualizados e aprender. Este comportamento não pode ser manifestado pela aluna C., o que supõe-se que em algumas situações a criança cega possa encontrar mais dificuldade em agir, brincar, responder, pois deverá usar seus sentidos remanescentes na rotina.

Outro comportamento, também relacionado ao sentido da visão foi o de V. *Pegar brinquedo de criança*, pois ao ver determinado brinquedo, a aluna ao sentir vontade, tomou-o sem o consentimento do seu par. Este comportamento pode ser relacionado à comportamentos indesejáveis socialmente. Em uma situação do brincar, a criança cega para “ver” e compreender o que está em sua volta deverá explorar novamente os sentidos remanescentes, principalmente o tato, que segundo Batista (2005) o tato é uma ferramenta importante de desenvolvimento, apropriação de conceitos e de conhecimento para pessoas com deficiência visual.

A aluna C. também apresentou por duas vezes o comportamento de *Chamar por criança ou adulto*. Ao ter vontade de se comunicar com alguma pessoa, chamar por alguém, sem se levantar do lugar, porém com o objetivo de ter a pessoa próxima, para expressar a sua vontade, ou perguntar algo, ou brincar. Possivelmente, este comportamento apresentado tenha sido influenciado pela deficiência visual, no sentido de apresentar certa dificuldade e não se deslocar fisicamente até a pessoa.

Ao analisar as duas situações semelhantes, brincar com jogos de encaixe, e as atitudes, condutas, comportamentos e especificidade de cada criança, notou-se que o brincar cooperativo com os pares e a participação ativa na brincadeira foi predominante no brincar das duas participantes. Somando-se a isso, também observa-se que ao manusear os brinquedos, as crianças inicialmente montavam seus brinquedos e em seguida brincavam coletivamente, construindo algo novo, desmontando o que estava finalizado e partilhando as peças.

As particularidades da deficiência visual não foram barreiras para que C. não participasse do brincar, pois se observou que C. brincou com seus pares, cooperou, partilhou e criou seus brinquedos. Tais limitações dessa deficiência sinalizaram comportamentos que a criança cega adaptou para participar das atividades ou que não são possíveis de serem realizados, como observar, sendo necessário utilizar os demais sentidos remanescentes.

A pouca participação na brincadeira e o brincar isolado são características do brincar da criança com deficiência visual (Schneekloth, 1989; Kekelis, 1997). Porém, é possível afirmar que C., diferentemente desses estudos, participou do brincar, de maneira cooperativa com grupo e de modo semelhante a criança vidente V.

Também é possível destacar que a escola é um lugar propício a impulsionar a convivência dos pares, ou seja, é neste ambiente que a criança cega pode interagir e brincar com

seus colegas, e assim aprender a brincar em grupo. Neste sentido, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) afirmam que o brincar é um elemento de importância para a socialização, pois a criança com deficiência visual tem início na brincadeira na companhia de seus parceiros, de maneira semelhante à criança vidente, sobre isso notou-se que C. brincou e participou ativamente da atividade lúdica, assim como a criança vidente.

As situações de brincadeiras que as duas crianças experimentaram, proporcionaram um brincar cooperativo, desafios, partilha de brinquedos, respeito as regras e as pessoas. Por fim, Ruiz e Batista (2014) afirmam que quando o contexto oferece condições de relacionamento com os pares, a criança com deficiência visual tem possibilidades de brincar como qualquer outra criança, pois a brincadeira é uma dinâmica que se modifica a todo momento, favorecendo a troca de conhecimentos e habilidades.

CONCLUSÃO

Por meio dos resultados obtidos, é possível realizar algumas considerações sobre as duas situações do brincar com jogos de encaixe da criança cega e da vidente na pré-escola, no que se refere ao desenvolvimento da brincadeira da criança com deficiência visual, suas singularidades, semelhanças e diferenças nesse processo.

Notou-se que nas duas situações, tanto a criança cega quanto a vidente ficaram mais tempo brincando com crianças e brinquedos, além de manusearem e explorarem as peças para criarem brinquedos, ou seja, estes comportamentos foram semelhantes. Também, fica evidente que os jogos de encaixe proporcionaram oportunidades das crianças brincarem em grupo.

De modo geral, os resultados apresentados, indicaram características importantes do brincar das duas crianças na pré-escola, principalmente da criança cega, que demonstrou habilidades na brincadeira cooperativa.

Os resultados demonstraram a importância do brincar para a criança cega, que mesmo na ausência das pistas visuais, fez uso dos sentidos remanescentes, de tal modo que participou da brincadeira, com padrões semelhantes ao da criança vidente. Embora também tenha apresentado ausência de comportamentos comparados aos da criança vidente, isso se dá ao fato das limitações impostas pela deficiência visual, porém tais diferenças não foram empecilhos para C. participar da atividade e brincar cooperativamente no brincar com os pares.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C.G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 7-15, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

_____. Ministério da Educação. *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 de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

_____. *Plano Nacional de Educação - PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRUNO, M.M.G. A inclusão da criança com baixa visão na Educação Infantil. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M.E.R.F. *Visão subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007. p. 81-91

BRUNO, M.M.G. Jogos e recursos para avaliação de crianças com baixa visão. In: FUJISAWA, D.S.; MANZINI, E.J. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 89-109.

COBO, A.D.; RODRÍGUEZ, M.G.; BUENO, S.T. Desenvolvimento Cognitivo e deficiência visual. In: MARTÍN, M.B.; BUENO, S.T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petropolis: Vozes, 1999. 206p.

DOHERTY, J. A brincadeira para as crianças com necessidades educacionais especiais. In: BROCK, A. et al. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 252-280.

KEKELIS, L.S. Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In: SACKS, S. Z.; KEKELIS, L.S.; GAYLORD-ROSS, R.J. (Org.). *The development of social skill by blind and visually impaired student: Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for Blind. 1997. p. 13-35.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256p.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH, 2010. 889 p.

ROCHA, K.C.C.; GARUTTI-LOURENÇO, E.A. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015.

RUIZ, L.C.; BATISTA, C.G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, jun. 2014.

TROSTER, H.; BRAMBING, M. The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 88, n. 5, p. 421-432, 1994.

SCHNEEKLOTH, L.H. Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 83, n.4, p. 196-201, Apr. 1989.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EFETIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Joice Daiane Muniz¹; Adriana Garcia Gonçalves²; Melina Thaís da Silva Mendes³
joice_daiane11@hotmail.com

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; ²Docente do Departamento de Psicologia e Curso de Licenciatura de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; ³Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, disseminada a partir da década de 90, está pautada no direito educacional, conquistados por movimentos sociais e podemos destacar Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Sob as influências das teorias educacionais econômicas, as declarações de Jomtien e Salamanca, as políticas educacionais brasileiras foram marcadas por mudanças em meados dos anos 1990 com destaque para formação de professores, inclusão escolar e avaliação. Apesar da Constituição brasileira de 1988 assegurar a educação como direito de todos, carece de um aprofundamento sobre as especificações da formação de professores para educação inclusiva e seus aportes.

Os cursos de formação de professores de educação especial foram criados no Brasil em 1955, sendo ofertado como especializações somente para aqueles que já haviam concluído o nível normal. Após as reformas da década de 70 as formações surgem em nível superior e por meio das habilitações realizadas concomitantemente ao curso de Pedagogia (MENDES, 2011).

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, determinaram a extinção das habilitações até então existentes nos cursos de Pedagogia. Segundo Mendes (2002, p. 15) os estudos sobre a Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia “já vinham sinalizando para a necessidade de reformulação com vistas a fazer com que o docente da Educação Especial fosse antes de tudo um professor e não apenas um especialista”. Nesse sentido, a configuração atribuída para os cursos de pedagogia, com vista na formação em educação especial, sofrem um comprometimento para atuação e aprofundamento dos conteúdos relacionado a área. Em contrapartida na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 acerca das Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, é feita a indicação referente a formação desses professores que deverão realizar suas formações iniciais por meio dos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, aprovada pelo CNE/CEB nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação afirma:

Art. 18º Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p.5)

Diante da resolução podemos aferir que os cursos de formação dos professores para modalidade de Educação Especial poderiam ser realizados de forma inicial, com as licenciaturas, ou serem complementadas com especializações. Demonstrando um novo formato para as formações dos professores de Educação Especial corroborando com as políticas públicas frente à inclusão escolar.

Sobre a formação dos professores, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, declara que a capacitação do professor para o trabalho com alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial (PAEE), além da necessidade de formação inicial específica em educação especial (professores especialistas), é expandida aos professores de ensino comum (professores capacitados) para que possam atender as necessidades desses alunos. Assim, em consonância com esses pressupostos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, nortearam as instituições formadoras dos professores para que reformulem suas grades curriculares, a fim de atender conteúdos sobre as singularidades de alunos PAEE.

No ano de 2008 é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva onde são definidas as principais diretrizes e orientações sobre a inclusão do PAEE. São propostas várias ações necessárias para acesso e permanência dos alunos, incluindo rede de apoios, adequações curriculares e formação dos professores. O documento explicita como forma de atendimento ao PAEE, o Atendimento educacional especializado (AEE) que é definido como um serviço da Educação Especial que deverá complementar e suplementar o ensino e eliminar as barreiras para plena participação dos alunos.

No que tange sobre a formação docente na Educação Especial, o documento específica que para atuação, deverá ter formação inicial e continuada, exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Exigindo-se uma interação e articulação da sala comum e os serviços prestados pela Educação Especial (BRASIL, 2008). “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 18).

Em 2009, com promulgação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação, pontua que a atuação do professor especializado deverá ter formação inicial que habilite para o exercício a docência e formação específica para Educação Especial e suas devidas atribuições para o trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

Neste contexto, a formação inicial dos professores de Educação Especial deverá ter maior especificidade, nas universidades e com longa duração. Caso contrário à área ficará enfraquecida e os movimentos pro inclusão ficarão apenas nos documentos oficiais (SAVIANI, 2009).

Apesar da necessidade de uma formação inicial consolidada e consistente, não podemos negar a necessidade dos professores desta área darem continuidade aos estudos e se atualizarem por meio das formações continuadas. Diante da proposta de inclusão escolar e modificações no cenário das formações é indispensável uma formação fomentada na inclusão e que não se limita a formação inicial. A formação do professor não se esgota na fase inicial, devendo ocorrer de forma permanente, sendo imprescindível para uma atuação com vista na diversidade, podendo ofertar melhores condições para o acesso educacional. Para isso, o olhar deve estar voltado para a formação continuada, com princípios para diversidade (MARTINS, 2012).

No que concerne à formação continuada na perspectiva inclusiva, em 2003, o Ministério da Educação deu início, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino (BRASIL, 2006).

Em termos de pesquisa, destacamos estudos desenvolvidos em diferentes Estados do Brasil, sendo um deles de abrangência nacional. Um primeiro estudo é o desenvolvido por Carneiro (1999), que investigou professores que atuam em turmas de pré-escola à 4ª série do ensino fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora/MG. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva.

Já a pesquisa de Magalhães (1999), realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos especiais em rede regular de ensino, segundo a qual a formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva.

Portanto, considerando a necessidade de investir na formação de professores para que se possam desenvolver modelos inclusivos na educação Rodrigues (2011) desenvolveu um estudo visando analisar algumas concepções teóricas sobre formação de professores (nomeadamente o isomorfismo e a infusão), bem como quatro aspectos centrais da formação de professores para a Inclusão: conteúdos, estratégias de Ensino Aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional. Os dados do estudo indicaram ser necessário operar uma reforma aprofundada nos cursos de formação para que as pessoas que neles são formadas possam, elas próprias, serem agentes de mudança na escola.

No que tange estudos sobre a formação continuada, na investigação de Bridi (2011) foi realizada uma problematização, sobre a configuração atual de professores no campo da educação especial. O estudo teve como objetivo relacionar a formação específica na área com a política de formação de professores existente no país. Destacam-se as orientações presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a propo-

sição do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior das escolas e das redes de ensino. Tal conjuntura tem produzido uma demanda por formação específica na área e esta tem se caracterizado por ser ofertada em serviço (continuada) e na modalidade à distância. Na realidade investigada permitiu-se problematizar os efeitos desta formação assim como apontar a necessidade de pesquisas que possibilitem conhecer as implicações que tal proposta de formação tem provocado na configuração das práticas pedagógicas que visem os processos inclusivos de alunos no ensino comum

Sendo assim, surgem questionamentos sobre a formação inicial e continuada dos professores de Educação Especial no Brasil, em relação a um modelo de formação mais adequado ao contexto da Educação Inclusiva.

2 OBJETIVO

O presente estudo teve por objetivo geral descrever e analisar a formação dos professores de Educação Especial de um município de médio porte, do interior paulista. E como objetivo específico tem-se: (a) identificar a formação e modalidade de atuação dos professores efetivos na Educação Especial.

3 MÉTODO

A presente pesquisa se caracteriza como uma análise documental de abordagem qualitativa e quantitativa. No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Lüdke e André (1986), a análise documental, entendida como uma série de operações, visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Esta análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o quadro de professores (QE) de cada Unidade Escolar, disponibilizados pela Secretaria de Educação do município investigado. O documento contém as informações gerais sobre cada escola do município, salas e faixa etária atendida, quantidade de alunos atendidos, quantidade de vagas, professor atuante, sua formação inicial, especialização/maior titulação. A partir dos dados fornecidos, foi realizado um levantamento e selecionados os professores de Educação Especial atuantes em caráter efetivo de cada escola no ano de 2016. Posteriormente, foram elaborados, seguindo as instruções fornecidas no documento original, tabelas contendo os dados dos professores, modalidade de atuação, formação inicial e especialização/maior titulação. Finalmente, os dados dos professores de Educação especial de caráter efetivo do município investigado, foram divididos em: Quantidade de professores atuantes em caráter efetivo, Formação inicial, Especializações e maior titulação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município está localizado na região Centro-Leste do estado de São Paulo com um total de 221.936 habitantes (IBGE, 2010).

O sistema Educacional do município pesquisado é norteado pela Lei 13.795 de 4 de maio de 2006 que criou o Sistema Municipal de Ensino e deu outras providências. A abrangência do sistema municipal é a oferta de serviço e atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16). Seguindo os documentos norteadores brasileiros, o município tem oferecido serviços de Educação Especial, na maioria, das unidades escolares.

Assim, os professores que atuam no serviço de Educação Especial deverão, em consonância com os dispositivos legais, ter formação que habilitem para o exercício a docência.

Por meio da análise dos dados foi elaborado um Quadro para identificar o quantitativo de professores efetivos na modalidade de Educação Especial no ano de 2016, modalidade de atuação, formação inicial e maior titulação.

4.1 PROFESSORES EFETIVOS NOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando a importância em relação à formação dos professores que atendem os alunos PAEE, o Quadro 1 apresenta as categorias estabelecidas para a análise dos dados dos professores efetivos segundo dados da secretaria da educação.

Quadro 1. Categorias estabelecidas para a análise dos dados dos professores efetivos em Educação Especial

| Professor | Modalidade de atuação | Possui pedagogia ou formação inicial | Especializações e maior titulação |
|-----------|-----------------------|---|---|
| 1 | Srm ¹ | Pedagogia com habilitação | Especialização em psicopedagogia |
| 2 | Srm | Pedagogia com habilitação | Pós graduação em aee, neuroeducação e psicopedagogia |
| 3 | Srm | Licenciatura plena em educação especial | Especialização em alfabetização em libras |
| 4 | Ensino colaborativo | Pedagogia | Especialização em educação especial |
| 5 | Srm | Pedagogia habilitação | Especialização em atendimento educacional |
| 6 | Srm | Pedagogia | Especialização em atendimento educacional especializado |
| 7 | Srm | Pedagogia | Especialização educação especial psicopedagogia e deficiência intelectual |

| | | | |
|----|---------------------|---------------------------|---|
| 8 | Srm | Pedagogia | Não |
| 9 | Ensino colaborativo | Pedagogia habilitação | Não |
| 10 | Ensino colaborativo | Pedagogia – habilitação | Especialização em psicopedagogia, deficiência intelectual e mestrado em educação especial |
| 11 | Srm | Pedagogia com habilitação | Não |
| 12 | Srm | Pedagogia – habilitação | Psicopedagogia clínica e institucional |
| 13 | Srm | Pedagogia – habilitação | Especialização ed.Especial |
| 14 | Srm | Pedagogia | Especialização em ed. Especial |
| 15 | Srm | Pedagogia | Especialização em educação especial |
| 16 | Srm | Pedagogia com habilitação | Especialização em arte, movimento e educação |
| 17 | Srm | Pedagogia | Educação especial |
| 18 | Srm | Pedagogia com habilitação | Especialização em pedagogia para pedagogos |
| 19 | Srm | Pedagogia com habilitação | Pós em educação infantil |
| 20 | Srm | Pedagogia | Pós-doutorado em educação especial |
| 21 | Srm | Pedagogia | Educação especial psicopedagogia |
| 22 | Srm | Pedagogia | Educação especial |
| 23 | Srm | Pedagogia | Especialização docência da educação infantil |

1 Sala de Recursos Multifuncionais

A rede municipal conta com 23 professores que atuam nas escolas do Ensino Regular em caráter efetivo no ano de 2016. O número de professores sofre alterações anualmente diante das necessidades e condições que o município julga indispensáveis para o provimento de novas contratações efetivas. Para se enquadrar como efetivo o “provimento nos empregos dar-se-á mediante a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos” seguindo os requisitos necessários para cada categoria de professor (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2006). Conforme a lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006, professor de Educação Especial se enquadra na categoria de PIII, na qual deverá ter formação específica da área de atuação.

Verificando o quadro de professores efetivos é possível inferir que na área de atuação há uma predominância na modalidade de atuação nas salas de recursos multifuncionais, representando 87% do total de professores. Sendo assim, apenas 3%, trabalham na perspectiva do ensino colaborativo.

Em 2007 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais, o qual se tornou o centro da política brasileira para a Educação Especial, o qual propõe que essas salas sejam um “espaço prioritário para ação do professor especializado em Educação Especial” e também para o Atendimento Educacional Especializado, permitindo assim que o aluno com deficiência frequente a sala de aula regular (BATISTA, 2011, p. 70).

No que tange à formação em pedagogia ou formação inicial, dos 23 professores efetivos que atuam no ensino regular, 11 possuem pedagogia com habilitação em determinada deficiência, correspondendo a 47,8%. Observa-se que apenas um professor tem como formação inicial licenciatura em educação especial.

Conforme OMOTE (2001) a formação dos professores de educação especial permeou por um período sendo realizada como “habilitação do curso de Pedagogia, licenciatura específica para a formação de professores especializados, em nível de pós-graduação Lato sensu ou na forma de estudos adicionais de segundo grau”. (OMOTE, 2001, p. 49). Com a extinção das habilitações houve a exigência da formação nos cursos de Licenciatura de Educação Especial, mas poucas eram as oportunidades e forma de fazer a formação superior específica da área.

No estudo realizado por OLIVEIRA e MENDES (2016) teve por objetivo identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em educação especial, foram encontrados e analisados dez cursos de licenciatura em educação especial existentes atualmente no Brasil, oferecidos por oito universidades, duas públicas e seis privadas. O número de cursos e universidades que oferecem a formação inicial em Educação Especial tem se mostrado pouco expressivo, levando em consideração a necessidade de formação desses profissionais para uma atuação de qualidade junto aos alunos PAEE.

O professor especializado assume papel importante como mediador entre o aluno com deficiência e seus professores da classe comum, oferecendo através desse relacionamento todas as orientações e técnicas específicas necessárias a cada tipo de deficiência apresentada pelo aluno em questão. Afinal, parte-se do princípio de que o professor de Educação Especial adquiriu os conhecimentos específicos que o professor geral não recebeu de forma suficiente em sua formação inicial na graduação.

Posteriormente na categoria de maior titulação, nota-se que entre os 23 profissionais, dos professores possuem como titulação maior a especialização, na sua maioria voltada para área de Educação Especial em diversas áreas e deficiência. Em relação às especializações especificadas foram computados: 8 em Educação Especial, 6 Psicopedagogia, 3 AEE, 2 Deficiência Intelectual, 2 Educação Infantil, 1 Alfabetização em libras, 1 Neuroeducação e 1 Arte, movimento e Educação. Em relação a maior titulação, do total tem-se 1 professor com mestrado em Educação Especial e 1 professor com pós-doutorado em educação especial. Dentre os 23 professores efetivos, apenas 3 não possuem especializações. O fato pode estar relacionado ao interesse dos professores em buscarem maiores conhecimentos sobre a área de atuação ou ao provimento de promoção funcional previsto na legislação do município e rede escolar investigada ou busca por melhorias.

Conforme o documento legal a promoção funcional é a passagem do servidor efetivo do quadro da educação pública municipal de uma classe para outra dentro do mesmo emprego, em decorrência de titulação acadêmica. O professor poderá solicitar a promoção por meio da apresentação dos documentos: certificado de conclusão de curso de especialização, de no mínimo 360 horas: para reposicionamento como Professor III (Especialista); título de Mestre: para reposicionamento como Professor III (Mestre); título de Doutor: para reposicionamento como Professor III (Doutor). Para cada faixa e/ou grau de titulação adquirido pelo professor, o mesmo recebe uma bonificação percentual no salário base. Desta forma os percentuais foram

estabelecidos: 2,5% para especialização, 10% mestrado e 10% para doutorado (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2006). Assim, a progressão funcional pode contribuir para o incentivo aos professores na busca de formação continuada e maiores titulações.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu alcançar o objetivo principal de descrever e analisar a formação inicial e a maior titulação dos professores efetivos de Educação Especial do município do interior do estado de São Paulo, onde no ano da pesquisa continham 23 professores efetivos.

Em relação à modalidade de atuação, os resultados revelam que a maioria dos professores efetivos atua na de Sala de Recursos Multifuncionais, enquanto uma minoria está voltada para modalidade colaborativa. A atual política brasileira está voltada para o implementação e financiamento das Salas de Recursos Multifuncionais como garantia do Atendimento Educacional Especializado aos alunos Público-alvo da Educação Especial e fomentado como premissas de um serviço em prol da inclusão escolar.

No que diz a respeito à formação inicial, grande parte dos professores efetivos possuem a pedagogia o que corresponde a 47,8%. Os dados podem ter influências do advento das exigências das formações iniciais, onde eram exigidos para exercício do cargo ter pedagogia com habilitações ou a complementação por meio das especializações em Educação Especial.

Ao tratar sobre especializações e maior titulação, a maioria dos professores efetivos possuem especializações, o que pode estar relacionado à progressão funcional prevista no Plano de Carreira do Professores Municipais ou a busca por melhorias no seu campo de atuação, bem como exigências para efetivação no cargo. Apesar da progressão no cargo de professor, poucos têm formação em pós-stricto sensu. Nesse sentido, há a necessidade de uma revisão e atualização das formas de promoção, maiores exigências, incentivos e disponibilização para que os professores possam realizar formações continuadas que propiciem melhores condições para o exercício da docência, ou seja, para melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento educacional dos alunos.

A formação dos professores de Educação Especial tem sofrido diversas transformações com viés voltado para inclusão escolar. Apesar dos progressos na área, não podemos nos acomodar diante de uma situação que está longe de ser a ideal formação para os professores na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D.O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação – SEESP, 2006.
- BAPTISTA, C.R. *Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados*. Revista Brasileira de Educação Especial,, Marília, v.17, p.41-58, 2011.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: República Federativa do Brasil;1988.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC;1996.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; 2001.

_____. *Parecer CNE/CP nº 9*, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC; 2001. (Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

DE SOUZA BRIDI, F. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011

PLETSCH, M.D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC; 2006.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC; 2008.

_____. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Brasília: MEC;2009.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, v. 1, p. 16-23, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MENDES, E. G.. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, n. 41, 2011.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MUNICÍPIO PESQUISADO. *Lei n. 13.795 de 4 de maio de 2006*. Disponível em <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/02_lei13795_SistemaMunicipalEnsino.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. *Resolução do Conselho Municipal da Educação no 02/2012*. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

_____. *Lei nº 17.492 de 22 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação (PME) para decênio de 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação, 2015.

OLIVEIRA, P.S; MENDES, E.G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, *Ahead of print*, maio 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

VILARONGA, C.A.R. ; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM UM ESTUDANTE COM SURDEZ USUÁRIO DE IMPLANTE COCLEAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Matheus Augusto Mendes Amparo¹; Jussara Oliveto Miralha²; Klaus Schlünzen Junior³
matheus_mendes17@hotmail.com

^{1,2} *Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP (SEDUC);* ³ *Docente do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –Unesp – Campus de Presidente Prudente/SP.*

INTRODUÇÃO

Segundo o decreto nº 5626/2005, as pessoas com Deficiência Auditiva (DA) ou pessoas com surdez, são aquelas que possuem uma perda auditiva, bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, cuja aferição ocorre por meio de um audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005). Desta forma, a partir dessa avaliação a pessoa com DA é classificada segundo o grau de comprometimento da capacidade auditiva, que pode corresponder a uma perda: leve (entre 25 e 39 dB), moderada (entre 40 e 69 dB), severa (entre 70 e 89 dB) ou profunda (limiar de 90 dB ou acima).

Com a invenção do implante coclear (IC), muitos estudantes com surdez profunda têm sido favorecidos com a implantação do dispositivo, já que, observam-se evoluções tanto na percepção dos sons quanto na produção da fala (CHMIEL; JENKINS; SUTTON, 2000).

O IC é uma prótese computadorizada inserida por meio de cirurgia na orelha interna, substituindo de forma parcial as funções da cóclea. Sendo assim, o dispositivo converte ondas sonoras em impulsos elétricos que produzem a experiência do som e melhora o desempenho auditivo dos usuários. É formado por uma parte externa que tem a função de captar o som através de um microfone acoplado na orelha e pela parte interna, composta de eletrodos implantados na cóclea por meio de cirurgia. Desta forma, o som captado pelo microfone na parte externa, é transmitido por um fio ao processador de fala. Em seguida, o processador envia a informação ao receptor-estimulador e, por fim, o estímulo elétrico e os sinais são codificados e transmitidos (CAPOVILLA, 1998).

Todavia, somente a colocação do implante coclear não garante o pleno desenvolvimento do estudante. Os processos educativos são fundamentais para a construção de conceitos da Língua Portuguesa que irão ajudar no seu melhor desenvolvimento.

Especificamente em relação à educação de pessoas com DA e/ou surdez, alguns métodos de ensino foram empregados ao longo da história. Primeiramente, elas foram estimuladas a desenvolver a linguagem oral e forçadas a não se comunicar por meio de gestos, método conhecido como oralismo (GOLDFELD, 1997).

Além do oralismo, na segunda metade do século XVIII o ensino para surdos consistiu-se, também, em um sistema artificial de sinais desenvolvido pelo francês L'Epeé (1717-

1789). Desta forma, pela primeira vez na história, os surdos tiveram o direito de ter uma língua própria (GREMION, 1998).

Após constatar que os surdos educados por meio do oralismo não conseguiam desenvolver a linguagem oral, surgiu o método da Comunicação Total, onde foi permitido que as pessoas com surdez utilizassem qualquer estratégia que quisessem para se comunicar. Deste modo, o método combinava tanto a Língua Gestual e de sinais, quanto a leitura labial e qualquer outro recurso que pudesse colaborar com a comunicação e aprendizagem destas pessoas (SCHELP, 2008).

Mais recentemente surgiu o Bilinguismo, proposta baseada nas próprias reivindicações dos surdos pelo direito à sua língua e também pelas pesquisas na área da linguística sobre a Língua de Sinais e, considerada a proposta mais adequada para o ensino de estudantes surdos.

O Bilinguismo é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Estes últimos documentos versam sobre o acesso à escola aos estudantes surdos e apontam para a organização da Educação Bilíngue no ensino regular, a partir do desenvolvimento de duas línguas no contexto escolar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Um dos espaços que colabora para a efetivação destes preceitos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial que é realizado no contraturno escolar e tem como objetivo a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (estudantes com Deficiência Física, Intelectual, Auditiva, Visual e Múltiplas; Transtorno Global do Desenvolvimento; e, Altas Habilidades e/ou Superdotação (BRASIL, 2008).

Especificamente em relação a Deficiência Auditiva / surdez, o AEE promove o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o ensino de e em LIBRAS (BRASIL, 2008).

O ensino de LIBRAS corresponde ao ensino dos sinais e das regras próprias desta Língua em situações comunicativas, já o ensino em LIBRAS caracteriza-se pela retomada no contraturno escolar (AEE) dos principais conceitos dos conteúdos curriculares. Isto se deve ao fato de que, devido as especificidades destes conteúdos, os estudantes com surdez necessitam de um contato maior por meio da LIBRAS para que tenham uma melhor compreensão dos conteúdos didáticos.

No AEE do Sistema Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente/SP, o objetivo do trabalho com estudantes com Deficiência Auditiva / surdez é:

[...] o ensino de leitura orofacial – como colaboradora da compreensão auditiva limitada, o trabalho com língua portuguesa, haja vista ser esse um dos entraves da pessoa com deficiência auditiva. Para os alunos com surdez, além dessas já destacadas, é trabalhado ainda a inserção da LIBRAS como a primeira Língua da pessoa com surdez e também o ensino EM LIBRAS, que procura, em parceria com o professor da sala comum, retomar os conceitos desenvolvidos, porém utilizando a LIBRAS como forma de comunicação (MIRALHA, 2011, p. 18).

Além do AEE realizado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), é importante salientar que o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente, desenvolve o projeto

“Escola Bilíngue”, onde os estudantes das classes onde há surdos também têm a oportunidade de aprender LIBRAS como uma forma de garantir ao estudante com surdez a interação e interlocução com os demais colegas (MIRALHA, 2011).

Na proposta desenvolvida pelo Município, possui também uma professora do AEE - interlocutora de LIBRAS que permanece na sala de aula regular com o estudante, como forma de garantir o acesso por meio desta linguagem aos conteúdos desenvolvidos, e, além disso, mediar a aprendizagem dos principais conceitos relacionados aos conteúdos escolares.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção realizada no AEE com um estudante com surdez usuário de implante coclear e seus resultados ao longo do ano letivo de 2017.

MÉTODO

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, que, de acordo com Yin (1994), configura-se em uma investigação de um determinado contexto e/ou comportamentos de indivíduos com o intuito de melhor analisá-los e compreendê-los.

Sendo assim, o estudo de caso permite ao pesquisador a descrição dos fenômenos investigados, o estabelecimento de comparações/relações e o levantamento de hipóteses interpretativas.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, que é um processo onde o pesquisador observa presencialmente determinados fenômenos dentro de um contexto específico (MINAYO, 2010).

No caso do estudo em questão, observaram-se os resultados da própria ação do pesquisador na função de Professor do AEE em uma escola do Município de Presidente Prudente/SP.

Os registros dos dados observados foram realizados por meio de anotações em diário de campo.

Os atendimentos ocorreram duas vezes por semana, no contraturno escolar, tendo 2 horas de duração, no decorrer do ano letivo de 2017.

É importante salientar que o estudo está de acordo com as diretrizes e orientações ofertadas pela Coordenação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação de Presidente Prudente, respaldados nas orientações e diretrizes do MEC para o AEE. Os aspectos aqui relatados são derivados também das orientações e estudos realizados semanalmente com a equipe de professores do AEE do Ensino Fundamental.

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

No momento do estudo, o estudante, do gênero masculino, estava com oito anos e frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental. Possui surdez congênita e era usuário de implante coclear desde os quatro anos de idade.

A partir do IC, conseguiu desenvolver de forma satisfatória a oralidade, conseguindo se expressar de forma coerente na maior parte das vezes. Contudo, ainda apresentava algumas trocas fonéticas e dificuldades na conjugação de verbos e substantivos. Na linguagem escrita, se encontrava no nível silábico-alfabético, conseguindo já ler palavras com sílabas simples. Contudo, apresentava troca de fonemas tanto na escrita como na fala; omitia alguns fonemas ao falar; formava frases sem conectivos; não utilizava conjugação verbal de maneira adequada; não havia se apropriado da diferença entre masculinos e femininos; trocava pronomes pessoais e apresentava dificuldades na produção de frases e textos com coesão e coerência.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista as características do estudante e orientações da Coordenadora Pedagógica do AEE no Município de Presidente Prudente/SP, foi elaborada uma proposta de intervenção na área da Língua Portuguesa na Modalidade escrita, que é parte integrante do trabalho pedagógico com estudantes com surdez de acordo com a proposta do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP e preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

De acordo com Damázio (2007), o objetivo de se trabalhar com a Língua Portuguesa na modalidade escrita no AEE é o desenvolvimento da competência gramatical, linguístico e textual do estudante com surdez.

Desta forma, ao longo do ano, foram desenvolvidos projetos a partir de textos de imagens fundamentados no livro “Ideias para ensinar Português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Os projetos trabalhados foram: “A Gangorra”, de Eva Furnari; “O burrinho trabalhador”, “O ar existe?” e “A minhoca tem nariz?”.

A seguir, apresenta-se os objetivos da proposta de intervenção em questão:

LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA:

- Desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras; Estruturação de frases; estruturação gramatical; conectivos; sinais de pontuação; e ampliação do vocabulário.
- Trabalho com vocábulos referentes aos projetos;
- Utilização de recursos visuais, seguidos da exploração contextual do conteúdo em estudo durante os projetos;
- Pesquisa de lista de palavras desconhecidas em um texto;
- Associação de palavras a figuras por meio do jogo da memória com figuras e palavras e pareamentos entre figuras e palavras; Bingo de letras;
- Organização de palavras em um glossário ilustrado;

- Atividades com histórias em quadrinhos, explorando a sequência das gravuras, bem como a riqueza dos detalhes e suas cores também com rótulos, calendários, cartões, convites, anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Dramatização de histórias, filmes e cenas de gravuras para a representação de conceitos muito abstratos;
- Softwares educativos no computador como “Participar 2” e aplicativos educativos no tablet como “Ler e Contar” e “Alfabeto Melado”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados a partir da divisão do ano letivo de 2017, em primeiro e segundo semestre:

A) PRIMEIRO SEMESTRE:

No primeiro semestre o aluno foi assíduo. Chegava aos atendimentos sempre sorrindo e demonstrando alegria. Em relação a intervenção, primeiramente foi desenvolvido um planejamento inicial nos atendimentos, apresentação da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da escola, da organização do atendimento / rotina, dos cartazes e regras e combinados. Observou-se que o estudante era bastante comunicativo e que falava de forma coerente, realizando apenas algumas trocas fonéticas e outras trocas gramaticais, como por exemplo: “Ele falou”, mas na verdade ele estava se referindo a uma menina e deveria utilizar o pronome “Ela”.

O estudante demonstrou ter boa noção de tempo, percepção visual, conseguia diferenciar tempo nublado, chuvoso e ensolarado. Também apresentava um bom raciocínio lógico / noção de quantidade ao completar o calendário. Identificava as letras do alfabeto, sabe escrever seu nome e sabe ler palavras com sílabas simples. Não apresentou dificuldades motoras. Teve também um ótimo desempenho nos jogos utilizados como: quebra-cabeça, lince, dominó, jogo da memória e outros.

No entanto, se dispersava muito facilmente, possuía dificuldade em obedecer regras, era preciso estar sempre chamando sua atenção, pois estava sempre fazendo “gracinhas”. Outro ponto observado é que ele não gostava de perder durante a realização de jogos, pelo fato de ser competitivo. Ao perceber que estava perdendo, começava a ficar irritado e apresentava comportamento agressivo, jogando as peças de um jogo no chão, por exemplo, e gritando.

Na primeira parte do primeiro semestre foi desenvolvido um projeto a partir de um texto de imagens da autora Eva Furnari chamado “A gangorra”. O estudante apresentou um ótimo desempenho, pois conseguiu executar todas as atividades propostas sem muitas dificuldades.

Durante a atividade o estudante demonstrou compreensão da história e estruturação do pensamento. Identificou os personagens da história, conseguiu ordenar a sequência da história de forma correta, conseguiu relacionar as palavras presentes no texto com suas figuras correspondentes, conseguiu relacionar as figuras no masculino com seus respectivos pares no feminino e conseguiu identificar os pronomes presentes no texto.

Ao longo do semestre, o estudante continuou não pedindo permissão para pegar objetos e quer mexer no computador sem ser no momento destinado (ao final da aula). Em alguns momentos também apresentou desatenção e ficou querendo se levantar da cadeira. Em relação aos momentos de jogos, não aceitava perder e ficava nervoso, jogando as peças dos jogos no chão. Mas, ao ser chamado sua atenção em todas estas situações, ele obedecia e pedia desculpas. Em relação a este aspecto, observou-se que o estudante começou a ser mais obediente e permanecia mais atento nas atividades propostas e sem muita resistência na realização das mesmas, melhorando também na compreensão das regras sociais de convivência.

Em relação ao desenvolvimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita, na segunda parte do primeiro semestre foi desenvolvido o projeto “O burrinho trabalhador”. O estudante conseguiu realizar todas as atividades propostas com pouca dificuldade. Durante a execução do projeto o estudante conseguiu compreender o texto, identificar os fantoches com o texto e identificar as palavras que apresentam dois “RR”, que iniciam com “R” e que apresentam “R” entre vogais (com auxílio). Também conseguiu utilizar corretamente o singular e o plural correspondentes as imagens. Porém, apresentou dificuldade em identificar os tempos verbais presentes no texto.

Também foi desenvolvido o projeto “O ar existe?”. O estudante demonstrou bastante interesse, principalmente na experiência realizada. Conseguiu responder aos questionamentos e escrever (marcar com um x) a resposta correta em relação a experiência e, em outras atividades de interpretação de texto (relacionado ao projeto). Em ambos os projetos, o estudante apresentou interesse nas atividades proposta e as realizou com capricho. Sua letra apresentava-se cada vez mais bonita. Conseguiu realizar a leitura de textos curtos e compreender o que leu. Sua oralidade havia melhorado também, realizando menos trocas fonéticas e continua sendo bastante comunicativo.

B) SEGUNDO SEMESTRE:

No segundo semestre prosseguiu-se o desenvolvimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita a partir de atividades de produção de texto, completar palavras e leitura e interpretação de texto. Neste momento a proposta foi o projeto: “A minhoca tem nariz?”. Primeiramente foram proferidos alguns questionamentos sobre a temática. O estudante respondeu de forma coerente. Em seguida foi solicitado que fizesse um desenho de como ele achava que era uma minhoca. Depois, foi apresentado uma minhoca real para ele visualizar e tocá-la. Durante o reconhecimento da minhoca o estudante não teve medo e pegou a mesma em sua mão. Por fim, ele fez mais um desenho sobre como era a minhoca que ele havia acabado de conhecer.

Nos atendimentos seguintes, foram trabalhados com textos com imagens, busca de palavras no texto, interpretação de texto, completar lacunas, ligar figuras as suas respectivas palavras, reorganizar o texto conforme a ordem dos parágrafos, entre outras.

O estudante apresentou um ótimo desempenho, necessitando de pouco auxílio, como por exemplo, dicas orais e visuais, releitura dos enunciados e realização de uma das atividades como modelo para o aluno seguir. Nos jogos pedagógicos, como lince, jogo da memória, dominó, cai não cai e outros. O estudante continuou manifestando um bom desempenho. Além disso, compreendia as regras, mas continuou bastante competitivo, demonstrando um nervoso quando perdia para a colega de atendimento.

Neste contexto, também foi trabalhado com softwares educacionais na área da língua portuguesa como: 1) “Jogo das mimocas” (onde o aluno deveria arrastar as palavras e as figuras correspondentes e, gradativamente o nível de dificuldade iria aumentando conforme o estudante avançava); 2) “Jogo Participar” (onde a tarefa do estudante era completar letra por letra de uma de uma determinada figura para formar sua palavra). Neste jogo, também há a possibilidade dele simular um bate-papo com um rapaz. Nesta atividade o estudante demonstrou bastante interesse e conseguiu conversar de forma coerente, respondendo todas as perguntas.

Ao longo do semestre continuou-se a desenvolver algumas atividades referentes ao projeto: “A minhoca tem nariz?” e também outras atividades, tendo como foco a leitura, interpretação e produção de texto. O estudante continuou a apresentar um ótimo desempenho, imaginação e capricho na realização das atividades. A dificuldade do estudante correspondia a estruturação do texto que apresenta incoerência em alguns momentos.

CONCLUSÃO

A partir da proposta de intervenção ao longo do ano letivo de 2017, observou-se evoluções no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita e também na parte cognitiva e comportamental.

Atualmente o estudante consegue realizar diversas leituras e tem apresentado evoluções na interpretação e produção de textos, melhorando sua coesão e coerência textual. Também têm apresentado bom comportamento e compreensão das regras sociais, não ficando mais nervoso quando perde em algum jogo.

Observou-se também, que o implante coclear possibilitou que ele ouvisse e compreendesse com clareza os sons como qualquer outra criança ouvinte. Além disso, conseguiu desenvolver a oralidade de forma funcional.

Porém, mesmo obtendo boa percepção auditiva por meio do implante, o estudante apresentava muitas trocas fonéticas, dificuldade de compreensão de alguns conceitos da Língua Portuguesa e dificuldade na leitura, interpretação e produção de textos.

É por isso que é importante não só oferecer a Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas também a aprendizagem da Libras e em Libras como forma de ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem dos estudantes surdos usuários de implante coclear.

A respeito disso, vale salientar que foi também oferecido ao estudante da pesquisa aulas de Libras e, que essa oferta foi aceita pela família, uma vez que, houve a compreensão da importância desta para o estudante. Sendo assim, além de frequentar os atendimentos duas vezes por semana com o professor-pesquisador na parte da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o estudante também frequentou uma vez por semana as aulas de Libras ministradas pela Professora do AEE – Interlocutora de Libras.

Observou-se que o aluno tem potencialidade para a aprendizagem da Libras, conseguindo aprender o alfabeto datilológico e alguns sinais básicos. Além disso, a aprendizagem da Libras fortaleceu a construção de sua identidade surda, já que o aluno compreendeu a importância da Libras como um canal de comunicação de pessoas surdas.

No entanto, independente do método a ser utilizado, o importante é garantir plenas condições para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades, potencialidades e que possam utilizar de forma efetiva e funcional uma língua que proporcione a construção de sua identidade e evite dificuldades na área social, emocional e educacional.

Para isso, é de suma importância que os profissionais que atuam com estudantes surdos usuários ou não de implante coclear, desempenhem a função de mediadores deste processo, pensando no que será mais efetivo no momento, mas não deixando de ofertar todas as possibilidades existentes para que os estudantes possam ser sujeitos de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 mar 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 12 mar 2018.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: DF, 2008.
- CAPOVILLA, F.C. O Implante Coclear como Ferramenta de Desenvolvimento Linguístico da Criança Surda. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 8, n.2, p. 1-10, 1998.
- CHMIEL, R.; SUTTON, L.; JENKINS, H. Quality of live in children with cochlear implants. *Ann. Otol. Rhinol. Laryngol. Suppl.*, Texas, v. 185, p. 103-105, Dec. 2000.
- DAMÁZIO, M.F.M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GREMION, J. A proposta bilíngüe de educação do Surdo. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n. 10. Rio de Janeiro, 1998.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MIRALHA, J.O. *Atendimento Educacional Especializado: diretrizes Pedagógicas para a organização e funcionamento do AEE*. Presidente Prudente/SP: gráfica CS, 2011.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SCHELP, P. P. *Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.
- YIN, R.K. *Applications of case study research*. NewburyPark: Sage, 1994.

TRADUÇÃO DE POEMAS HAICAI DE HELENA KOLODY EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL I – ÁREA DA SURDEZ COMO APOIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE

Carla Cristine Tescaro Santos LINO
carlatescaro@yahoo.com.br

Mestra em Ensino pela UNOPAR - Londrina, Docente Universitária, Neuropedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial- Surdez/Libras, professora bilíngue de SRMI-Surdez. Aluna Especial do Programa de Doutorado em Educação Especial e participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais – Unesp - Marília

INTRODUÇÃO

Ter alunos matriculados no ensino comum que apresentam perdas auditivas acima de 41dB, ainda tem sido um grande desafio para os professores de todas as disciplinas, uma vez que o sentido da audição está comprometido e a comunicação natural é realizada pela língua de sinais. As dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência auditiva são agravadas nesse processo de comunicação que envolve a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Conhecendo profundamente essas dificuldades, a professora especialista bilíngue da Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez (SRMI-A.S.)¹, levanta apontamentos sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos deficientes auditivos² inseridos em escolas regulares, que recebem apoio pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um trabalho colaborativo com professores de escolas regulares, em uma perspectiva de inclusão escolar defendida por Silva (2001); Brasil (2008) e Carvalho (2011), quando apresentam mudanças de estrutura, de valores e atitudes frente às diferenças e não ao diferente, em oportunidades dos alunos, em suas especificidades, adquirirão um nível aceitável de conhecimentos apresentado pela Declaração de Salamanca (1994); Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso III; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Conferência de Educação para Todos (ocorrida na Tailândia em 1990), *preferencialmente* (grifo nosso), na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem implementado ações que priorizam a ampliação do acesso e do AEE, a fim de proporcionar condições necessárias ao processo de inclusão de alunos surdos em escolas de ensino regular, definindo o processo educativo desses na aprendizagem, possibilitando avanços acadêmicos em todas as etapas e níveis de ensino, e apoiando a realização de programas de formação continuada de professores (SEESP/MEC, 2006).

Com a Declaração de Salamanca (1994) e o estabelecimento que dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva não priorizando so-

¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve promover o acesso escolar dos alunos com surdez a duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico, subsidiando-o em estratégias curriculares escolares.

² Para os grupos culturais surdos e usuários da Libras, a perda auditiva é identificada com o termo surdez ou Surdo. Para a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o deficiente auditivo não é faz uso da Libras.

mente os aspectos cognitivos, e uma forma que a Superintendência de Educação encontrou para minimizar as lacunas existentes nas salas de aula comum que envolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, que contemplam um trabalho do profissional nas áreas cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, de raciocínio lógico-matemático, para contribuir com os alunos em acompanharem o trabalho da sala de aula do ensino regular. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

[...] §1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

As salas de recursos multifuncionais na área da surdez podem ser organizadas na própria escola comum e equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização com a presença do professor bilíngue e do professor surdo, com a finalidade de eliminar barreiras que impeçam a participação do aluno surdo em sala de aula comum, e se apresente com autonomia e independência no ambiente educacional e social.

Ressaltamos que os professores da SRMI-AS devem comprovar proficiência bilíngue na área da surdez/Libras para atuarem com o apoio pedagógico dos alunos deficientes auditivos à escolarização, [...] com a utilização da Libras na mediação do processo de ensino e aprendizagem, considerando todas as atividades escolares, oportunizando o desenvolvimento linguístico da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (SEED/SUED, 08/2016, p. 7).

Assegurar aos alunos o AEE no contraturno ao ensino das escolas públicas tem sido um desafio, pois cabem aos professores bilíngues, possibilitar o acesso desses alunos ao currículo, de maneira que sejam permitidas a reconstrução de experiências e vivências de diversos conceitos inseridos no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Uma das propostas didático-pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa escrita se dá pela concepção bilíngue – Libras e Português na modalidade escrita, em vários níveis de desenvolvimento, com o objetivo de desenvolver competência gramatical ou linguística, bem como a textual, para alunos surdos em atendimento na sala de recursos.

Esse atendimento consiste em um “serviço de apoio pedagógico especializado para alunos surdos, que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino, que compõe a rede de apoio à inclusão, que “[...] em um conjunto de serviços ofertados pela escola e comunidade em geral, objetiva dar respostas educativas para as necessidades educacionais do aluno” - , segundo a Lei vigente LDB nº 9.394/96, que vê a Educação Especial como modalidade de ensino, não mais como um sistema paralelo: apoiar, complementar, suplementar e até substituir quando for o caso, desde o ano de 2005.

A compreensão desse atendimento ao aluno deficiente auditivo facilitará o nosso estudo e comparação sobre os avanços e regressos acadêmicos de nosso objeto de estudo em escolas públicas do ensino regular, visando atingir os seguintes objetivos:

OBJETIVO

Descrever uma atividade pedagógica solicitada às escolas regulares pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), com a apresentação de poemas haikai em homenagem aos 100 anos de Helena Kolody, e demonstrar as atividades propostas aos alunos deficientes auditivos na compreensão e construção de poemas haicais em Língua Portuguesa e Libras trabalhadas na SRMI-Área da Surdez.

MÉTODO

Para o desenvolvimento deste trabalho, a proposta metodológica configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, de acordo com Chizzotti (1991, p.80), em que a relação entre o sujeito e o objeto são valorizadas.

A coleta de dados ocorreu durante o apoio pedagógico na SRMI-A.S. onde uma das pesquisadoras pode manter em acervo todas as atividades realizadas pelos professores bilíngue e de Libras (surdo), ocorrida no ano de 2012. Utilizando-se os seguintes procedimentos:

Etapa 1: Nessa etapa os alunos foram levados ao Bosque Central da cidade para um momento de contemplação da natureza. Os comentários dos alunos (orais e em Libras) foram anotados pela professora bilíngue, a respeito das observações de cada aluno: o cheiro, o formato das árvores, os desenhos do céu produzidos pela junção dos galhos das árvores, sobre os pássaros, as pedras, os diferentes tipos de plantas e lugares de crescimento, inclusive do surgimento de planta entre as pedras, as folhagens, de cada cena vista e os detalhes, em uma experiência sensorial, com a possibilidade de relataram suas experiências, permitindo que escrevessem livremente a respeito de sentimentos e emoções ocorridas durante a permanência no local, tornando o trabalho mais rico em informações.

Etapa 2: Nessa etapa apresentamos materiais visuais sobre a natureza, as estações do ano e tempo, com figuras e folders, para comentarem a respeito, com a anotação da professora bilíngue das ideias principais de cada aluno em apenas três linhas. Em sala de aula, pudemos observar a motivação dos alunos pelo trabalho extra-classe.

Etapa 3: Nessa etapa buscamos pesquisas sobre haikai como poema, e resgatamos as cenas vivenciadas pelos alunos no registro das atividades, para que a espontaneidade de cada aluno fosse percebida por eles, por meio de sua memória, de forma lúdica, modificando o haikai escolhido com as informações de cada um.

Etapa 4: Nessa etapa apresentamos vídeos sobre a vida e a obra de Helena Kolody, a fim de compreenderem o trabalho que estávamos realizando, e produziram poemas curtos e livres.

Etapa 5: Nessa etapa iniciamos as apresentações em Língua Portuguesa onde foram treinadas as composições: cinco sílabas poéticas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro, com busca de sinônimos em dicionários da Língua Portuguesa, que melhor se adequassem ao poema.

Etapa 6: Nessa etapa foram confeccionados cartazes com alguns haicais criados por Helena Kolody e trabalhado cada poema em Língua Portuguesa e em Libras para a compreensão e interpretação dos alunos.

Etapa 7: Nessa etapa a produção de haicai de cada aluno foi analisada e reestruturada, quando necessário, em Língua Portuguesa e em Libras, sendo filmada a apresentação em Libras pelo próprio autor, sempre com o suporte do professor de Libras.

Etapa 6: Nessa etapa, criamos o Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), que objetiva meios aos professores da Rede Pública Estadual do Paraná, pesquisarem e aprimorarem os seus conhecimentos para a qualidade teórico-metodológica de suas ações docentes, respeitando a sua autonomia intelectual e servindo de registro aos percursos individuais de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O poema curto de origem japonesa, Haicai, também conhecido como “Kaiku” ou “Haikai” é formado de dois termos: “hai” (brincadeira ou gracejo) e “kai” (harmonia e realização), segundo Goga (2007) representam um poema de humor. Esse modelo de poema foi criado no século XVI e se espalhou pelo mundo, carregando grande carga poética pelos escritores haicaístas, e apresentam uma estrutura composta por três versos (terceto) formados por 17 sílabas: no primeiro verso apresenta cinco sílabas poéticas (pentassílabo); no segundo verso apresenta sete sílabas poéticas (heptassílabo) e no terceiro verso, são cinco sílabas poéticas (pentassílabo) (ODA; HANDA, 1994).

Nos momentos atuais no Brasil, há haicaístas que aderiram a esse estilo: Afrânio Peixoto (1876-1947), Guilherme de Almeida (1890-1969), Jorge Fonseca Jr. (1912-1985), Fanny Luíza Dupré (1911-1996), Paulo Leminski (1944-1989), Millôr Fernandes (1923-2012) e Olga Savary (1933-).

Apesar de serem poemas objetivos com uma linguagem simples, os haicais podem ou não apresentar um esquema de rimas e títulos, e o cotidiano e a natureza são os temas mais explorados, por esse motivo, os alunos com deficiência auditiva foram levados a um ambiente que poderia lhes proporcionar ou não, inspiração para a escrita. Houve momentos para a explicação de metrificacão e composicão do haicai, e o envolvimento de todos os alunos pode ser registrado por fotos e por filmagens. A preocupação maior surgiu pela dificuldade dos alunos apresentarem inadequacões ortográficas e de concordâncias na produçãõ de textos, porém, essas inadequacões os favoreceram na apresentacão dos poemas, como no exemplo de uma aluna:

Moça bonita ao sol

Moça bonita,
Verão e calor
Cabelos balançando ao vento.

Como os atendimentos na SRMI-AS é organizado por cronograma, houve a divisão de tarefas para a montagem do painel que foi anexado no corredor da escola para a mostra da atividade, e aproveitado como pano de fundo nas filmagens em Libras, sobre o poema de Helena Kolody:

Poesia mínima

Pintou estrelas no muro
e teve o céu
ao alcance das mãos.



Embora a escola onde a SRMI-AS está inserida deveria prever e prover condições para as atividades pedagógicas, todo o material utilizado durante a execução do projeto foi custeado pela professora bilíngue, para que pudesse proporcionar aos alunos a construção de uma nova experiência e vivência de conceito educacional na Língua Portuguesa e na Libras, objetivo principal da prática pedagógica ao Atendimento Educacional Especializado (Instrução 008/2016, SEED/SUED).

Não houve parceria desse projeto com as escolas comuns onde os alunos estavam matriculados, por não terem aderido ao pedido da SEED sobre a homenagem de “100 anos de Helena Kolody” solicitada por mensagem eletrônica encaminhada a todas as escolas regulares,

embora tenham sido comunicadas pela professora bilíngue, já que uma das atribuições dos professores da SRMI-AS é elaborar, junto com a equipe pedagógica e com os professores das escolas comuns, atividades e estratégias pedagógicas com o uso de materiais visuais, que possam atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência auditiva.

As barreiras de aprendizagem e atitudinal segundo Carvalho (2000) devem ser removidas do atendimento educacional, quando baseadas em um paradigma de inclusão. Na sala de recursos, portanto, pudemos observar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o emocional, o motor e o social diante de novos conceitos apresentados pelos poemas haicais, não como reforço escolar, mas com uma metodologia e estratégia diferenciada da escola.

Para que haja avanços acadêmicos significativos, a sala de recursos propõe constituir instrumentos que permitam a inclusão com a participação dos alunos nos processos de desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas, complementando-as com o que é apresentado no currículo escolar de maneira a colaborar com a escola regular.

CONCLUSÃO

Há anos o MEC e a SEED vem propondo políticas públicas para melhor atender a “educação para todos” com qualidade de ensino em escolas públicas, de forma a não se justificar a existência de escolas especiais, a não ser como medida temporária em uma relação subsidiária (BEYER, 2010, p. 35).

A tentativa dos professores da SRMI-AS, foi a de permitir a ocorrência do “princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem” (BEYER, 2010, p. 30) na falta de um modelo pedagógico inclusivo para a escola regular, onde, na formação continuada em serviço de professores que atuam com alunos com deficiências, não são contemplados com atividades significativas que permitam aos alunos com deficiência auditiva se expressarem e atuarem como protagonistas da própria aprendizagem.

A aprendizagem é vista como um sistema dinâmico de interação, pois é um processo humano, biológico, intelectual, emocional e social, todos se interrelacionando e nada acontecendo isoladamente. Para alguns teóricos, como (Vygotsky, 1998), não existe uma fonte única capaz de englobar os elementos fundamentais à compreensão da aprendizagem, mas acredita-se nas propostas que ressaltam a importância dos processos mentais superiores, sendo resultado da interação do organismo com o meio.

Para Vygotsky (1998) e Gagné (1980), a mediação e a interação social são de suma importância na organização e na construção do conhecimento, onde o professor deve assumir o papel de estimulador e desafiador do pensamento do aluno, propiciando, na sala de aula, um clima-sócio afetivo favorável para o alcance de sua autonomia intelectual, moral e social, a fim de que sejam valorizados o respeito mútuo e cooperação entre estes, facilitando a atuação livre e criativa.

A aprendizagem torna-se significativa ao aluno, portanto, na medida em que este estabelece relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possui). Por isso, é imprescindível ao professor ponderar em sua ação educativa os co-

nhcimentos que os alunos possuem, advindos das mais variadas interações sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostos.

No início do projeto, os alunos apresentaram timidez durante as filmagens e no vídeo final, somente os que se mostraram mais interessados na apresentação foram inseridos, respeitando a vontade de cada um, já que compreendiam a finalidade do trabalho, e que este seria apresentado em atividades extra-sala de recursos, com a autorização dos pais para a publicação de imagens. O DVD e o Plano de Aula referente às etapas foram encaminhados à SEED na qualidade de OAC.

Além de um novo gênero textual ser trabalhado nesse processo, ocorreu a aprendizagem, que é um elemento necessário na garantia de inclusão escolar e social, pois a proposta da atividade da construção de poemas haicas permitiu uma abordagem acadêmica significativa aos alunos com dificuldades distintas de aprendizagem escolar.

Entendemos o cenário da inclusão que vem ocorrendo desde os anos 80 e 90, com leis que deliberam o sistema escolar, dependerá de mudanças pessoais e sistêmicas, como um desafio na busca de procedimentos metodológicos, que possam proporcionar avanços pedagógicos na educação formal de alunos com deficiência auditiva e necessitam que as barreiras culturais e linguísticas sejam ultrapassadas.

Nesse trabalho, apresentamos uma produção realizada na SRMI-AS com o empenho dos alunos e direcionamentos dos professores bilíngues, com o objetivo do desenvolvimento corporal e acadêmico de cada aluno, partindo do que é estabelecido por diretrizes políticas, porém, o que se espera, é que haja conscientização de toda a comunidade escolar, em um processo de construção e reconstrução de valores identitários e pedagógicos, quando se considera o aluno deficiente auditivo matriculado no ensino regular.

Segundo Tescaro (2015), o aluno deficiente auditivo é tratado como ouvinte nas escolas regulares, e, em atendimento de apoio pedagógico em SRMI-AS, lhe é permitido ser protagonista de seu processo de aprendizagem, em uma proposta de ensino bilíngue com atividades significativas, que também poderia ocorrer em escolas regulares, proporcionando, assim, uma inclusão efetiva e avanços acadêmicos satisfatórios, conforme o que preconiza a educação inclusiva e para todos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política nacional de educação especial. Brasília, DF: MEC: SEESP, 1994. CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 95-125.

_____. *Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. (2010, 13 de julho). Estabelece: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 95-125.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- GAGNÉ, R.M. *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1980
- SEED/SUED. *Instrução Normativa 08/2016*. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082016sued.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2018.
- ODA, T.; HANDA, F. *Introdução ao Haicai*. São Paulo: Grêmio Haicai Ipê/Aliança Cultural Brasil-Japão Editores, 1994
- PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED, 2006.
- TESCARO, C.C. *A formação de professores e dificuldades acadêmicas: inclusão de alunos surdos em escola estadual*. 2015. 163 fs. Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Londrina – PR.
- VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS ATIVIDADES DE LAZER E ESPORTE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA¹

Gerusa Ferreira Lourenço¹; Beatriz Bagatini²; Adriana Garcia Gonçalves³
gerusalourenco@gmail.com

¹Departamento de Terapia Ocupacional Universidade Federal de São Carlos ²Discente do curso de Terapia Ocupacional Universidade Federal de São Carlos ³Departamento de Psicológica/Licenciatura em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A prática do lazer compõe uma das áreas de ocupação humana, fazendo parte da vida diária de cada pessoa (MARTINELLI, 2008; 2011; SHIKAKO-THOMAS et al, 2014). Além disso, tem sido associado a benefícios físicos, mentais e sociais, principalmente para crianças com deficiência física (SHIKAKO-THOMAS et al, 2014).

O lazer pode incluir recreação e atividade física, uma vez que estas sejam atividades prazerosas para o sujeito (MARTINELLI, 2011). Para crianças e adolescentes a atividade de lazer é definida como atividade prazerosa, divertida, lúdica, que proporciona bem-estar consigo mesmo e liberdade de expressão e de escolha (SHIKAKO-THOMAS et al, 2014). No papel de uma pessoa que tem sempre seus limites e escolhas dado por outro indivíduo, é muito importante que a pessoa com deficiência tenha um momento que pode expor seus gostos, prazeres e interesses, ampliando o sentimento de realização pessoal e liberdade de escolha. A terapia ocupacional pode intervir nessa direção ao auxiliar e orientar as pessoas com deficiência e suas famílias quanto à importância de encontrar um lugar, uma estratégia ou uma atividade para se praticar o lazer (MARTINELLI, 2008).

A participação no lazer é uma ferramenta bastante utilizada para a promoção de bem-estar e qualidade de vida, promovendo saúde em sua forma geral. Dessa maneira, tem sido atribuído nos programas de reabilitação, como forma de reabilitar a saúde (SHIKAKO-THOMAS et al., 2014).

Sabe-se que as crianças com deficiência física têm significativamente menor participação em atividades de lazer e esporte do que seus pares com desenvolvimento típico (ZWIER et al, 2010; ARIM et al, 2012; SHARP et al, 2012). Com isso, Sharp e colaboradores (2012) apontam que a atividade física adaptada potencializa a participação de crianças com deficiência física na atividade física, o que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento.

A atividade física adaptada proporciona melhora na motivação à prática destas atividades; na participação, aumentando autoestima, funções motoras e habilidades sociais (SHARP et al, 2012). Além disso, Zwier (2010) relata em estudo que os costumes adquiridos na infância são levados à vida adulta, de forma que crianças que tem mais participação em atividades de lazer tende a continuar participando destas atividades quando se tornarem adultas.

¹ Apoio: PIBIC/UFSCar/CNPq

Para que haja promoção de saúde e socialização em todos os contextos de vida é de suma importância que seja feito trabalho em conjunto entre escola, família e comunidade o que eleva a influência de praticar esporte e lazer por crianças com deficiência física (VERSHUREN et al, 2012). Com isso, a educação física escolar é a porta de entrada para o esporte, de forma que quando há interação da criança com as possibilidades de atividades físicas, seja ela adaptada ou não, amplia o interesse para participação de atividades do tipo.

Assim, para que todas essas atividades sejam realizadas com mais facilidade e independência por parte das crianças com deficiência física, estratégias e recursos devem ser buscados. Dentre eles, os recursos de tecnologia assistiva são valorizados na realização de atividades em todos os contextos de vida das crianças com deficiência física.

Os recursos de tecnologia assistiva são considerados, segundo Allegretti (2013), equipamentos adquiridos, confeccionados ou personalizados que melhoram a capacidade funcional de uma pessoa com deficiência. O equipamento pode ser usado em atividades de vida diária, atividades básicas ou instrumentais a fim de melhorar o potencial e a independência das pessoas. Quanto a seus tipos existem diversas categorias, como equipamentos para adequação postural em cadeiras de rodas, comunicação alternativa, adaptações que facilitem acesso aos computadores, adaptações veiculares, equipamentos usados para esporte e recreação, adaptações no meio ambiente (residencial, escola, trabalho) e as adaptações cognitivas (ALLEGRETTI, 2013).

OBJETIVO

A partir dessa problematização, foi realizado um estudo que buscou investigar a realização de atividades de esporte e lazer por crianças com deficiência física e o uso de recursos de tecnologia assistiva, a partir da percepção das crianças, seus cuidadores e seus professores de educação física. Para o presente evento, trazemos os resultados referentes a dois alunos participantes, com o intuito de identificar as atividades desse tipo em seu cotidiano domiciliar e escolar e se há uso recursos especiais para elas.

MÉTODO

O presente estudo contou com a aprovação do comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 46164015.0.0000.5504). Teve a autorização da Secretária Municipal de Educação e da Diretoria de Ensino de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

O critério para seleção das crianças participantes foi possuir um quadro de deficiência física (por exemplo: paralisia cerebral, mielomeningocele, lesão medular, distrofias musculares, malformações congênitas, artrogrípse, entre outros) e indicadas para o estudo pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino e por uma Escola de Educação Especial que compõe a rede de Atendimento Educacional Especializado do município.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI) (MANCINI 2005) para a caracterização funcional dos alunos participantes. Esse instrumento foi aplicado com os cuidadores.
- Roteiro de Caracterização Inicial da Criança para coleta de informações sobre idade, tempo de escolarização, sexo.
- Roteiros de entrevista: foram desenvolvidos três roteiros especialmente para o estudo. Todos foram submetidos à análise por juízes experts da área.
- Roteiro de entrevista para a criança alvo: composto por treze questões acerca da realização de atividades de lazer e esporte no contexto domiciliar e no escolar;
- Roteiro de entrevista para os pais/cuidadores: com oito questões semiabertas sobre a realização das atividades no contexto domiciliar, com ênfase nos parceiros e locais de sua realização.
- Roteiro de entrevista semiestruturado para os professores de educação física: com treze questões semiabertas para coletar os dados referentes à participação do aluno com deficiência física nas práticas de educação física escolar e também para coletar informações sobre as estratégias e adaptações utilizadas.

PARTICIPANTES

O aluno participante 1, com 12 anos, possui um quadro de escoliose congênita e cursa o 6º ano do ensino fundamental. Os resultados do PEDI indicaram que possui comprometimentos funcionais na área de locomoção, necessitando de auxílio para realizar as atividades, assim como, na área de autocuidado, um maior comprometimento quanto à questão de vestimenta. Compôs essa tríade sua mãe de 36 anos e o seu professor de educação física, com 54 anos de idade, 33 anos de formação e 30 anos de atuação como professor.

A tríade 2, foi composta pelo aluno participante 2, com 11 anos, possui quadro de lesão medular nível T1/T2 e cursa o 5º ano do ensino fundamental. Os resultados do PEDI indicaram que possui comprometimentos funcionais na área de autocuidado, especificamente no controle urinário e intestinal, necessitando de alto nível de assistência do cuidador, assim como comprometimento na função de locomoção, utilizando recursos como a cadeira de rodas. Compuseram essa tríade sua mãe, com 54 anos, e sua professora de educação física que tem 51 anos, 25 anos de formação e 22 anos de atuação na área.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas e submetidas a análise a partir da metodologia qualitativa de tratamento do conteúdo através do software Atlas TI (GILZ s/d), com derivação de categorias e subcategorias, de modo a coletar informações quanto o desempenho da criança nas práticas de esporte e lazer e o uso da tecnologia assistiva como auxílio a essas práticas.

Para tanto, ao utilizar o software foram criadas famílias de códigos para que se iniciasse o processo de análise dos dados. As famílias correspondem a temas gerais relacionados aos

objetivos da pesquisa, dentro de cada família há os códigos de análise, em que foram criados pensando nas informações que deveriam ser extraídas das entrevistas.

A partir disso, as entrevistas foram codificadas uma a uma. Vale ressaltar, que um trecho de respostas pode ser codificado com mais de um código, desde que o conteúdo seja correspondido.

Após os dados passarem pela codificação, inicia-se o processo de formação de redes – agrupamento de códigos de cada entrevista. As redes são geradas mostrando a interação entre os códigos e os participantes, dessa forma, os relacionamentos podem ser observados e interpretados, gerando características particulares para cada participante.

Especificamente sobre a análise do instrumento PEDI (MANCINI, 2005), esse ocorreu por meio da pontuação das escalas conforme orientação do próprio instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são analisados a partir das redes formadas pelo software Atlas TI. Elas mostram, no momento atual, quais áreas são mais mencionadas quanto à vida cotidiana desta criança.

As relações que se formam entre os códigos mostram a influência que eles têm sobre o próximo, de maneira que forma ligação em que um depende do outro. Com isso, demonstra o quanto essas relações ocorrem no cotidiano das crianças, apontando que, se houver problema nas ações que contemplam um dos códigos os outros que se derivam dele podem ser prejudicados.

DESCRIÇÃO DAS REDES: PARTICIPANTES CRIANÇAS

O participante 1 apresentou 2 redes principais que não se relacionaram entre si. A primeira refere-se à atividade de lazer e a segunda às atividades realizadas na educação física. A primeira rede, a atividade de lazer, está associada aos locais que são praticadas as atividades e aos membros da família, principalmente primos. Também como companheiros da atividade estão os colegas da escola e conseqüentemente as atividades que são executadas durante o recreio. O interesse em esportes fora da escola compõe as atividades de lazer dessa criança. Por outro lado, essa mesma rede relaciona os sentimentos envolvidos entre a própria criança e a mãe, que é a cuidadora principal, mostrando que pode influenciar nas práticas de lazer.

A segunda rede que foi montada para esse participante tem como eixo principal as atividades realizadas na educação física. Dessa forma, apresenta que atividades adaptadas fazem parte das atividades na educação física, a partir disso, há motivação para as aulas o que causa interesse em esportes na escola. Observa-se então, que a participação na aula de educação física faz parte do interesse por esporte na escola e também está relacionada com a motivação para a aula, assim como se associa a utilização de recursos na educação física.

Observa-se que esta criança possui dificuldades quando se trata de locomoção, sendo possível observar em sua tríade que só há participação quando proposta atividade adaptada

ou com algum recurso de auxílio. Dessa forma, nota-se que nas atividades de lazer no âmbito domiciliar esse quesito não é apresentado, por isso a defasagem em participação em esportes.

Para o aluno 2, o esporte como centro da rede compõe duas vertentes importantes, atividade de lazer e atividade na educação física. A atividade de lazer tem como seu componente o interesse em esporte externo ao ambiente escolar e é associada aos locais das atividades de lazer, aos membros da família que são participantes conjuntos na atividade, nesse caso o principal citado é um primo, e os colegas da escola que estão associados às atividades praticadas durante o recreio.

Na direção das atividades na educação física, tem sua principal ligação com a participação nas aulas. Essa tem como componente o interesse em esportes na escola, que é causado pela motivação da criança para educação física. A participação na aula também é associada ao uso que a criança faz de tecnologia assistiva.

O participante 2, tem o comprometimento motor amenizado pelo uso da cadeira de rodas. Esse recurso possibilita a participação nas aulas de educação física, e temos que as atividades nesse caso não são adaptadas.

Fazendo um apanhado de informações, percebe-se que há muitas semelhanças e algumas diferentes nas redes de resultados das crianças participantes. Com isso, podemos relatar que, o aluno 1 não teve menção a esporte, resultando em duas redes distintas sobre atividade de lazer e atividade na educação física; o outro participante teve o esporte como ligação entre os dois tipos de atividade.

Na educação física que apresenta mais semelhanças entre os participantes do que diferenças. Salvo algumas exceções como, o participante 1 ter presente na rede a atividade adaptada como parte das atividades na educação física. Ambos apresentam relação entre atividade na educação física e participação na aula de educação física, a partir disso, derivações de associações entre interesse em esporte na escola, motivação para educação física, motivação para esportes.

DESCRIÇÃO DAS REDES TRIÁDICAS

As redes triádicas são relações entre a criança/aluno, o cuidador e o professor de educação física, de forma que as falas dos 3 participantes se interligam formando um só resultado.

As redes da Tríade 1 tem como a mãe a principal cuidadora do aluno, dessa forma ela é o link de associação que englobam sentimentos envolvidos durante a entrevista, a percepção sobre o desejo da criança de maior participação em atividades de lazer e a expectativa do cuidador da atividade ser oferecida pela escola. Ela também faz parte, junto com os primos, dos membros da família que participam junto na atividade. A participação da família está ligada as barreiras de informação que enfrentam e os locais das atividades de lazer.

Os locais das atividades e do interesse em esportes fora da escola, que amplia a rede para outros setores. O interesse em esportes fora da escola se associa com a motivação para o esporte, que tem como causa o interesse em esportes na escola. Para que isso aconteça, a motivação para educação física compõe as causas do interesse em esporte na escola, sendo esse, parte da participação na aula de educação física.

A participação na aula de educação física tem ligação com a motivação para educação física, com inclusão escolar, com atividade oferecida na educação física, à estrutura da aula de educação física e à estratégia pedagógica e atividades adaptadas.

Dessa forma, as atividades adaptadas fazem parte da atividade na educação física, é componente do desempenho na atividade, e se associa tanto ao uso de recursos na educação física quanto à motivação para a educação física.

O uso de recurso na educação física faz parte da estrutura da aula de educação física e estratégia pedagógica. Com isso, tudo se relaciona com a avaliação que o professor faz da deficiência/condição do aluno, ao conhecimento sobre as condições do aluno, ao conhecimento sobre tecnologia assistiva e a frequência do uso de recursos.

Na rede da Tríade 2 aparece a demonstração da mãe na percepção sobre o desejo do filho em participar de mais atividades de esporte e lazer. Ela também faz parte dos membros da família que participam das atividades de lazer, juntamente com os primos. A participação da família nas atividades é influenciada pelos locais das atividades, que se associam às barreiras ambientais enfrentadas. O lazer também é associado a brincadeiras no recreio e a participação de colegas da escola; em casa é relacionado com atividades que exige pouco esforço físico e interação com vizinhos.

Do outro lado da rede aparece o interesse em esportes fora da escola. Esse está associado à motivação e interesse para esportes na escola e consequentemente a participação na aula de educação física. Essa é associada às atividades adaptadas, aos recursos de tecnologia assistiva, estrutura da aula de educação física e estratégia pedagógica, estabelecendo a inclusão escolar. O uso de recurso influencia a participação da criança na aula de educação física, o que possibilita maior inclusão escolar.

Contudo, observa-se grande semelhança no resultado das tríades apresentadas, principalmente quando trata dos quesitos relacionados aos cuidadores e aos professores de educação física. Apontamos então, que a mãe tem a percepção que o filho deseja participar de mais atividade de lazer. Para ambas os alunos há barreiras significativas, para o participante 1 é a falta de informação e a expectativa da mãe de a atividade de esporte ser oferecida na escola; já o participante 2 tem barreiras ambientais que dificultam locomoção.

Ambos os professores apresentam interesse em ampliar conhecimento na área de educação especial e tecnologia assistiva, no entanto para o professor 2 o conhecimento sobre tecnologia assistiva está relacionado com a falta de recurso na escola. Tem-se também em ambos que o conhecimento está relacionado com a experiência com outros alunos com deficiência física, tempo de atuação e tempo de formação. Ainda assim, na tríade 2 não há relato sobre a avaliação do aluno pelo professor de educação física; já na tríade 1 este está associado as estratégias pedagógicas e ao conhecimento das condições do aluno.

Para o participante 2 o recurso de tecnologia assistiva está diretamente ligado a participação na aula de educação física; já na criança 1 a tecnologia assistiva não aparece em sua rede, não sendo então mencionada no decorrer das falas dos participantes.

Obteve-se a partir dos resultados, que as atividades de lazer realizadas no âmbito domiciliar são vivenciadas somente por membros da família. Shikako-Thomas e colaboradores (2014) indicam que um dos fatores que impossibilitam a participação das crianças é o pouco contato com amigos fora da escola, e pouco envolvimento em atividades sociais organizadas. O que vem ao encontro com o resultado encontrado, uma vez que os colegas da escola aparecem apenas relacionados a atividades dentro da própria escola.

As atividades de lazer aparecem mais relacionadas ao âmbito domiciliar do que na escola, enquanto a prática do esporte fica restrita as aulas de educação física. Os resultados apontam que há interesse dos alunos em esportes externos à escola como forma de atividade de lazer, entretanto não demonstra nenhuma participação de fato. É possível, que sejam associadas às barreiras ambientais e de informação, uma vez que as famílias não têm acesso a locais para a prática de atividades de lazer e desconhecem sobre esportes para pessoas com deficiência física. Confirmando Vershuren e colaboradores (2012) quanto a falta de informação e oportunidade de praticar esporte na comunidade e de alguns pais não estarem ciente de qual atividade física seria mais adequada para as habilidades de seu filho. Também apresenta dificuldade de transporte para clubes que tenham as atividades e os horários não compatíveis com os das crianças.

Além disso, Arim e colegas (2012) demonstram que o lazer destas crianças envolve atividades físicas informais – jogos com regras flexíveis - e atividades dentro de casa, como assistir televisão, mexer no celular/computador, ler, corroborando com os resultados encontrados.

Já no âmbito escolar, a principal fonte de participação em atividade física são as aulas de educação física. Porém, só é possível quando há propostas de atividades adaptadas ou uso de recursos de tecnologia assistiva. O resultado do estudo de Sharp e colaboradores (2012), apontam que as crianças com deficiência física têm mais experiências de sucesso quando são propostos jogos adaptado, e, por consequência, se não há estratégias nesse molde para as aulas de educação física, a participação das crianças com deficiência física é prejudicada. Por conta disso, é necessário que o professor de educação física tenha conhecimento da deficiência/condições do seu aluno e de recursos necessários para montar a estrutura da aula de maneira que inclua todas as crianças da turma. Com isso, promovendo a participação da criança com deficiência física está também promovendo inclusão escolar.

Concordando com a afirmação Vershuren e colaboradores (2012) encontrou que um fator que encoraja as crianças com deficiência física a participar das aulas de educação física é a aceitação por seus colegas com desenvolvimento típico e ter um professor que entenda sobre as dificuldades e as capacidades das crianças com deficiência física e apresenta boa compreensão e comunicação com elas. Assim sendo, a participação na aula de educação física gera motivação e interesse para esportes, mostrando a importância de integrar a criança com deficiência física nas atividades da educação física. Quando a escola desperta o interesse da criança pelo esporte possibilita que a motivação para praticar atividades esportivas seja expressa também em ambientes extraescolares, levando para o lazer em ambiente domiciliar. Sharp e colaboradores (2012) mostram que experiências positivas motivam as crianças a se dedicarem as atividades. Logo, a escola é o incentivador para que as crianças acessem e possam vivenciar práticas em atividades esportivas.

CONCLUSÃO

Apesar dos resultados aqui retratados corresponderem a uma pequena parte de um estudo maior, é possível identificar que há uma baixa participação dos alunos com deficiência física em atividades de lazer e esportivas em seus múltiplos contextos de vida, sendo relatadas principalmente atividades ocasionais no âmbito domiciliar e familiar, enquanto que a educação física escolar ainda permanece como um importante espaço de acesso ao esporte para essa parcela de alunos. No entanto, o desconhecimento dos professores quanto a possíveis recursos de tecnologia assistiva ou ainda adaptações em aulas é considerado uma barreira para a máxima participação. Nessa direção, consideramos a temática relevante para os profissionais que atuam junto às crianças com deficiência física, de modo a favorecer o desenvolvimento pleno e ampliação da participação social desse alunado.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRETTI, A.L. Um panorama sobre Tecnologia Assistiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCAR*, São Carlos, v.1, n.1, p.1-2, 2013.
- ARIM, R.G; FINDLAY, L.C; KOHEN, D.E. Participation in Physical Activity for Children with Neurodevelopmental Disorders. *International Journal of Pediatrics* v. 20, p. 9. 2012
- MANCINI, M. C. *Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI)*. Manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MARTINELLI, S.A. *Inclusão: lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p.104, 2008.
- MARTINELLI, S.A. A importância de atividades de lazer na terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jan/Abr 2011, v.19, n.1, p.111-118, 2011.
- SHARP, N; DUNFORD, C.; SEDDON, L. A critical appraisal of how occupational therapists can enable participation in adaptive physical activity for children and young people. *British Journal of Occupational Therapy*, 75(11), p.486-494. 2012
- SHIKAKO-THOMAS, K. et al. Promoting Leisure Participation as Part of Health and Well-Being in Children and Youth With Cerebral Palsy. *Journal of Child Neurology*, v. 29, n.8, p.1125-1133. 2014
- VERSCHUREN, O. et al. Identification of Facilitators and barriers to physical activity in children and adolescents with cerebral palsy. *The Journal of Pediatric*, v. 161, p. 488-94. 2012.
- ZWIER, J.N. et al. Physical activity in young children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, v. 32, n.18, p.1501-1508. 2010.

ESTRATÉGIA DE LOCOMOÇÃO EM AMBIENTES ESCOLARES: OPINIÃO DE ALUNOS CEGOS ACERCA DO USO DO MAPA MENTAL¹

Loiane Maria Zengo Orbolato¹; Maria Luíza Salzani Fiorini²; Eduardo José Manzini¹
lozengo@hotmail.com; mazinhasf@yahoo.com.br; ejmanzini@uol.com.br

¹*Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília;* ²
Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras defasagens acarretadas pela cegueira, principalmente quando congênita, a dificuldade em locomover-se independentemente pode ser caracterizada como a maior delas (BRUNO; MOTA, 2001; GARCIA, 2003; GIACOMINI; SARTORETO; BERSCH, 2010; MACIEL, 2003).

Em linhas gerais, a locomoção independente pode ser fundamentada em três perguntas fundamentais: Onde eu estou? Para onde eu vou? E como eu vou chegar até lá? (FELIPPE, 2001). E para que essas perguntas possam ser respondidas, é preciso que a pessoa cega tenha uma orientação de qualidade, a fim de que consiga determinar tais pontos e, posteriormente, se locomover neles.

Nestes casos, esta orientação ocorre por meio de diferentes experiências vivenciadas, que dão origem ao mapa mental do ambiente. O mapa mental pode ser caracterizado pela representação espacial de um determinado ambiente e tem o objetivo de auxiliar a pessoa cega a reconhecer os espaços por meio do uso dos sentidos remanescentes, para que a partir disso, possa se orientar com maior presteza.

Em se tratando de ambientes escolares, ter o mapa mental dos ambientes se torna ainda mais importante, uma vez que são espaços que o aluno vivenciará por anos, e por isso, ele precisa estar apropriado de cada um deles, a fim de ter, cada dia, uma locomoção mais autônoma e independente, tanto em ambientes internos quanto externos, contribuindo assim, para a sua inclusão.

Compreender a importância do mapa mental pode não ser tão fácil como se imagina. Para uma pessoa que não possui restrições visuais, por exemplo, orientar-se no meio é algo rápido, uma vez que o sentido da visão fornece todas as informações necessárias para isso. Ou seja, em poucos segundos, é possível identificar o local que a pessoa está, o local que ela pretende ir e o percurso mais adequado para que ela chegue ao seu destino.

No entanto, para a pessoa cega, questões como essas se tornam complexas, uma vez que é preciso que ela esteja familiarizada com o ambiente, para assim, reconhecer de maneira eficiente as suas especificidades, e assim, possa se locomover com autonomia e independência. Isso não significa que a pessoa deva aprender a contar passos ou decorar caminhos, mas sim, saiba utilizar os sentidos remanescentes para que consiga se apropriar de todas as informações do

¹ Apoio: CNPq.

ambiente, e assim, se oriente e se locomova com maior autonomia e independência (SEABRA JUNIOR, 2008).

De modo geral, são duas as formas de elaboração do mapa mental de um determinado ambiente. A primeira, por meio de maquetes e/ou e mapas táteis e a segunda por meio da experimentação física, destacando a necessidade da presença de uma pessoa vidente para o oferecimento das informações necessárias. Vale ressaltar que ambas se complementam. Ademais, a elaboração do mapa mental, favorece a descoberta de possibilidades de deslocamento a serem realizados em um determinado ambiente e por isso, devem ser realizada de modo progressivo e constante (SEABRA JUNIOR, 2008).

Partindo da premissa de que a o mapa mental é primordial para a conquista da autonomia e independência da locomoção de pessoas cegas, tem-se como pergunta de pesquisa: *qual a opinião de alunos cegos acerca do uso do mapa mental sobre em ambientes escolares?*

OBJETIVO

Identificar a opinião de alunos cegos acerca do uso do mapa mental como estratégia de locomoção em ambientes escolares.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de caráter descritivo¹. Para a participação neste estudo, os alunos atenderam aos seguintes critérios: 1) ter diagnóstico de cegueira e 2) estar matriculado no Ensino Regular (a partir do 5º ano).

Seis alunos cegos congênitos participaram da pesquisa e foram nomeados como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Vale ressaltar que além da cegueira, P2 também possuía deficiência física nos membros superiores e P1, P3 e P4 possuíam resíduo visual (percepção de claridade e para presença de vultos). A média de idade dos participantes foi de 13 anos.

Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Utilizou-se como procedimento a entrevista semiestruturada, que é definida por Manzini (2006) como um procedimento para a busca de informações objetivas, face a face com o entrevistado. Uma das características da entrevista semiestruturada é a elaboração e utilização de um roteiro.

O roteiro foi previamente elaborado considerando tanto as estratégias de locomoção apresentadas pela literatura, quanto à experiência profissional da pesquisadora em relação às estratégias de locomoção mais utilizadas. Após ser encaminhado e analisado por dois juízes – para que fosse adequado conforme o objetivo do estudo – a versão final do roteiro foi composta por 56 questões que versavam sobre diferentes estratégias de locomoção, tais como, rastreamento, mapa mental, guia vidente, e bengala.

As entrevistas foram realizadas individualmente. O horário e o local variaram conforme a disponibilidade de cada participante. A duração média das entrevistas foi de 50 minutos e o áudio foi gravado.

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As falas foram transcritas em sua totalidade. Para a transcrição, foi utilizada parte das simbologias propostas por Marcuschi (1986) e as normas gramaticais. Após a transcrição, foi realizada a análise do conteúdo, que segundo Bardin (2010) é definida pela separação de diferentes elementos dos discursos relacionados a um mesmo assunto, para posterior apresentação e discussão.

Diante da análise, foram identificadas três categorias: 1) pontos positivos do uso do mapa mental nos ambientes externos mais frequentados dentro da escola; 2) Pontos positivos do uso do mapa mental nos ambientes internos mais frequentados dentro da escola; e, 3) Pontos negativos do uso do mapa mental nos ambientes internos mais frequentados dentro da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados a partir das três categorias identificadas.

PONTOS POSITIVOS DO USO DO MAPA MENTAL NOS AMBIENTES EXTERNOS MAIS FREQUENTADOS DENTRO DA ESCOLA

Um dos ambientes escolares relatados pelos estudantes foi o externo. Os ambientes externos podem ser caracterizados como locais onde eles se locomovem para ir de uma sala a outra. Estes ambientes podem ser chamados também de ambientes abertos. Dentre os mais citados pelos participantes estão os corredores, as escadas, os pátios, os refeitórios, as cantinas e as quadras de esportes.

A partir da análise dos relatos, foi possível identificar que todos os participantes relataram utilizar esta estratégia em se tratando dos ambientes externos mais frequentados dentro da escola.

Em relação aos benefícios do uso do mapa mental nesses ambientes, os participantes relataram que a possibilidade de conseguir se organizar espacialmente, de se locomover de maneira mais orientada, e ainda, o fato de se tornarem mais autônomos e independentes nesses ambientes, foram os principais deles.

Segundo os estudantes, quando o mapa mental dos ambientes está bem estabelecido, eles se tornam menos dependentes do outro, uma vez que é possível sair de um lugar e ir para outro de maneira orientada, sem se perder e sem ter a necessidade de ter outra pessoa acompanhando-o durante o percurso. Segundo P1, P3 e P5:

[...] Decorar o lugar, o ambiente, as coisas que tem ali, facilita muito para sua locomoção. (P1).

É bom, porque você sabe onde você está, você não fica tão perdido [...] você não precisa da ajuda [...] das pessoas [...]. (P3).

[...] Eu fico mais segura se alguém falar, “olha P5, não vai dar para ninguém te levar” [...]. (P5).

Embora o mapa mental seja fundamental para que os estudantes se locomovessem nos ambientes externos escolares, foi relatado que seu uso deve ser concomitante ao uso de outras estratégias de locomoção, tais como o uso da bengala ou do rastreamento. De acordo com os participantes, o mapa mental – quando bem elaborado – oferece a organização espacial, porém, não oferece a segurança física necessária durante o deslocamento. Nestes casos, o uso da bengala e/ou do rastreamento se torna indispensável.

Além disso, os participantes relataram que o fato de se ter um mapa mental bem elaborado dos ambientes externos da escola, fazia com que eles determinassem, de maneira eficiente, pontos de referências fixos e isso contribuía diretamente para que a organização espacial ocorresse. Para eles, mesmo em casos onde havia obstáculos – cadeiras, mesas, painéis e etc. – ter tais pontos de referência, fazia com que eles conseguissem reorganizar e estabelecer novas rotas.

De acordo com os participantes, a maneira mais eficaz para se elaborar um mapa mental dos ambientes escolares é por meio da descrição verbal – realizada por uma pessoa vidente – juntamente com a experimentação física – uso dos sentidos para o reconhecimento do ambiente. Segundo eles, é preciso que essas experiências ocorram repetidamente para que consigam estabelecer pontos de referências, e assim, elaborem o mapa de cada ambiente.

Nesse sentido, é compreende-se que, a elaboração do mapa mental de um ambiente externo está diretamente relacionada ao reconhecimento do ambiente, que sua construção é progressiva, e por isso, leva tempo. Como exemplo, P1 destaca que:

[...] se eu quiser conhecer esse corredor para chegar ao banheiro, eu vou ter que passar por ali várias e várias vezes. Se não, não vai ter jeito. [...] É o treinamento. [...] é a repetição. (P1).

Diante dos relatos, é possível compreender que ter o mapa mental dos ambientes externos escolares é essencial para que eles possam se locomover com autonomia e independência e por isso precisa ser elaborado detalhadamente, a fim de qualquer risco de acidentes e inseguranças seja evitado.

PONTOS POSITIVOS DO USO DO MAPA MENTAL NOS AMBIENTES INTERNOS MAIS FREQUENTADOS DENTRO DA ESCOLA

Outro ambiente escolar é o interno. Para tanto, foram considerados os ambientes que possuem portas para o acesso. Estes ambientes também podem ser chamados de ambientes fechados. Dentre os ambientes internos mais citados estão as salas de aula, a sala da coordenação, a sala da direção, a sala de recursos, o banheiro, a biblioteca, a sala de informática e a sala de vídeo.

Semelhantemente aos benefícios relatados em relação ao uso do mapa mental em ambientes escolares que são externos, os estudantes informaram que o principal benefício em ambientes internos, é o fato de que com o mapa mental bem estabelecido eles conseguiam sair de um determinado lugar e chegar a outro com autonomia e independência.

Porém, mesmo tendo o mapa desses locais, e seus respectivos pontos de referência, bem estabelecidos, seu uso se restringia a pequenos percursos, tais como da carteira deles até a mesa do professor, ou da carteira deles até a lousa. De acordo com P1 e P4, o uso do mapa men-

tal facilitava a locomoção nesses percursos, pois, estavam próximos de pontos de referência que eram fixos – tais como a mesa do professor, a lousa, os armários, a porta, as janelas, os amigos e etc. Por esse motivo, era possível se organizar e se orientar espacialmente para se locomover.

PONTOS NEGATIVOS DO USO DO MAPA MENTAL NOS AMBIENTES INTERNOS MAIS FREQUENTADOS DENTRO DA ESCOLA

Em relação aos pontos negativos referentes ao uso do mapa mental em ambientes internos dentro da escola, foi relatado pelos estudantes que, pelo fato de nem sempre estes ambientes oferecerem uma organização sistematizada dos móveis – disposição de mesas e cadeiras – fazia com que eles, ao chegarem a suas respectivas salas de aula, por exemplo, não conseguissem se organizar espacialmente, e assim, não conseguissem estabelecer rotas para deslocamentos longos. Em casos como esses, o deslocamento dependia, na maioria das vezes, do auxílio de um amigo ou do professor.

Mesmo tendo a habilidade de elaborar o mapa mental destes ambientes, para percursos longos – como sair da sua própria carteira e ir até o outro lado da sala de aula, por exemplo – foi relatado que caso o ambiente não estivesse organizado, o deslocamento se tornava uma tarefa muito difícil e por isso, os estudantes informaram que ter o auxílio do guia vidente era a estratégia mais apropriada para uma locomoção eficiente, rápida e segura.

É meio complicado [...] se eu quiser chegar à minha carteira eu sei que vai ser difícil, por que ela não vai estar no lugar que eu deixei ela ontem. Ela está sempre em um lugar diferente, então, vai ter coisa pelo meio, vai ter coisa para você estar desviando, estar tirando do seu caminho. Aí é meio complicado. (P1).

Em contrapartida, P2 relatou que em seu caso, a sala de aula estava sempre organizada, ou seja, com os móveis em uma mesma sequência e posição, todos os dias. Para ele, elaborar e usar o mapa mental, neste ambiente, era uma tarefa natural, e por esse motivo, dificilmente dependia do auxílio de alguém para se locomover.

Dessa forma, é possível compreender que é preciso que os espaços favoreçam um deslocamento seguro para os alunos cegos. E para isso, é preciso que mudanças atitudinais ocorram, a fim de favorecer uma locomoção que seja autônoma e independente, que por sua vez contribuirá significativamente para o desenvolvimento da locomoção e de todos os aspectos comportamentais pelos quais ela é composta.

CONCLUSÃO

O mapa mental é fundamental para a locomoção de pessoas cegas. O fato de reconhecer os ambientes que as escolas propõem, tornam os alunos mais independentes e autônomos, fazendo com que a autoestima e a autoconfiança sejam elevadas.

Nessa perspectiva, é preciso que esforços sejam concentrados para que alunos cegos recebam instruções claras e objetivas sobre todos os ambientes que as escolas dispõem, considerando suas particularidades, a fim de que estes espaços sejam reconhecidos em sua totalidade.

Vale ressaltar que a elaboração do mapa mental é um treinamento processual e que deve ser avaliado. Por tanto, seu estabelecimento não ocorre com dois ou três dias de treinamento.

Ademais, é preciso que a escola como um todo – gestão, alunos, professores e funcionários – se mobilize para que os ambientes sejam minimamente modificados – e quando isso ocorrer, que seja relatado aos alunos cegos, quais foram essas modificações. Atitudes como essas, valorizam a autonomia e independência da locomoção destes alunos tanto em ambientes externos quanto em ambiente internos e minimiza a ocorrência de acidentes, que na maioria dos casos, gera insegurança e dependência.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2010.
- BRUNO, M.M.G.; MOTA, M. G.B. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.
- FELIPPE, J.A.M. *Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara, 2001.
- GARCIA, N. Como desenvolver programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual. In: MACHADO, E.V. et al. (Org.). *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003. p. 67-120.
- GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R.C.R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- MACIEL, S. *Manual de orientação e mobilidade: o “ir e vir” do deficiente visual*. São Paulo: CMDV - Portal do Deficiente Visual, 2003. Disponível em: <http://inclusao.ese.ipp.pt/files/MOBILIDADE/Manual_de_Orientao_e_Mobilidade.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- SEABRA JUNIOR, M.O.; MANZINI, E.J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: Abpee, 2008.

CONCEPÇÕES DE FUNCIONÁRIOS, CRIANÇAS/ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS E SEUS ACOMPANHANTES ACERCA DE POSSÍVEL IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CLASSE HOSPITALAR¹

Adriana Garcia Gonçalves, Mariana Cristina Pedrino¹; Raíra de Azevedo²
adrigarcia33@yahoo.com.br

¹*Curso de Licenciatura em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos;* ²*Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul, Secretaria Municipal de Educação*

INTRODUÇÃO

Os relatos sobre a criação da classe hospitalar são relativamente recentes. Em 1935, Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptaadas, nos arredores de Paris (VASCONCELOS, 2006). Seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças com tuberculose.

De acordo com Vasconcelos (2006), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi um marco decisório das escolas em hospital, especialmente na Europa, considerando o grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de frequentar a escola regular. Em 1939 é criado o cargo de “Professor Hospitalar”, junto ao Ministério da Educação na França, tendo como objetivo a formação para o trabalho em institutos especiais e em hospitais.

Segundo Santos e Souza (2012), no ano de 1950 foi criada a primeira classe hospitalar no Brasil, pela professora Licy Rittmeyer, no Hospital Municipal Menino Jesus no Rio de Janeiro – que ainda hoje funciona no local – com o objetivo de atender às crianças internadas a fim de que retornem às escolas regulares sem defasagem no conteúdo escolar. Na década de 50 do séc. XX surgiu a primeira classe hospitalar em São Paulo, no Hospital da Santa Casa de Misericórdia.

A iniciativa de criação da classe hospitalar no Brasil foi mais fortemente influenciada a partir de 1989, pelas repercussões de marcos² importantes na história sobre os direitos da criança e do adolescente (LIMA, 2015).

Antes disso,

[...] os alunos que passassem por enfermidades que os obrigassem ao afastamento escolar eram submetidos à solução de continuidade do aprendizado, culminando daí muitas vezes a reprovação, desistência do ano escolar ou, na melhor das hipóteses, a uma promoção de nível sem o necessário conhecimento que seria exigido na série seguinte (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 111).

¹ Este estudo traz uma síntese do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no ano de 2017, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (AZEVEDO, R. de, 2017)

Apoio: PROEX – UFSCar

² Convenção Internacional dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990a); Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990b), instituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pode-se afirmar que a legislação brasileira reconhece o direito da criança/adolescente ao atendimento educacional hospitalar, pois mesmo sendo uma área pouco divulgada, vários documentos tratam sobre esse atendimento, como o Decreto Lei nº 1.044 de 1969, destacando a garantia do direito à educação dos enfermos; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao tratar sobre a obrigatoriedade da educação para todos; o ECA (BRASIL, 1990), que instituiu a defesa da infância e da juventude; a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), que definiu e inseriu o termo “classe hospitalar”; o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (CONANDA, 1995); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº 9.394/96); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), criado com o objetivo de estruturar as políticas de organização do sistema de atendimento hospitalar e domiciliar.

O Ministério da Educação nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), estabelece no Art. 13

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Um aspecto pertinente ao atendimento escolar no ambiente hospitalar diz respeito à terminologia utilizada para definir esse serviço da educação especial. O termo proposto e utilizado pelos órgãos governamentais é “classe hospitalar” (BRASIL, 2001; 2002) que se refere ao acompanhamento da escolaridade da criança doente. Fonseca (2008) propõe a expressão “atendimento escolar hospitalar” ou “escola hospitalar” com o mesmo sentido que o dado pelo órgão federal de educação. Entretanto, há a expressão “pedagogia hospitalar” (MATOS; MUGIATTI, 2001), que muitas vezes confunde a atuação do professor com propostas de humanização da assistência hospitalar (terapêuticas, artísticas e de educação para a saúde, dentre outras), negligenciando o direito de escolaridade da criança em tratamento de saúde.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002, p.13).

Para Fonseca (2008), o estar hospitalizada já caracteriza a criança com algumas necessidades diferenciadas, que podem necessitar de um atendimento educacional especializado. Isso porque independente dessa necessidade ser temporária (uma doença que, se tratada, é curada) ou permanente (além da doença que acarreta a internação, a criança pode ser surda, ter Paralisia Cerebral, síndrome de Down, entre outras condições, por exemplo).

Apesar dessa argumentação, a partir do decreto nº 7611 de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências restringiu o público atendido pela Educação Especial sendo consideradas as pessoas com deficiência (em longo prazo), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas

habilidades ou superdotação, sem menção acerca do aluno em condições temporárias devido ao tratamento de saúde (BRASIL, 2011). Entretanto, na LDB, conforme redação estabelecida pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), a proposta da educação especial é prescrita como uma modalidade educacional a ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares. Entretanto, segundo Lima (2015), quando isso não é possível, como no caso das crianças e adolescentes hospitalizados ou em convalescença domiciliar, a educação escolar poderá acontecer em outros ambientes, por exemplo, hospitalares, clínicos e domiciliares. A educação especial, portanto, é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação escolar, da infantil à superior (graduação e pós-graduação) e pode ultrapassar os muros da escola (espaços como sala de aula comum, sala de recurso, sala de apoio ou sala de AEE), adentrando noutros meios sociais como os hospitais. O direito à educação não cessa para a criança hospitalizada.

De acordo com levantamento feito por Fonseca (2015), no ano dessa pesquisa no Brasil havia 155 classes hospitalares em funcionamento, localizadas em 19 Estados e no Distrito Federal. A Região Sudeste com 63 classes, a Norte com 10 classes, a Nordeste com 27, a Região Centro-Oeste com 26 e a Região Sul com 29 hospitais com classe hospitalar.

Considerando que o atendimento educacional hospitalar representa importante apoio à inclusão escolar e é um dos serviços que compõe a educação especial, apesar da restrição do público atendido, a presente pesquisa procurou realizar apontamentos frente às concepções que os envolvidos no processo da classe hospitalar atribuem à sua implementação, considerando os direitos das crianças/adolescentes hospitalizados.

OBJETIVO

A pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar a concepção de funcionários, crianças/adolescentes hospitalizados e seus acompanhantes acerca de possível implementação de uma classe hospitalar em um município do interior paulista.

Os objetivos específicos foram: verificar a função da classe hospitalar; descrever e analisar a percepção de funcionários, crianças hospitalizadas e seus acompanhantes em relação ao trabalho desenvolvido no atendimento educacional hospitalar; e relatar o envolvimento da equipe de funcionários de um hospital que têm a intenção de implementar uma classe hospitalar.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa, foram seguidas as exigências éticas dos estudos com seres humanos, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº CAEE 55018316.2.0000.5504. Os participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo todos os benefícios e riscos da pesquisa. Os funcionários, os acompanhantes e as crianças responderam cada um aos seus respectivos questionários.

A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, de caráter descritivo e qualitativo. Foi desenvolvida na Enfermaria pediátrica de um hospital contemplado com o projeto de extensão intitulado “*Escola no hospital: acompanhamento didático-pedagógico de atividades escolares para crianças e adolescentes hospitalizados*”. O projeto tem como um dos objetivos, subsidiar dados para apresentar a importância da implementação de uma classe hospitalar nesse hospital.

Participaram deste estudo vinte crianças hospitalizadas, seus respectivos acompanhantes e duas funcionárias do hospital que atuavam na enfermaria pediátrica onde a coleta foi realizada. Como critério de seleção das crianças participantes, elas deveriam estar matriculadas na escola ou em instituição especial e ter idade mínima de quatro anos e máxima de doze. Foram excluídas crianças e adolescentes gravemente enfermos que não tinham condições de participar do estudo e aqueles que apresentavam algum distúrbio neurológico que os impossibilitasse de compreender a entrevista. Os critérios foram escolhidos para se atingirem os objetivos propostos dessa pesquisa.

Assim, a pesquisa foi realizada com vinte crianças internadas. Dessas, a maioria era do sexo masculino (treze) e a faixa etária variou de 4 a 12 anos. Em relação à cidade onde moravam, dezesseis residiam na cidade em que o hospital estava localizado, três em cidades próximas ao hospital e uma em outro estado. No que diz respeito à escolaridade, oito frequentavam a Educação Infantil, oito estavam no Ensino Fundamental I, três no Ensino Fundamental II e uma estava matriculada em uma instituição especial.

Dos vinte acompanhantes que responderam ao questionário, quinze eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, a idade variou entre 20 e 61 anos.

Duas funcionárias do hospital também participaram. A coordenadora de enfermagem foi identificada nesta pesquisa como E. e a Psicóloga hospitalar como P. As crianças hospitalizadas foram identificadas pela letra do alfabeto H, de hospitalizado, e os acompanhantes pela letra A, que significa acompanhante. Foram numerados conforme a ordem cronológica de realização: a criança H1 e seu acompanhante A1 foram identificados com o mesmo número correspondente.

Como instrumento para coleta de dados foi utilizado um questionário respondido pelas crianças após a realização de atividade didático-pedagógica desenvolvida durante a execução do projeto de extensão. Algumas leram e responderam o roteiro de forma escrita e outras responderam de forma oral e a pesquisadora escreveu fielmente suas palavras.

Aos responsáveis foi aplicado um questionário estruturado após as crianças realizarem algumas atividades didático-pedagógicas, sem a presença direta da pesquisadora.

Para as duas funcionárias do hospital o questionário foi enviado e respondido por e-mail, pela indisponibilidade de um encontro presencial.

A realização de atividade didático-pedagógica que foi desenvolvida com as crianças antes de responderem ao questionário, aconteceu em uma sala denominada brinquedoteca, que conta com estantes com livros, gibis e filmes, brinquedos variados, bebedouro, pia para higienização das mãos, televisão, aparelho de dvd, mesas, cadeiras escolares, cadeiras para acompanhantes e lousa. Quando o aluno/paciente não estava em condições de ir para essa brinquedoteca o atendimento foi realizado no leito.

A análise de dados ocorreu de forma descritiva com a categorização temática. As categorias elencadas para análise dos questionários respondidos pelas funcionárias do hospital foram: atividades diferenciadas na pediatria, benefícios e critérios para a implantação de uma classe hospitalar, relevância do atendimento na classe hospitalar e papel do professor no ambiente hospitalar. Para as respostas das crianças/adolescentes hospitalizados as categorias foram:

percepção em receber o atendimento pedagógico hospitalar, sugestões em relação ao atendimento pedagógico hospitalar, preferências em relação às atividades realizadas no hospital ou fora dele e a percepção acerca de sua internação. E por último as categorias temáticas a partir das respostas dos acompanhantes foram: atividades realizadas pela criança durante a internação, recursos humanos para acompanhamento das atividades pedagógicas/recreativas durante a internação da criança, informação sobre a internação do aluno à escola de origem, grau de importância e objetivos o atendimento pedagógico para crianças/adolescentes hospitalizados, percepção dos acompanhantes acerca do atendimento pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da concepção das funcionárias do hospital, foi possível obter os seguintes resultados a partir dos temas elencados.

Em relação à possibilidade de implantação da Classe no Hospital, uma das respostas apontou: *“Seria muito bom. Teríamos a possibilidade de trazer para a internação a oportunidade de manter o aprendizado da criança e ainda teríamos o ganho emocional de deixá-lo mais próximo de sua rotina do dia a dia”* (P.).

A outra participante defendeu: *“É um direito da criança e dever da instituição a implantação da classe no hospital, porém é importante vincular as atividades dentro do hospital com currículo escolar da criança (garantindo a educação formal e constitucional)”* (E.).

Fonseca (2008) enfatiza o direito a educação de todos, independente de estar internados ou não, o que nos leva a concluir que as crianças têm o direito à educação tanto quanto à saúde.

Para se implementar a classe hospitalar de acordo com uma das profissionais é preciso: *“Um profissional habilitado para a função, acredito que um professor de educação especial e uma sala adequada”* (P).

Segundo documento do MEC (BRASIL, 2002) o profissional que deverá assumir a função de professor na classe hospitalar:

Deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2002, p. 22).

A opinião da participante está de acordo com o documento e complementando essa resposta, a participante E. acredita que é necessário para a implementação de uma classe hospitalar: *“pactuação da Instituição com a Secretaria da Educação e com o Centro Integrado de Humanização do hospital”*.

Ressalta-se assim, a importância da formação profissional do professor que estará atuando com esses alunos/pacientes cabendo a ele trabalhar não apenas conteúdos pedagógicos, mas também os aspectos psicossociais das crianças.

Também vemos a peculiaridade da educação no ambiente hospitalar como sendo a de assegurar a manutenção dos vínculos escolares, de “devolver” a criança para a sua escola de origem com a certeza de que poderá reintegrar-se ao currículo e aos colegas sem prejuízos pelo afastamento temporário ou, ainda, de demonstrar, na prática, que o lugar da criança é na escola (mesmo com uma doença crônica, ou sob tratamento de saúde, ou em uso de suporte terapêutico), aprendendo e compondo experiências educacionais mediadas pelo mesmo professor que as demais crianças (FONSECA, 2008, p. 08).

O outro resultado refere-se às concepções das crianças/adolescentes hospitalizados participantes deste estudo.

Para análise da percepção acerca da hospitalização das crianças/adolescentes foi realizada a seguinte pergunta: *Se fosse para você contar a um amigo como foi ficar internado, como você contaria?* As respostas revelaram a descrição dos procedimentos incômodos que foram realizados, mas também as situações em que as crianças avaliavam como estando felizes: “Não gosto de tomar injeção de comer a comida daqui e gosto de brincar e das atividades” (H1); “Foi bom, eu gostei” (H15).

De acordo com Araújo (2011), com a internação, surgem alguns aspectos desestruturantes para a criança e o adolescente, como a separação do lar e do convívio familiar, além dos procedimentos terapêuticos que podem agredir-lhes física e emocionalmente. Somado a isso, está o fato de a rotina hospitalar muitas vezes não se adequar às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, social e biológico, por se constituir frequentemente em um ambiente planejado para a realização dos procedimentos assistenciais, sem ter em vista o bem-estar físico e mental dos seus pacientes.

O fato de a pessoa estar doente não a impede de estar em constante descoberta e, ao contrário, pode aprender com as experiências novas de hospitalização, tomando consciência do seu estado de saúde e compreendendo o que está acontecendo com ele e, assim, contribuir para a busca da cura (CECCIM, 1997).

Todas as crianças/adolescentes que participaram da pesquisa realizaram atividades pedagógicas antes de responderem à entrevista. Das 19 crianças entrevistadas, 17 pintaram ou assinalaram a carinha feliz (no questionário havia três carinhas – feliz, mais ou menos feliz, infeliz) em relação a como se sentiu durante o atendimento pedagógico hospitalar e duas assinalaram a carinha de mais ou menos feliz e justificaram que não gostaram muito de fazer as atividades porque estavam com dor em vários lugares do corpo.

A função do professor de classe hospitalar não é a de apenas “ocupar criativamente” o tempo da criança para que ela possa “expressar e elaborar” os sentimentos trazidos pelo adoecimento e hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não é a de apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no saber pedagógico para que a criança “esqueça por alguns momentos” que está doente em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com processos cognitivos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças [...] (CECCIM, 1999, p.3).

Quando questionadas sobre como gostaria que fosse o atendimento, quatro responderam que não sabiam e as outras respostas estiveram em torno de que o atendimento pedagógico no hospital pudesse ter mais de uma vez por semana.

Destaca-se que a hospitalização não deve ser vista como um rompimento do elo entre a criança/adolescente e a escola, nem a perda do direito de estudar. Logo, a classe hospitalar garante às crianças e aos adolescentes hospitalizados a oportunidade de continuar a vivenciar as experiências pedagógicas, interligando a assistência em saúde com a educacional (ALBERTONI; GOULART; CHIARI, 2011).

Quando questionadas sobre quais atividades mais gostavam de fazer e quais não gostam, algumas respostas foram em relação às atividades escolares, às cotidianas ou mesmo atividades da rotina hospitalar. As respostas foram diversas, pois a pergunta não foi dirigida para o ambiente em que se encontravam. As crianças respondem que gostam de atividades recreativas e percebe-se que eles não gostam dos procedimentos realizados no hospital, mas no decorrer dos atendimentos, pode-se observar que alguns funcionários do hospital esperavam o momento das atividades pedagógicas para realizar algum procedimento como aplicar medicação, aferir pressão, coletar o sangue, pois sabiam que as crianças estavam “distraídas” com as atividades e a professora presente.

Por último, os resultados obtidos a partir das respostas dos acompanhantes das crianças/adolescentes hospitalizados.

Em relação às atividades que a criança fazia no hospital, quatorze acompanhantes responderam que as crianças brincaram com objetos trazidos de casa como *tablet*, carrinho, boneca, caderno, lápis, jogos, entre outros. Um acompanhante respondeu que a criança fez tarefa da escola. Cinco fizeram pintura, confecção de materiais, desenho e seis assinalaram a opção *outras* e especificaram: “Exercícios como ginástica e alongamento” (fisioterapia) (A6), “Brinquedoteca” (A8).

Sobre os recursos humanos para acompanhamento das atividades pedagógicas/recreativas durante a internação da criança, doze responsáveis assinalaram a opção que elas receberam o auxílio dos acompanhantes e de intervenção especializada (projetos que existem no hospital) durante a realização de atividades. Três responderam que funcionários ajudaram nas atividades, no caso as enfermeiras, três responderam que a atividade foi realizada com outras crianças internadas. Um acompanhante não respondeu essa questão e dois assinalaram que não houve atividades durante o período de internação.

Em se tratando da informação sobre a internação do aluno à escola, dos vinte responsáveis participantes, dezoito responderam que informaram a escola de origem da criança sobre a internação. Um não informou a escola e o outro iniciará os estudos em uma instituição logo que receber alta. Nota-se assim, a preocupação com a escolarização das crianças que irão perder conteúdos e poderão sofrer defasagem quando retornarem à escola de origem.

Na questão sobre o grau de importância do atendimento pedagógico, catorze acompanhantes assinalaram a opção “Muito importante” e seis, a opção “Importante”, confirmando o valor que é dado ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar.

CONCLUSÃO

Apesar de o hospital estudado desenvolver alguns projetos de apoio pedagógico fundamental durante a internação, ainda não oferece nenhum acompanhamento formal do cur-

rículo escolar das crianças e dos adolescentes. Percebe-se que as atividades realizadas por meio dos projetos na pediatria são mais voltadas para o aspecto lúdico, mesmo sendo um direito da criança é insuficiente para suprir as necessidades educacionais.

Por meio dos questionários realizados nessa pesquisa nota-se a importância do atendimento pedagógico na opinião dos participantes durante o período internação, para que futuramente possa ocorrer o processo de implementação de uma classe hospitalar no local da coleta de dados, já que agora existem dados concretos sobre a opinião dos participantes e dos envolvidos no ambiente hospitalar.

Ao final desse estudo, foi possível realizar apontamentos frente às concepções que os envolvidos no processo da classe hospitalar oferecem na sua implementação e também espera-se que esse trabalho auxilie na implementação de futuras classes hospitalares com os dados obtidos, para que assim, os direitos das crianças/adolescentes hospitalizados possam ser cumpridos.

REFERÊNCIAS

ALBERTONI, L.C.; GOULART, B.N.G.; CHIARI, B.M. Implantação de classe hospitalar em um hospital público universitário de São Paulo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.21, n.2, p.362-367, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v21n2/19.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ARAÚJO, Y.B. et al. Enfrentamento do adolescente em condição crônica: importância da rede social. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 64, n. 2, p.281-286, mar./abr.2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/reben/v64n2/a10v64n2.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 16 set. 2016

_____. Ministério da Justiça. *Lei nº 8.069/1990*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso: 16 dez. 2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Decreto nº 99.710/1990*, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso: 16 dez. 2016.

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

_____. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de outubro de 1995. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 out. 1995.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 16 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 02*, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso: 28/07/2017.

_____. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p. 47

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art8>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CECCIM, R.B. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, R.B., CARVALHO, P.R.A. (Org.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997, p. 27-41.

FONSECA, E.S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2. Ed. - São Paulo: Memnon, 2008. 104p.

FONSECA, E.S. *Escolas hospitalares - EHS-BR*. Informativo semestral. Atendimento escolar hospitalar, UERJ, ano 14, n. 24, maio, 2015.

LIMA, I.R.S. Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v.4, n.1 - jan./jul.2015. p.29-53.

SANTOS, C.B; SOUZA, M.R. Ambiente hospitalar e o escolar. In: MATOS, E.L.M. *Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

MATOS, E.L.M.; MUGIATTI, M.M.T. *Pedagogia Hospitalar*. Curitiba: Champagnat, 2001.

VASCONCELOS, S.M.F. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006. *Anais...* Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

ENTRELAÇAMENTOS: PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS, NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CEGOS CONGÊNITOS

Marta Cristina Rodrigues¹;
martacristinaprofessora@gmail.com

¹Universidade Presbiteriana Mackenzie; ²Universidade Nove de Julho; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - Cefai.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emergiu da experiência pessoal e profissional da pesquisadora, a partir de estudos e reflexões que direcionaram seu percurso para chegar ao doutorado.

Ao longo dos anos atuando na educação de alunos com deficiência visual, enfrentamos diversas questões que envolvem a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos pelo educando com cegueira congênita. Observamos que os processos de formação de conceitos, aquisição de conhecimentos e aprendizagem das pessoas com cegueira congênita acontecem de maneira singular, individualizada, independente de possuírem em comum a ausência da percepção visual desde o nascimento.

Em contrapartida, esses educandos poderão apresentar algumas características como a repetição de comportamentos desenvolvidos pelos adultos que os rodeiam, a passividade em relação ao desconhecido, a restrição na mobilidade, a infantilização, a intolerância a ruídos do ambiente, os movimentos repetitivos e o verbalismo (fala esvaziada de sentido) se não forem estimulados suficientemente de acordo com suas especificidades e formas de compreender o mundo ao redor.

Observamos que, muitas vezes, a explicação oral dos educandos com cegueira, sobre determinado objeto remetia a características diversas daquelas vivenciadas por esta pesquisadora. Esse tipo de diferença foi verificado também entre educandos cegos congênitos e com cegueira adquirida. Estes últimos tiveram contato com o mundo visual, mesmo que por curto espaço de tempo, e conservaram uma memória visual dos objetos, o que influenciava as suas percepções e a aquisição de conhecimentos.

Esses dados chamaram a atenção para as inúmeras construções que as crianças e os adolescentes realizam com base em experiências e estratégias de aprendizagem vivenciadas. Algumas inquietações fizeram esta pesquisadora interessar-se ainda mais em conhecer/compreender como se dá a relação pessoa (com cegueira congênita) e objeto no que diz respeito à aprendizagem e à aquisição de conceitos.

No ano de 2014, iniciamos o Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Mackenzie.

Para isso, compreendemos a necessidade de entender quais parâmetros usa a pessoa que percebe o mundo não com os olhos, mas pelos sons, pelo tato, pelo olfato, pelo paladar, pela cinestesia, enfim, pelo corpo, para construir significados. Esse foi o ponto de partida para refletir com mais cautela sobre como esses educandos que não dispõem do sentido da visão

poderão ser prejudicados em seu processo de ensino–aprendizagem se não lhes forem oferecidas outras maneiras de experienciar o mundo ao seu redor.

Ao estabelecer contato com o mundo, o cego congênito entra em contato com o que está ao seu redor, com pessoas e coisas, sem a percepção visual. A cegueira propicia a essa pessoa um mundo próprio dela e para ela.

Como qualquer pessoa, o cego congênito emprega todo o seu potencial funcional para construir conhecimentos e novos significados. O corpo se abre para o mundo por meio da percepção. Conforme Merleau-Ponty (1992):

De tudo o que vivo, enquanto vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria e não posso procurar nenhuma luz concernente ao mundo a não ser interrogando, explicando minha frequência do mundo, compreendendo-a de dentro (p. 41).

Nesse sentido, tudo aquilo que a pessoa sabe do mundo provém da experiência, da relação existencial com o mundo e suas contingências.

Ao contatar o mundo, a pessoa com cegueira congênita, jamais o fará pela visão, mas desenvolverá mecanismos diferentes para elaborar concepções sobre ele e modos de percebê-lo. Pelo fato de suas condições naturais, sob a perspectiva física e biológica, serem diferentes, essa assimilação também é diferente. O corpo percebe o mundo a partir das suas abordagens, do mesmo modo como o corpo do outro também o percebe, garantindo uma comunicação verdadeira entre os sujeitos, em que cada um conserva sua individualidade (MERLEAU-PONTY, 1990).

OBJETIVO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as características das vias perceptuais que propiciam a pessoa com cegueira congênita adquirir conceitos e como objetivo específico, delinear especificidades referentes à percepção para a aquisição de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita.

MÉTODO

A pesquisa qualitativa foi escolhida por ter sido considerada apropriada para esta investigação. Buscamos captar as singularidades dos participantes em interações que ocorreram de forma natural, registradas por meio de texto escrito. Os dados colhidos foram analisados de modo coerente, flexível e detalhado; tendo como fundamento fontes e informações variadas do ponto de vista dos participantes da situação (LUDKE; ANDRE, 1986).

Optamos pela entrevista semiestruturada, com uma pergunta desencadeadora e flexível, em que novas perguntas foram introduzidas após a obtenção das respostas dos participantes entrevistados às questões propostas, com vistas à elucidação de informações que deram. Eles puderam discorrer livremente sobre o tema proposto, o que possibilitou que conteúdos significativos viessem à tona.

Os critérios de seleção da amostra por conveniência deram-se pelo fato de esta pesquisadora atuar na rede municipal de ensino da cidade São Paulo como PAAI (Professora de

Apoio e Acompanhamento à Inclusão), e acompanhar em visitas mensais todos os alunos com deficiência visual matriculados nas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino Pirituba /Jaraguá.

Os participantes desta pesquisa foram cinco adolescentes com idades entre doze e quinze anos, escolhidos por apresentarem cegueira congênita. Para a sua participação, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis, que permitiram que fossem entrevistados.

Dois adolescentes estavam matriculados, na época da realização da pesquisa (segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017), em escola pública estadual da cidade de São Paulo e os outros três, em escola da rede municipal.

No quadro a seguir é apresentada a caracterização dos participantes da pesquisa, identificados por meio de nomes fictícios: Paulo, Gustavo, João, André e Renan.

| Participante | Características ao nascer | Diagnóstico da cegueira | Escolarização | Acompanhamento para a inclusão |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|--|---|
| Paulo (12 anos) | Cegueira congênita | Retinopatia da prematuridade | 6º ano do ensino fundamental em escola municipal | Frequenta semanalmente sala de recursos multifuncionais (SRM) na própria escola em que estuda, no período contraturno. |
| Gustavo (15 anos) | Cegueira congênita | Glaucoma congênito | 2º ano do ensino médio em escola estadual | Frequenta semanalmente a Associação Laramara, especializada em deficiência visual, onde realiza o treinamento de orientação e mobilidade. |
| João (12 anos) | Cegueira congênita | Glaucoma agudo | 6º ano do ensino fundamental em escola municipal | Frequenta semanalmente sala de recursos multifuncionais na própria escola, no período contraturno. |
| André (14 anos) | Vidente (perdeu a visão aos 9 meses por causa de uma cirurgia de enucleação do globo ocular - tumor na retina) | Retinoblastoma (câncer na retina) | 1º ano do ensino médio em escola estadual | Treinamento de orientação e mobilidade na Associação Laramara. |
| Renan (13 anos) | Cegueira Congênita | Retinopatia da prematuridade | 9º ano do ensino fundamental em escola municipal | Frequenta semanalmente sala de recursos multifuncionais, na própria escola, no período contraturno, e faz treinamento de orientação e mobilidade na Unidade para Reabilitação de Deficientes Visuais(URDV). |

As entrevistas foram iniciadas solicitando-se aos participantes que falassem sobre as coisas que conheciam do mundo em que vivem. Os entrevistados falaram então sobre o que conhecem e mostraram interesse pelo tema, autenticidade e envolvimento nos relatos.

A forma de registro utilizada foi a gravação de áudio. Isso permitiu captar as informações imediatas, o modo como foram expressas, além de atentar às falas dos participantes, solicitando, quando necessário, que aprofundassem suas falas, trazendo mais detalhes sobre a temática abordada.

Após a realização de cada entrevista, foi feita a transcrição literal de todas as falas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise fenomenológica dos dados, buscaram-se os significados manifestos nas experiências vivenciadas. O foco foi compreender o processo de aquisição de conceitos pelos adolescentes entrevistados com cegueira congênita. Isso foi feito por meio do registro escrito das falas, da busca de seus significados nas situações de vida dos participantes, assim como das características do seu modo de estar, sentir, pensar, atuar e perceber o mundo.

Nesse sentido, a análise do que cada um expressou teve como diretriz esclarecer como acontece a aquisição de conceitos pela pessoa que tem cegueira congênita.

As entrevistas foram transcritas, lidas e relidas, foi feita a análise do seu conteúdo, com a intenção de identificar as temáticas atinentes aos objetivos desta pesquisa. Buscamos compreender o que os entrevistados relataram e suas percepções.

O quadro a seguir permite melhor compreensão das categorias de análise:

Representação concreta

Conceito

Representação mental presa à concretude – procedimento intelectual e cognitivo na ausência de abstração.

Noção das propriedades e características de uma classe de seres, objetos ou entidades. Faculdade cognoscitiva de abstração.

Devido ao número reduzido de páginas deste trabalho, apresentaremos apenas um trecho das respostas de uma dos participantes:

O QUE CONHECE

O QUE O PARTICIPANTE FALOU

REPRESENTAÇÃO CONCRETA

(Cf. definição no quadro 3)

CONCEITO

(Cf. definição no quadro 3)

Escola

É um espaço grande, com várias salas de aula, secretaria, refeitório, quadra, árvores e pátio. Tem um portão de aço que leva para o estacionamento onde os professores guardam os carros. Tem dois andares, tem um elevador, tem salas no andar de baixo e no andar de cima. Minha sala de aula é grande, tem o formato de um retângulo, tem várias carteiras, uma lousa, o armário da professora e tem um aquário que fica no fundo da sala.

Referência a características dos objetos existentes na escola: forma, tamanho, material, quantidade, percebidas por contato ou por repetição de definição.

A afirmação “é um espaço grande com várias salas de aula” pode estar se referindo a propriedades e características de uma classe de uma entidade, por elaboração do educando, ou por repetição de definição.

Salas de aula da própria escola

São lugares para as pessoas estudarem. Elas têm forma retangular e possuem carteiras, mesa, lousa, armários e vitrô. Sei porque me descreveram e também porque conheço o espaço delas pelo toque e andando por elas. A minha sala de aula deste ano fica no térreo, é a primeira sala do corredor, sei porque eu chego na escola, caminho uns dez passos e chego na minha sala. Eu não preciso subir escadas.

Referência a características da sala: forma, localização, tamanho, quantidade, percebidas por contato ou por repetição de definição.

A afirmação “são lugares para as pessoas estudarem” pode estar se referindo a propriedades e características de uma classe de uma entidade, por elaboração do educando, ou por repetição de definição.

Nas falas dos participantes entrevistados sobre o que sabiam, houve predominância de: 1) repetição da informação do vidente, indicando possível reprodução mecânica, sem significado; 2) permanência na concretude dos sentidos de que dispõem.

Os dados desta pesquisa emergiram dos relatos dos participantes entrevistados, que são adolescentes com cegueira congênita, sobre suas percepções, experiências e formas de compreender o que está no seu entorno.

Os resultados do presente estudo permitiram resgatar as ideias de Vygotsky (1997), reiterando que, na ausência da visão, há uma reorganização de toda a estrutura cognitiva que possibilita ao cego adquirir conhecimento sobre o mundo de acordo com uma dialética própria dos sentidos de que dispõe. Compreender esse processo implica penetrar na singularidade de cada mundo, reconhecendo sua forma específica de perceber e seu modo próprio de relacionar-se.

A análise dos dados permitiu entender a importância de considerar os canais perceptivos da pessoa com cegueira congênita ao oferecer-lhe experiências, ao propiciar-lhe vivências significativas, de maneira que ocorram novas construções de conhecimento.

As reflexões sobre os dados analisados tiveram como referencial a fundamentação teórica das ideias da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1945), ao considerar o corpo na dinâmica das suas relações no mundo – solo do conhecimento; 2) da ideia central de Ausubel (1968) de que a aquisição de conhecimento ocorre por meio da descoberta de informações na vivência do dia a dia ou na educação e amplia-se com o processo de representação concreta para a abstrata, na aquisição de conceitos.

CONCLUSÃO

De acordo com Masini e Moreira (2008), Ausubel, enraizado no vivido e em sua ampla experiência como médico, psicólogo e educador, buscou sistematizar os princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra. Investigou, assim, como se dá a aquisição de conhecimentos, da simples representação concreta à mais abstrata aquisição de conceitos.

A exposição minuciosa sobre aquisição e uso de conceitos realizada por Ausubel em sua obra de 1968, *Educational psychology: a cognitive view*, foi adaptada, com o mesmo título, por Moreira e Masini (2009) e constitui fundamentação central para esta tese.

Como contribuição para o aprofundamento das reflexões desta tese acerca da temática construção de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita, retoma-se a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971), que focaliza o sujeito no mundo como corpo no mundo, de cuja experiência vivida provém o conhecimento.

A experiência perceptiva possibilita a identificação, nomeação e classificação dos objetos – no contato com diferentes materiais, estruturas, formas, tamanhos, elementos constituintes –, que servirão de base para a organização de seu significado (conceitual) e a construção de novos significados.

Mesmo tendo em comum a condição da cegueira congênita, as pessoas dizem ter experiências perceptuais distintas – diferentes experiências, vivências e desvelamento dos fenômenos – para a aquisição dos conceitos.

Masini (2008) esclarece concepções de Merleau-Ponty, ao afirmar: “o corpo próprio de cada um está no mundo em sua experiência perceptiva” (p. 79). Explica, assim, a experiência perceptiva como sendo o processo que envolve muito mais do que fatores perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos, ao referir-se ao modo como o sujeito percebe e constrói seu próprio mundo. Assim, a percepção é fruto do conjunto dos sentidos de que cada pessoa dispõe, em uma relação dialética entre eles, na singularidade da própria forma de perceber.

Para todos os participantes desta pesquisa, a representação concreta, apresentou-se como um dos caminhos para a construção do conceito, assim como para a sua aquisição.

Para Ausubel (1968), a elaboração de conceitos implica um processo de abstração da experiência no qual as características essenciais de uma classe de objetos ou eventos, variáveis de acordo com o contexto, são organizadas e estabelecidas na estrutura cognitiva como uma forma de representar o mundo ao redor. Isso pressupõe um sujeito ativo numa situação, num processo de elaboração pessoal.

Cada um dos participantes entrevistados mostrou que, para os cegos congênitos, a construção de conceitos acerca do mundo é dada, sobretudo pela sua experiência perceptiva tátil-cinestésica, salientando que “aprendi pelo toque”, “tateando”, “passando a mão”, “caminhando”, “ouvindo”, “cheirando”...

A experiência corporal da pessoa cega deve ser vista na sua totalidade, pois, à sua maneira, ela apreende o objeto, pela experiência de habitar o mundo por meio do seu corpo.

Cada uma das teorias mencionadas nesta tese possibilitou modos diferentes de refletir sobre a elaboração de conceitos pelo cego congênito, apontando que, para que se possa entender o processo de conhecer sem a visão, é necessário considerar o referencial perceptivo, as experiências e as especificidades do perceber, sentir, organizar-se e relacionar-se no mundo da pessoa cega.

Para todos os participantes entrevistados, a aquisição de conceitos deu-se a partir da multiplicidade de experiências que cada educando vivenciou na sua interação com o objeto e com mundo, através do corpo como fonte absoluta da existência humana, que tem o poder de significação de qualquer experiência.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994.
- _____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

_____; MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa: condições de ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. R. di Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971. (Originalmente publicado em francês em 1945).

_____. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *O visível e o invisível*. 3. ed. Trad. Artur Gianotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Trad. C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1997.

_____. *O olho e o espírito*. 2. ed. Trad. Luís Manuel Bernardo. Lisboa: Veja, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. v. V.

AValiação COGNITIVA DE UMA ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: PROVAS OPERATÓRIAS

Miriam Adalgisa Bedim Godoy¹; Glorismar Gomes da Silva¹,
Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil¹
miriamadalgisa@hotmail.com

*¹Programa de Pós Graduação Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;
Laboratório de Interação Social/Departamento de Psicologia da
Universidade Federal de São Carlos.*

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre o desenvolvimento humano, várias vertentes buscaram investigar como se forma o pensamento. Piaget (1973; 1975; 1977/1956; 1978/1945; 1982/1966; 1987/1964), ao estudar a cognição, com o objetivo de desvendar a lógica do pensamento humano, elaborou as provas operatórias que auxiliam a compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo (CARRAHER, 1989).

Em uma perspectiva piagetiana, o conhecimento se constrói pela integração de estruturas na qual cada uma conduz à estrutura posterior. A integração obedece a alguns critérios como a ordem de sucessão dos estágios, a especificidade das estruturas que os caracteriza as relações de subordinação e precedência da constituição das estruturas (PIAGET; INHELDER, 1982/1966). Assim, se o sujeito está no nível pré-operatório que não tenha atingido a conservação de conjuntos discretos, não terá condições cognitivas para aprender de imediato exercícios de numeração, pois a estrutura ainda não atingiu esse nível.

Para Piaget (1977/1956; 1987/1964) o desenvolvimento cognitivo da criança é sequencial e segue partindo de estruturas mais simples para as mais complexas. Dessa forma, se dá o desenvolvimento da inteligência, passando de um estágio para outro na interação do sujeito com o mundo que o cerca quando se depara com a alternância de situações de equilíbrio e desequilíbrio que põem em marcha os princípios da assimilação e da acomodação que as invariantes funcionais do desenvolvimento cognitivo.

O conjunto de processos que caracteriza o desenvolvimento, segundo Piaget (1976) pode ser conceituado como um processo de equilíbrio progressiva que tende para uma forma final, qual seja a conquista das operações formais. Portanto de acordo com Piaget (1977/1956; 1987/1964) os estágios do desenvolvimento são: operações sensório-motoras; operacional (pré-operacional e operações concretas) e operatório formal. Embora Piaget não tenha fixado idades para a ocorrência dos estágios, e muito fortemente tenha argumentado contra esta crítica, ele indicou períodos para cada estágio e os limites aproximados nos quais as mudanças de um estágio a outro ocorreriam. O estágio sensório-motor corresponde aproximadamente aos dezoito primeiros meses de vida encerrando-se com o aparecimento da função simbólica da qual o aspecto destacado é a aquisição da linguagem. Nesse período, o desenvolvimento se dá pela ação calcada sobretudo nas percepções e movimentos.

Nesse estágio ocorre o desenvolvimento da primeira infância (0 a 2 anos), quando as atividades voltam-se para a ação: engatinhar, empurrar e puxar, encher e esvaziar recipientes, imitar, dentre outros.

Iniciado o período operatório (2 a 11 anos) sobretudo no período pré-operacional (2-7 anos), após o aparecimento da linguagem, as ações são modificadas. A criança tem habilidade de reconstituir suas ações passadas, sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras, pela representação verbal. Dos 3 aos 6 anos, a criança torna-se mais competente desenvolvendo a capacidade para usar símbolos em pensamento e ação, adquire maior capacidade para lidar com conceitos, tais como: idade, tempo, espaço e moralidade. Entretanto, ainda não separa totalmente o real do irreal, e grande parte de seu pensamento é egocêntrico.

O estágio pré-operacional corresponde aproximadamente dos 2 aos 7 anos. Segundo Piaget (1977/1956; 1987/1964) a criança ingressa nesse estágio com aproximadamente 2 anos, após o estágio sensorio motor, e emerge aos 7 anos quando passa a operar sobre as operações. Nesse estágio do pensamento da criança as diferentes manifestações da função simbólica estão operando (imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e memória), ou seja, a criança utiliza-se dos símbolos para representar objetos, lugares e pessoas (PIAGET, 1978/1945). A criança é capaz de operações, entretanto, ela opera sobre as ações sem poder desprender-se delas. As atividades para criança nesse estágio são voltadas para explorar o universo simbólico, nas imitações, nos jogos simbólicos (o faz-de-conta), jogos de linguagem, pelos desenhos, histórias e dramatizações, por exemplo. Para as crianças que conseguem lidar com as regras, as atividades, os jogos e brincadeiras podem ser mais complexas, tais como: amarelinhas, dominó, futebol, damas e memória.

O estágio das operações concretas é um período de grandes modificações e é o início da pré-adolescência. Esse estágio corresponde ao período que vai aproximadamente dos 7 aos 12 anos, quando o pensamento intelectual da criança, apresenta-se de maneira mais lógica e coerente. A criança nesse estágio é capaz de usar símbolo de um modo mais sofisticado para realizar operações e passa a operar sobre operações: possui capacidades mentais para trabalhar com os princípios de invariância, reversibilidade e coordenação de relações. Segundo Piaget vai se completando a descentralização do pensamento que as leva a transformar as relações imediatas em um sistema coerente de relações objetivas. As atividades nesse estágio devem explorar ações com sequências longas de experimentações, coleções e jogos mais complexos.

O estágio operatório formal se dá a partir dos 11/12 anos. Nesse estágio a criança ou pré-adolescente tem uma capacidade de considerar a realidade não mais sob seus aspectos limitados e concretos e sim raciocinar de modo lógico com noções abstratas. Agora as soluções não são mais absolutas e imediatas, e sim compreendem e constroem sistemas teóricos buscando verdades mais gerais. As atividades no estágio operatório formal devem estar voltadas para ações que impliquem na formulação de variadas hipóteses de deduções abstratas. As operações passam a ocorrer sobre as proposições embora a centração do pensamento ainda permaneça pela permanente referência do pensamento adolescente ao próprio raciocínio.

Em síntese, neste período do nascimento à adolescência, é possível distinguir e caracterizar os fatores gerais da evolução da inteligência (maturação; o exercício e a experiência na ação sobre os objetos; as interações sociais e a construção progressiva com base na precedente

em um processo de equilíbrio das estruturas cognitivas (PIAGET, 1975). É ainda possível descrever os mecanismos que permitem a passagem de um estágio a outro e identificar o estágio no qual a criança se encontra examinando-se as suas próprias ações com um método apropriado (CARRAHER, 1989).

As provas operatórias foram elaboradas visando verificar as hipóteses sobre os mecanismos de constituição das estruturas cognitivas e da sequência dos estágios no desenvolvimento da cognição. Por meio das provas operatórias, portanto, pode-se detectar o nível cognitivo em que se encontra a criança. Para tanto, realiza-se provas operatórias a fim de analisar como estão as noções de conservação, seriação e classificação, entre outras. Nas provas do domínio da conservação observa-se se a criança emite respostas conservadoras, se conserva em uma situação e em outra não; se vacila seu pensamento; se tem argumentos de identidade, de reversibilidade e de compensação; se realiza o retorno empírico, se modifica sua resposta na contra argumentação ou não, se argumenta com justificativas objetivas e se as mesmas estão de acordo com a linguagem cronológica; se possui uma linguagem infantilizada para sua idade ou não e outros (PIAGET, 1973; 1975; 1977/1956; 1978/1945; 1982/1966; 1987/1964).

Na prova de seriação observa-se se a criança apresenta ausência de seriação ou não, como ela coloca os bastões em qualquer ordem, justapondo-os, faz tentativas diversas, séries de 3 ou 4 bastões, porém não coordena as diferentes séries entre si, ou não consegue intercalar os outros; se realiza a prova através de ensaio e erro compondo a série, se antecipa sua ação fazendo metodicamente a sua construção, colocando primeiro os bastões menores e a seguir em graduação; se através do anteparo, exclui ou inclui bastões e constrói.

Nas provas do domínio da classificação observa-se se a criança estabelece um critério ou se o faz aleatoriamente o que lhe é solicitado; se antecipa sua ação; se consegue recapitular corretamente duas dicotomias sucessivas, segundo dois critérios, ou se só o faz com incitação do professor; se faz sistematicamente a comparação das subclasses; se possui a existência da quantificação inclusiva ou não.

Desta forma, “mediante as provas de Diagnóstico Operatório, podemos chegar a determinar o grau de aquisição de algumas das noções-chaves do desenvolvimento cognitivo (...), cujo o conteúdo se leva em conta em cada uma delas de um modo muito específico” (MACDONELL, 1994, p. 04).

Importante ressaltar que, ao aplicar as provas operatórias, sugere-se cuidado com as instruções, pois caso, estas sejam erroneamente direcionadas, respostas equivocadas poderão ser obtidas. Em contrapartida, se bem aplicadas e analisadas contribui para que o professor planeje as atividades de acordo com o nível cognitivo da criança evitando, assim, atividades muito aquém ou além de seus processos intelectivos.

Objetivo: Identificar nível de estrutura cognitiva de um escolar com deficiência intelectual leve.

Método: Trata-se de um estudo de caso, com delineamento do método clínico piagetiano (CARRAHER, 1989) constituído pela exposição da participante às provas operatórias. Este

tipo de estudo e de delineamento se colocou como a melhor opção metodológica, uma vez que contemplava a possibilidade de aprofundamento da investigação de um sujeito determinado (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Participante: O caso em tela refere-se a uma educanda com diagnóstico de deficiência intelectual leve. A escolar foi identificada como S.A.R. A participante no momento do estudo estava com nove anos, matriculada no atendimento educacional especializado (AEE) e no terceiro ano do Ensino fundamental em uma escola pública da região norte do estado do Paraná.

A participante deste estudo recebeu um diagnóstico psicoeducacional de deficiência intelectual leve pela equipe de educação especial do município em que residia.

Procedimento relacionado ao método clínico: A avaliação da escolar foi realizada pela professora do AEE em dias e horários de atendimento da criança no serviço especializado. O estudo seguiu os preceitos éticos em pesquisa com seres humanos.

As provas operatórias aplicadas foram: Prova de Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos (de números); Prova de Conservação de Quantidade de Líquido; Prova de Conservação de Comprimento; Prova de Conservação de Peso; Prova de Conservação de Superfície; Prova de Transitividade e Composição de Peso; Composição de Peso de Substâncias Homogêneas; Prova de Transitividade de Peso de Substâncias Heterogêneas; Prova de Composição de Peso de Substâncias Heterogêneas; Prova de Seriação; Prova de Classificação; Prova de Quantificação de Inclusão de Classes; Prova de Intersecção de Classes; Prova de Espaço Uni-Dimensional; Prova de Espaço Bi-Dimensional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Prova de Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos (de números) a aluna apresentou índice maior de respostas não conservadoras. Respondeu satisfatoriamente às indagações sobre o retorno empírico, não justificou com argumentos claros e precisos as respostas de conservação; resolveu corretamente a questão de quantidade. Em função de sua mudança de critério, com a contra-argumentação e resposta conservadora da terceira modificação experimental levantamos como hipótese: transição para período do estágio operatório-concreto. Sua linguagem é empobrecida limitando-se apenas a responder o solicitado. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório.

Na Prova de Conservação de Quantidade de Líquido a aluna apresentou respostas não conservadoras. Mudou de critério uma vez após o retorno empírico. Em cada transvasamento considerou um dos copos, como tendo mais líquido: “Tem mais porque é mais alto”. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório com transição para o operatório-concreto.

Na Prova de Conservação de Comprimento a aluna apresentou respostas não conservadoras. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório com transição para o primeiro nível do estágio operatório concreto. Verificava-se no transcorrer da prova linguagem oral que as respostas da participante estavam aquém do previsto.

Na Prova de Conservação de Peso a aluna apresentou respostas não conservadoras. Só definiu a igualdade de massa após o retorno empírico e confundiu tamanho e peso. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório, com transição para o primeiro nível do estágio operatório-concreto.

Na Prova de Conservação de Superfície a aluna apresentou respostas não conservadoras. Mudava de critério após o retorno empírico e em todas as modificações experimentais cuja disposição espacial eram diferentes, julgava que a quantidade era diferente, uma tendo mais e a outra menos. Na disposição espacial de igualdade nos dois campos, considerou a mesma quantidade em ambos. Integrou-se ao argumento de faz de conta criado pelo mediador. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório, com transição para o primeiro nível do estágio operatório-concreto.

Na Prova de Transitividade e Composição de Peso a criança apresentou respostas que evidenciavam transitividade de peso.

Na Composição de Peso de Substâncias Homogêneas a participante apresentou respostas conservadora com argumento de identidade. No aspecto funcional confundiu peso e tamanho. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se primeiro nível do estágio operatório-concreto.

Na Prova de Transitividade de Peso de Substâncias Heterogêneas a escolar apresentou respostas não conservadoras na prova de transitividade de peso de substâncias heterogêneas. De acordo com o resultado desta prova, a participante encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório e, a partir das dicas do mediador, ela aprendeu com a prova.

Na Prova de Composição de Peso de Substâncias Heterogêneas, a aluna apresentava conduta não correspondente ao pensamento operatório concreto, ou seja, fazia o raciocínio de conservação do peso de substâncias qualitativamente diferente em função das substâncias.

Na Prova de Seriação a participante apresentou conduta correspondente ao pensamento operatório-concreto. Realizou todas as ações com desenvoltura. Recapitulou sua ação de forma coerente e adequada. De acordo com o resultado desta prova, a participante tinha boa linguagem expressiva em relação a suas ações.

Na Prova de Classificação, ela apresentou conduta correspondente ao pensamento operatório-concreto, pois realizou dicotomia com mudança dos três critérios estabelecidos.

A aluna executou e falou sobre sua ação de forma adequada, embora sua linguagem fosse empobrecida em relação a sua faixa etária, e condição sócio-cultural, pois respondia de forma muito repetitiva às questões do mediador. Quando solicitado a recapitular suas ações, conseguiu recapitular duas ações, esquece a primeira ação. Encontra-se no primeiro nível do estágio operatório-concreto.

Na Prova de Quantificação de Inclusão de Classes, a escolar num primeiro momento reconheceu a classe. Porém, fez sistematicamente a comparação das duas subclasses e respondeu que havia mais margaridas do que flores e errou a hierarquia e a subtração de subclasses. De acordo com o resultado desta prova, a participante não apresentou quantificação inclusiva.

Na Prova de Intersecção de Classes a aluna apresentou condutas correspondentes ao pensamento operatório concreto, pois realizou adequadamente as questões de classes relacionadas, as de inclusão e as de intersecção.

Embora num primeiro momento ela não tenha reconhecido o conteúdo da intersecção, no transcórrer da prova manifestou sua condição operatória nesta área, incluindo aí, a retomada da estratégia sobre o conteúdo da intersecção, por parte do mediador.

Na Prova de Espaço Uni-Dimensional a aluna não apresentou conduta correspondente ao pensamento operatório concreto, pois construiu a torre aleatoriamente, sem descontar o tamanho da montanha a base. Não utilizou materiais de medidas em nenhum momento, realizou a atividade aleatoriamente sem a preocupação com o tamanho.

Na Prova de Espaço Bi-Dimensional a escolar apresentou condutas correspondentes ao pensamento pré-operatório nível inicial, pois não utiliza em nenhum momento a medição nem na verticalidade nem na horizontalidade, apenas faz cálculo visual.

No Quadro 1, foram apresentados os resultados da competência cognitiva do participante em cada prova operatória

| Provas | | Conservação | | | | | | | | Seriação | Classificação | | | | | |
|------------|----|-------------|---------|----------------|----------------|------------|--|--|--|--|---------------------|-----------|-------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Níveis | | Matéria | Líquido | Conj. concreto | Comp. premento | Superfície | Transitividade de peso de substâncias homogêneas | Transitividade de peso de substâncias heterogêneas | Composição de peso de substâncias homogêneas | Composição de peso de substâncias heterogêneas | Seriação de palitos | Dicotomia | Quantificação e Inclusão de classes | Intersecção de Classes | Espaço Uni-dimensional | Espaço Bi-dimensional |
| Operatório | 2º | | | | | | | | | | | | | | | |
| Concreto | 1º | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pré | 2º | | | | | | | | | | | | | | | |
| Operatório | 1º | | | | | | | | | | | | | | | |
| sensorio | 1º | | | | | | | | | | | | | | | |
| Motor | | | | | | | | | | | | | | | | |

As informações apresentadas no Quadro 1 indicaram que S.A.R., na análise interdomínios cognitivos apresentou homogeneidade entre o domínio de seriação e classificação, encontrava-se no primeiro nível do estágio operatório-concreto; no domínio da conservação, encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório. No que se refere à análise intradomínios cognitivos S.A.R apresentou homogeneidade interna nos três domínios: conservação, seriação e classificação. Em relação à análise intra-provas a criança apresentou os seguintes resultados:

DOMÍNIO DE CONSERVAÇÃO

- Prova de Conservação de Matéria - A escolar não apresentou um desempenho compatível com a pensamento conservador, apresentando estrutura cognitiva correspondente ao segundo nível do estágio pré-operatório. Antecipava adequadamente o retorno empírico; apresentava confusão entre os atributos tamanho e peso no transcorrer da prova.
- Prova de Conservação de Líquidos - A aluna apresentou conduta não conservadora, sua estrutura cognitiva correspondia ao segundo nível do estágio pré-operatório. Ela antecipava adequadamente o retorno empírico, mudava de resposta após comprovação do retorno empírico.
- Prova de Conservação de Conjuntos Discretos - A educanda apresentou estrutura cognitiva correspondente ao segundo nível do estágio pré-operatório. Contudo, no decorrer da prova mudava de critério com a contra-argumentação e na última modificação conservava, ocorrendo uma alteração do ponto de vista funcional e estrutural.
- Prova de Conservação de Comprimento - A aluna apresentou conduta não conservadora, e suas respostas sugeriram uma estrutura cognitiva correspondente ao segundo nível do estágio pré-operatório.
- Prova de Conservação de Superfície - A aluna apresentou conduta não conservadora e suas respostas sugeriram uma estrutura cognitiva no segundo nível do estágio pré-operatório.
- Prova de Transitividade de Peso de Substâncias Homogêneas - As respostas da escolar evidenciaram transitividade de peso, porém, ela não justificava a sua resposta e mantinha-se seguro da transitividade a partir da comprovação empírica, apresentando estrutura cognitiva correspondente ao segundo nível do estágio pré-operatório.
- Prova de Transitividade de Peso de Substâncias Heterogêneas - A aluna apresentou transitividade de peso de substâncias heterogêneas, a partir das dicas da entrevistadora, quando ele aprendia com a prova. As suas respostas sugeriram que ela encontrava-se no segundo nível do estágio pré-operatório.
- Prova de Composição de Peso de Substâncias Homogêneas -A participante apresentou respostas conservadoras com argumento de identidade. Em relação ao aspecto funcional, ele confundia peso e tamanho. As suas respostas sugeriram no primeiro nível do estágio operatório-concreto.
- Prova de Composição de Peso de Substâncias Heterogêneas - A educanda não conservou o peso de substâncias qualitativamente diferentes em termos de substâncias. As suas respostas sugeriram conduta ao segundo nível do estágio pré-operatório.

DOMÍNIO DA SERIAÇÃO

- Prova de Seriação - A aluna apresentou estrutura cognitiva correspondente ao primeiro nível do estágio operatório concreto. Recapitulou sua ação de forma coerente e adequada. Realizou a sequência com inclusão de palitos e observou a exclusão do palito da sequência.

DOMÍNIO DA CLASSIFICAÇÃO

- Prova de Dicotomia - A escolar apresentou conduta conservadora ao primeiro nível do estágio operatório concreto, realizou dicotomia com mudança dos três critérios estabelecidos (forma, tamanho e cor).
- Prova de Quantificação de Inclusão de Classes - A participante reconheceu a classe e a hierarquia de classes; suas respostas indicavam ausência de quantificação inclusiva e sugeriram que se encontrava no primeiro nível do estágio operatório-concreto.
- Prova de Intersecção de Classes - A aluna apresentou condutas correspondentes ao primeiro nível do estágio operatório-concreto, pois realizou adequadamente as questões de classes relacionadas as de inclusão e as de intersecção.
- Prova de Espaço Uni-Dimensional - A educanda não apresentou conduta correspondente ao pensamento operatório-concreto, pois respondeu às instruções aleatoriamente.
- Prova de Espaço Bi-dimensional - A aluna apresentou condutas correspondentes ao pensamento pré-operatório de nível inicial, pois não utilizava, em nenhum momento, a medição nem na verticalidade nem na horizontalidade, e apenas fazia cálculos com base na percepção visual.

Em suma, com base nas provas operatórias, podemos inferir alguns dados sobre o desenvolvimento cognitivo da participante. A aluna apresentou nível de desempenho diferente do nível de competência, ou seja, não aproveitou as experiências anteriores, demonstrando lentidão para passar de um critério a outro pela prova; conseguiu o sucesso operatório somente com a diminuição do material utilizado na prova. Por exemplo, conservou a quantidade de pequenos conjuntos discretos e seriação com menos fichas; foi capaz de compreender a operação quando a mesma é realizada pelo mediador, mas não pode realizar a operação; apresentou diferença entre execução e verbalização, possui dificuldade em justificar a execução da prova; não conseguiu argumentar espontaneamente, mas o faz após a intervenção do entrevistador. Contradiz-se diante do acréscimo da transformação; apresentou defasagem inter-domínios, por exemplo, operou concretamente nas provas que medem o domínio de seriação e classificação, mas apresentou respostas pré-operatórias nas provas que verificam o domínio da conservação; realizou apenas uma forma de resolver os problemas propostos.

A aplicação das provas operatórias pode ser considerada como uma importante ferramenta no processo avaliativo de educandos com deficiência intelectual, assim como, repensar estratégias e metodologias que atendam ao nível operatório correspondente do sujeito avaliado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das provas operatórias pode ser considerada uma ferramenta útil no processo avaliativo de educandos com deficiência intelectual, por permitir propor atividades que os desafiem na realização das operações que devem ser promovidas. Deste modo, permitem propor estratégias e metodologias que atendam ao nível operatório correspondente do sujeito avaliado ao mesmo tempo que o desafiam para atingir nível o seguinte.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. The AIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. 11th ed., 2010.
- CARRAHER, T.N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACDONELL, J.J.C. *Manual de diagnóstico operatório*. Centro de material Educativo, Curitiba, 1994. Apostila.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987/1964.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978/1945.
- _____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977/1956.
- _____. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Biologia e Conhecimento*. Vozes: Petrópolis, 1973.
- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou, s/d/1932.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 1982/1966.
- TURNBULL A. et al. *Exceptional lives: special education in today's schools*. University of Kansas, Beach Center on Disability. 8th ed., 2016.

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS ¹

Patricia Santos de Oliveira¹; Enicéia Gonçalves Mendes²
patriciagorup@gmail.com.br

¹*Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;*
²*Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos*

INTRODUÇÃO

A temática acerca da formação de professores de educação especial configura-se como uma rede complexa que engloba o campo do ensino superior, as diretrizes curriculares para a educação básica e o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Especial (BUENO; MARIN, 2011).

A resolução CNE/CEB N° 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), destacou que os professores especializados em educação especial deveriam comprovar: I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nesse contexto, é possível compreender a formação inicial como a primeira fase de um extenso processo de desenvolvimento profissional e pessoal (REZENDE, 2013). Neste estudo, a formação inicial será compreendida pela formação em nível superior, realizada em curso de licenciatura em educação especial.

Em estudo realizado por Bueno; Marin (2011) sobre as produções bibliográficas referentes à formação de professores especializados para atuar na educação especial. Os autores chamaram a atenção para a baixa produção científica acerca da formação inicial. Em vista disto, sugeriram que mais estudos, relacionados à organização curricular, fossem realizados.

Nesse sentido, o presente estudo pretendeu investigar o funcionamento e a forma de organização dos cursos de graduação/licenciatura em Educação Especial que desde as resoluções CNE/CEB N° 2/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/ CP n° 1, de 2006 (BRASIL, 2006) se constituem como o único meio de formação inicial de professores especializados em Educação Especial. O presente trabalho é parte do artigo intitulado “Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial” (OLIVEIRA, MENDES, 2015).

¹ Apoio: (Capes, CNPq)

OBJETIVO

O objetivo da pesquisa foi identificar e mapear os cursos de licenciatura em educação especial, de universidades públicas e privadas, e analisar seus respectivos projetos pedagógicos de curso.

MÉTODO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental do tipo exploratória (MARCONI; LAKATOS, 1990). Como fonte de informações, foram considerados os documentos de arquivo público de origem escrita, sendo esses o projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura em educação especial credenciados pelo Ministério da Educação – MEC. Tais fontes foram extraídas das páginas oficiais das universidades ou por meio de contato direto com gestores e coordenadores dos cursos. Como critério de inclusão, foram consideradas apenas as Instituições de Ensino Superior (IES) cujos cursos de licenciatura em educação especial fossem credenciados pelo MEC.

Para localizar e identificar os cursos de licenciatura em educação especial credenciados foi realizada uma pesquisa no sistema e-MEC/ Ministério da Educação (MEC), plataforma criada com a finalidade de facilitar o trâmite de credenciamento e reconhecimento, autorização e reconhecimento das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2014). Por meio do levantamento, foi incluído na pesquisa 8 universidades, dentre elas duas públicas e seis particulares/ filantrópicas que tinham autorização para o funcionamento do curso. No quadro 1 é apresentado a relação das Universidades com documentos analisados:

Quadro 1 – Universidades com documentos analisados por natureza e região

| | Instituições de Educação Superior | Natureza | Região |
|---|--|--|--------|
| 1 | Universidade Federal de Santa Maria – UFSM | Pública | RS |
| 2 | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar | Pública | SP |
| 3 | Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI | Particular | SC |
| 4 | Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ | Particular Comunitária/sem fins lucrativos | SC |
| 5 | Universidade do Contestado - UNC | Particular | SC |
| 6 | Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC | Comunitária/Particular | SC |
| 7 | Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC | Particular | SC |
| 8 | Universidade Regional de Blumenau - FURB | Particular | SC |

Fonte: Plataforma e-MEC (BRASIL, 2014)

A partir da definição das universidades incluídas na pesquisa, realizou-se uma busca nas páginas oficiais das Instituições de Ensino Superior participantes com a finalidade de ter acesso aos projetos pedagógicos de curso (PPC), e às ementas dos cursos de educação especial.

Das oito universidades incluídas na pesquisa, cinco dessas não disponibilizavam os PPCs na rede de internet. Assim, foi necessário entrar em contato com os coordenadores/gestores dos cursos de educação especial com a finalidade de solicitar que os referidos documentos fossem disponibilizados por e-mail. Das cinco universidades contatadas que não disponibilizavam o PPCs on-line, apenas duas responderam o e-mail enviando o documento solicitado. Dessa forma, não foi possível ter acesso ao PPCs de três universidades (UNC, FURB, UNIPLAC).

Com os documentos em mãos, foi realizada uma categorização e análise dos projetos pedagógicos dos cursos. Na análise dos resultados foi empregada a análise de conteúdo de documentos conforme sugerido por Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009). Para análise e discussão dos dados foi utilizado como perspectiva teórico- metodológica a abordagem analítica do Ciclo de Políticas de Ball (apud MAINARDES, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da abordagem do ciclo de políticas, os documentos foram analisados em dois dos principais contextos: contexto de produção de texto e contexto de influência.

No contexto de produção de textos buscou-se compreender o contexto geral das universidades que oferecem os cursos de graduação em educação especial, assim como sua natureza, pública ou privada, ano de elaboração dos projetos pedagógicos de curso e o contexto de criação das graduações. Em relação ao contexto de influência, foram considerados os eventos locais e nacionais que contribuíram para a criação dos cursos de formação inicial em educação especial, identificando os documentos, programas e projetos políticos que pudessem contribuir com a conjuntura de criação de novos cursos de licenciatura em educação especial.

A análise dos projetos pedagógicos de curso foi realizada em dois momentos, em um primeiro momento foi elaborado um quadro a fim de organizar as principais informações referentes às universidades e aos cursos de educação especial que foram encontrados. Em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo, tendo como eixo organizacional as seguintes categorias: objetivo do curso, justificativa, perfil do profissional que se pretende formar, políticas e documentos norteadores utilizados na elaboração do PPC. Assim, com base nessas informações e na análise de conteúdo dos PPCs, será apresentado um breve panorama dos cursos de educação especial no Brasil.

PANORAMA GERAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O Quadro 2 refere-se à análise inicial dos PPCs com informações extraídas a partir do estudo do projeto pedagógico de curso e dos dados presentes na plataforma e- MEC. Tais informações foram organizadas a partir das seguintes categorias: nome da instituição, curso, modalidade (presencial ou à distância), localização das universidades (estado), carga horária, número de vagas autorizadas e data do currículo em vigência.

Atualmente há onze cursos de licenciatura em educação especial oferecidos por oito universidades, destas, seis são de caráter comunitário/filantropico e duas de origem pública. Dos onze cursos de licenciaturas, portanto, voltados para a formação de professores especializados, oito são oferecidos em universidades privadas e quatro em universidades públicas. Percebe-se ainda que a maioria dos cursos em vigência nessas instituições advêm de iniciativa privada, liderada pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), a partir de uma demanda regional por formação de professores especializados e de incentivos por meio de políticas públicas, como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009) e o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – o FUMDES, programa este específico da Secretaria de Educação e do governo do Estado de Santa Catarina.

Dos sete cursos ofertados em universidades privadas, dois têm convênio com o PARFOR (UNOCHAPECÓ, UNC), um com o FUMDES (UNIPLAC) e outros dois cursos são conveniados com ambos os programas (UNIDAVI, FURB). Assim, o PARFOR e o FUMDES configuram-se como os principais programas pelos quais os cursos de Educação Especial das universidades particulares são oferecidos, o que viabiliza que os mesmos sejam ofertados gratuitamente aos interessados.

Os cursos que ocorrem em parceria com o PARFOR acontecem em regime especial com aulas às sextas e aos sábados, nos períodos de férias escolares, sendo voltados à formação de professores que já atuam na rede regular de ensino, mas que ainda não têm formação superior, formação especializada na área de atuação, não licenciados ou para licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial (BRASIL, 2009).

| | Instituição de Ensino Superior | Curso | Modalidade | UF | Carga horária | Vagas autorizadas | Data do currículo em vigência | Natureza |
|---|---|-----------------------------------|-----------------------------|----|---------------|-------------------|---|--|
| 1 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Licenciatura em Educação Especial | Educação a Distância | RS | 3030 horas | 259 | 08/03/2010 | Ensino Público |
| | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Licenciatura em Educação Especial | Presencial- Diurno | RS | 3120 horas | 36 | 01/03/2004- currículo atual/ 1977- primeiro currículo | Ensino Público |
| | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Licenciatura em Educação Especial | Presencial- Noturno | RS | 3220 horas | 45 | 10/08/2009 | Ensino Público |
| 2 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | Licenciatura Em Educação Especial | Presencial | SP | 3315 horas | 40 | 10/02/2008 | Ensino Público |
| 3 | Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí- UNIDAVI | Licenciatura em Educação Especial | Presencial | SC | 2820 horas | 50 | 02/2010 | Particular/ filantrópica Convênio- FUMDES-regular/ PARFOR- |
| 4 | Universidade Comunitária da Região de Chapecó- UNO-CHAPECÓ | Licenciatura em Educação Especial | Presencial *Regime especial | SC | 2.805horas | 40 | 7/11/2009 | Particular/ filantrópica-Convênio PARFOR |
| 5 | Universidade do Contestado-UNC | Licenciatura em Educação Especial | Presencial | SC | 2820 horas | 40 | Sem data | Particular/ filantrópica-Convênio PARFOR |
| 6 | Universidade do oeste de Santa Catarina- UNOESC | Licenciatura em Educação Especial | Educação Presencial | SC | 2850 horas | 40 | 01/11/2009 | Particular/ filantrópica- |

| | | | | | | | | |
|---|---|-----------------------------------|---|----|-----------------------------|----|------------|---|
| 7 | Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC | Licenciatura em Educação Especial | Educação Presencial | SC | 2840 horas/ Semestral (4.0) | 40 | 03/11/2009 | Particular/ filantrópica-Convênio- FUMDES |
| 8 | Universidade Regional de Blumenau- FURB- Fundação Municipal | Licenciatura em Educação Especial | Educação Presencial | SC | 3384 horas/6 semestres | 40 | 05/07/2011 | Particular/ filantrópica- |
| | Universidade Regional de Blumenau- FURB- Fundação Municipal | Licenciatura em Educação Especial | Educação Presencial*regime especial de oferecimento | SC | 3384 horas/ 6 semestre | 40 | 17/07/2010 | Convênio PARFOR/ FUMDES |

Fonte: Dados do e-MEC e do projeto pedagógico dos cursos.

Constata-se ainda que há dois cursos de licenciatura sendo ofertados em universidades particulares sem tais convênios (FURB, UNOESC) e que apenas duas universidades públicas em todo o país ofertam cursos de licenciatura em Educação Especial (UFSM e UFSCar).

Para Ball (1994 apud MAINARDES, 2006), o contexto histórico tem fundamental importância para o entendimento de uma política. Assim, a seguir será apresentado o contexto de criação de alguns dos cursos analisados.

O curso da UFSM diurno foi o primeiro do Brasil, criado em 1977, sendo que na época habilitava somente para o trabalho junto às pessoas com deficiência intelectual. Em 1984, o curso incorporou a habilitação em deficiência da audiocomunicação, a partir do qual foi oferecido pela primeira vez no formato que se apresenta atualmente, ou seja, denominando-se curso de Educação Especial – Licenciatura plena com habilitação em deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação e, desde então, sofreu diversas reformulações a fim de se adequar às legislações mais recentes. O currículo em vigência data do ano de 2004. O curso da UFSM noturno é mais recente e foi criado a partir do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A proposta do curso de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) também surgiu a partir do REUNI, de demandas identificadas em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e foi criado em 2009.

Por meio do exposto, é possível considerar que os projetos pedagógicos de curso foram elaborados em contextos distintos. As diferenças estão explícitas até mesmo em cursos que são ofertados pela mesma universidade, como no caso da UFSM, que por meio da análise dos cursos torna nítida a diferença de recursos, incentivos e interesses que serviram como base para a criação dos cursos diurno, noturno e EAD em Educação Especial. Em relação à data de criação dos cursos, pode-se considerar que a maior parte deles surgiu recentemente, sendo que nove foram criados a partir do ano de 2008, possivelmente para responder às lacunas decorrentes da extinção da habilitação em educação especial do curso de pedagogia (BRASIL, 2006).

No ano de 2008, ano de criação da maioria dos cursos, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que incentivou, dentre outros fatores, o aumento da matrícula de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do desenvolvimento-TGD, nas redes regulares

de ensino. Nesse sentido, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) acrescentam que com o advento da política de inclusão escolar, desencadearam-se importantes modificações na forma de se pensar a formação docente. Ainda nesse ano, foram criados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, a Política de expansão e reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), programas esses que colocaram em destaque a formação de professores para a educação geral e educação especial.

A associação dessas políticas pode ter contribuído na formação de um cenário antecedente político-social favorável que influenciou a expansão dos cursos de graduação em educação especial, ocorrendo de forma mais significativa em instituições particulares. Nota-se ainda que a iniciativa privada tem sido mais expressiva no que se refere à criação de cursos de formação inicial de professores de educação especial no Brasil, quando comparadas com as iniciativas de instituições de ensino superior públicas. Freitas (2002) acrescenta que as políticas atuais do MEC relacionadas à formação de professores acabam por privilegiar a expansão de instituições e novos cursos principalmente do setor privado, deixando sobre responsabilidade deste setor a ampla demanda por formação em nível superior.

Ainda que o número de IES que oferecem o curso de educação especial tenha se expandindo nos últimos anos, ao se considerar as dimensões do país, o número de cursos existentes está distante de suprir a demanda por profissionais especializados. Neste sentido, torna-se evidente que a política de formação de professores de educação especial adotada pelo governo não tem priorizado a formação inicial de professores especialistas. Bueno; Marin (2011) e Braga (2008) relatam que grandes esforços são realizados por parte do governo a fim de promover a formação continuada, no entanto, os mesmos esforços não são empreendidos quando se trata da formação inicial do professor de educação especial.

Em relação à distribuição geográfica dos referidos cursos, sete das oito universidades que oferecem a graduação em educação especial estão localizadas na região sul do Brasil, mais precisamente nos estados de Santa Catarina (UNIDAVI, UNOCHAPECÓ, UNC, UNOESC, UNIPLAC, FURB) e Rio Grande do Sul (UFSM) e apenas uma se encontra localizada na região sudeste, São Paulo (UFSCar). Nas demais regiões do Brasil, Norte, Nordeste e Centro-oeste não foram encontrados registros de cursos de formação inicial/graduação em educação especial.

Dessa forma, nota-se um número elevado de cursos no Estado de Santa Catarina e infere-se assim que um dos fatores que pode ter influenciado a expansão dos cursos de educação especial, especificamente nas universidades particulares da região sul do país, além da demanda por profissionais especializados na área, foi a medida adotada pelo MEC de permitir a inclusão das instituições de ensino superior (IES) privadas sem fins lucrativos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Anteriormente esse plano era voltado exclusivamente para as IES públicas (BRASIL, 2009). Tal parceria engloba também todas as instituições que são filiadas à ACAFE, as quais são objetos de estudo desta pesquisa.

A distribuição desigual de tais cursos nas diferentes regiões do Brasil pode estar relacionada às políticas locais. Assim, é possível compreender que as políticas estaduais da região sul do país podem ter contribuído para a criação da demanda para a formação inicial de professores em educação especial naquela região. Dessa forma, as regiões norte, nordeste e centro-

-oeste precisam concentrar mais esforços para criar e ampliar a oferta de cursos de formação inicial de professores em educação especial.

Em relação às políticas e documentos norteadores utilizados na elaboração dos projetos pedagógicos de curso, grande parte deles toma como referência as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como os PPCs de universidades que já tinham o curso em andamento. Apenas uma universidade (UFSCar) recorreu a um documento internacional que define as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e adquiridas ao longo do processo de formação do professor de educação especial. O documento foi publicado pelo Council for Exceptional Children (CEC).

Nesse sentido, Ball (2001, p.102) destaca que o processo de elaboração de novos documentos relacionados à política educacional é “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas”. Nessa direção, para Michels (2005), as instituições de ensino superior são espaços nos quais se seleciona e se organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época.

CONCLUSÃO

Por meio da pesquisa realizada foi possível identificar e mapear os cursos de Educação Especial, ofertados por oito universidades, e analisar seus respectivos Projetos pedagógicos de curso.

Assim, a partir dos dados que emergiram do estudo é possível concluir que o número de cursos de formação inicial em vigência está, aquém das necessidades do sistema educacional brasileiro. Considerando-se que as iniciativas de criação de tais cursos se concentram exclusivamente em duas regiões do país, sudeste e sul, se faz urgente a criação de novos cursos de graduação em educação especial que possam reduzir a lacuna existente no que concerne à formação inicial de professores especializados nas diversas regiões do Brasil, principalmente, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

As iniciativas privadas representam atualmente 75% do total de universidades que oferecem o curso de educação especial no Brasil. Não se deve desconsiderar a iniciativa positiva por parte das universidades particulares, uma vez que na ausência destas, haveria apenas duas universidades para suprir a demanda de formação inicial de professores de educação especial de todo o país. Contudo, é importante que os cursos de educação especial se expandam principalmente por IES públicas, ou seja, que o poder público se responsabilize e priorize de fato a formação inicial do professor de educação especial, garantindo a qualidade e excelência em formação de um ensino público superior. Para tanto, é necessário romper com a dicotomia entre formação inicial, formação continuada e com a valorização evidente desta em detrimento daquela.

Ademais, os projetos pedagógicos dos cursos analisados seguem diferentes perspectivas de formação inicial de professores em Educação Especial.

Não obstante, há muito que se avançar e refletir acerca dos cursos de formação inicial de professores especializados em atuar junto ao público alvo da educação especial, principalmente, no que se refere às orientações teórico-metodológicas e concepções de formação de professores estabelecidas por essas universidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A.; PESCE, M.K. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores*, São Paulo, v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, special issue 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BRAGA, D.R. *A formação inicial de professores para o trabalho com a educação especial nas classes do ensino regular*. 2008. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

BRASIL. Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui o plano nacional de formação dos professores da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Documento n° 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Resolução CNE/CP N° 1, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Sistema e-MEC: instituições de educação superior e cursos cadastrados*, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2014.

BUENO, J.G.S.; MARIN, A.J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores; dez anos depois. In: CAIADO, K.R.M. JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111-130.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123.

MENDES, E.G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, P.S.; MENDES, E.G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, v.43, n.1, p.264-279. Epub July 07, 2016. ISSN 1517-9702.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 239-243.

REZENDE, E.O. *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*. 2013. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2013.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SITUAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE APÓS DEZ ANOS DO PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO¹

Jaqueline Santos Vargas Praça¹; Shirley Takeco Gobara²
jkvargas-@hotmail.com

¹Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; ²Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário educacional em que o número de alunos com deficiência matriculados nas salas de aulas das escolas regulares vem aumentando, em decorrências do

Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência nas escolas regulares, não especializadas. Este ano completa 10 anos que esse decreto foi instituído e algumas ações foram implementadas pela esfera governamental para que esses alunos pudessem ser incluídos não apenas no espaço físico da escola, mas com o intuito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento que eles de fato necessitam.

Uma dessas ações instituída pelo governo federal, por meio da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A PNEEI “tem como objetivo assegurar aos alunos com deficiência acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p.14).

De acordo com essa política, a função do AEE ficou estabelecida da seguinte forma:

Atendimento Educacional Especializado é aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Com base no direito de todos à educação e para garantir o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, a atual Política de Educação Especial do Ministério da Educação instituiu o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) a ser implementado nas escolas públicas, para disponibilizar um local dotado de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com uma lista básica de itens de Tecnologia Assistiva. Considerando-se que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover

¹Apoio: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul).

a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p.2)

As SRMF são espaços onde o professor especializado realiza o AEE para alunos com deficiência, no contra turno escolar. É atribuição do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum.

De acordo com informações disponibilizadas no site do Ministério da Educação – MEC (2010), de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total e essa distribuição foi prorrogada por mais alguns anos depois. Houve um grande investimento para a adaptação de algumas escolas, visando o atendimento dos alunos com deficiência.

As salas de recursos multifuncionais foram implantadas nas escolas regulares como uma alternativa para estimular e ajudar os alunos com deficiência. Os recursos pedagógicos oferecidos nessas salas são iguais para todas as regiões do país, ou seja, todos os municípios participantes do projeto receberam os mesmos recursos. Foram disponibilizados mobiliários, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e esses materiais foram disponibilizados em dois tipos de salas.

De acordo com as orientações oficiais (BRASIL, 2010), a composição das salas de recursos multifuncionais se organiza em: salas de recursos multifuncionais Tipo I e Tipo II, ambas constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que visam a atender alunos público-alvo da educação especial.

As salas de recursos multifuncionais do Tipo I atendem vários tipos de deficiência, com exceção dos alunos com deficiência visual. As salas do Tipo II são compostas pelo mesmo conjunto de materiais que as do Tipo I, acrescidas de materiais destinadas para atendimento aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência auditiva, surdez e altas habilidades (CORRÊA, 2012). Em Mato Grosso do Sul, de 2005 a 2011, registrou-se que de um total de 1.713 escolas existentes no estado de MS, 398 foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais (REBELO, 2012).

Preocupados com a utilização desses recursos e da formação dos profissionais que atuam no atendimento dos alunos com deficiência nessas salas, buscamos investigar a situação das salas e dos recursos disponíveis, bem como verificar se os atendimentos aos alunos com deficiência estão sendo realizados.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a atual situação das salas de recursos multifuncionais do município de Campo Grande, com o foco nos atendimentos dos alunos. Além disso, verificar como estão sendo utilizados esses recursos, disponibilizados pelo

Programa de Implantação das Salas de Recursos, assim como se está ocorrendo a manutenção desses equipamentos.

MÉTODO

A presente pesquisa é classificada como qualitativa do tipo exploratória, pois realizamos um levantamento de dados da realidade dos participantes por meio de um questionário.

O objetivo desse questionário foi obter as informações sobre esses laboratórios, para tecer um panorama sobre a real situação das SRMF da rede municipal de Campo Grande. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), dados levantados em 2016/2017, atualmente 60 escolas municipais possuem salas de recursos. Com o apoio da SEMED, os questionários foram enviados para o professor da SRM de cada uma dessas escolas.

O questionário foi composto por 15 questões, as quais foram divididas por cinco sessões compostas por perguntas com o objetivo de levantar: informações pessoais, perfil do profissional atuante nas salas de recursos, funcionamento e atendimento nas salas de recursos, tipo de salas e recursos disponíveis, funcionalidade e suficiência dos recursos.

Das 60 escolas que receberam os questionários, 51 delas nos deram retorno, uma amostra considerada significativa. Identificamos cada escola pela letra E e para diferenciar as escolas utilizamos um índice numérico, como por exemplo, a escola 20 é representada da seguinte maneira: E₂₀.

Para a análise desses dados, utilizamos as técnicas de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), onde utilizamos as três fases cronológicas sugeridas por Bardin (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo as etapas da análise de conteúdo na pré-análise, os questionários passaram pela leitura flutuante, na qual foram lidas com o intuito de conhecer as respostas. A partir de leituras mais analíticas e precisas foi possível pensar em categorias relacionadas aos objetivos do trabalho. Com este primeiro contato já foram estabelecidas algumas categorias, sendo elas: situação das salas, manutenção dos equipamentos e produção de materiais.

Após a leitura flutuante tabelamos todos os questionários. Paralelamente foram selecionadas as respostas que são relacionadas com os objetivos da pesquisa, assim finalizamos a etapa da escolha dos documentos e o material para a análise ficou preparado e selecionado.

A fase da exploração do material foi realizada na pré-análise, assim só alguns detalhes foram acrescentados para facilitar o tratamento dos resultados, como por exemplo, selecionar as respostas dos atores questionados.

No tratamento dos resultados foram elaboradas 5 categorias a partir dos objetivos estabelecidos e das respostas que obtivemos nos questionários, as categorias foram elaboradas para sintetizar as respostas escritas. A partir de várias leituras cuidadosas das respostas foram criadas as seguintes categorias de análise: situação das salas de recursos, manutenção dos

equipamentos, dificuldades no atendimento, recursos mais utilizados e produção de materiais. Estabelecida as categorias, analisaremos cada uma delas.

SITUAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS

A presente categoria é a que mais apresenta indícios sobre os questionamentos da nossa pesquisa, pois trazem resultados de como estão as salas de recursos após esses anos de implantação. Os 51 professores afirmam que as salas de recursos funcionam e estão atendendo os alunos no contraturno. Porém, ao serem questionados se os recursos disponíveis são suficientes, 27 dos professores acreditam que o material disponível é suficiente, 18 responderam que não são suficientes e cinco professores não responderam essa questão.

Dos 27 professores que acreditam ser suficientes os recursos, percebemos que existe um grande esforço por parte desses professores para que os atendimentos aconteçam. Como vemos na resposta do professor da escola E₇: *“O número de alunos é suficiente para os recursos disponibilizados. Faço revezamento e duplas entre os mesmos”*. Já o professor da escola E₁₇, respondeu: *“São suficientes, pois atendem suas dificuldades e aqueles que não possuo eu confecciono”*.

O que pudemos observar com as respostas, é que os professores acabam planejando os atendimentos dos alunos com deficiência a partir dos recursos disponíveis e não da necessidade dos alunos e quando não se tem ferramentas, os próprios professores produzem os materiais. Isso acaba criando uma divergência, pois as salas de recursos deveriam acontecer atendimentos personalizados, para minimizar as dificuldades dos alunos por meio do uso de recursos de acessibilidade, entretanto o que se observa é um atendimento que muitas vezes deixa a desejar porque os equipamentos não são próprios para as necessidades dos alunos.

Os professores que responderam que as salas não possuem equipamentos suficientes, dizem que as ferramentas são obsoletas e não foram atualizadas. O professor da escola E₁₂ respondeu que *“as tecnologias são obsoletas, geralmente incompatíveis com os programas modernos que encontramos disponíveis nas redes sociais”*.

A maior reclamação dos professores sobre a sala de recursos é que os números de computadores não são suficientes, que os programas estão desatualizados e que são necessários notebooks e tablets para o atendimento. Em uma das escolas os equipamentos foram roubados da sala de recursos.

Outra reclamação que apareceu, foi que a escola possui materiais para atender alguns tipos de deficiência, porém os alunos que são atendidos possuem outras deficiências que não são contempladas no tipo de sala de recursos disponível na escola, como verificamos na fala do professor da E₄₆: *“Precisamos do Soroban, de mapas em alto relevo, de calculadoras para alunos com baixa visão, e jogos diferenciados que atendam a diferentes conteúdos curriculares”*.

Considerando as respostas que os professores deram com relação ao funcionamento e a adequação dos recursos disponíveis nas salas de recursos foi possível repertoriar que os atendimentos aos alunos estão prejudicados e quando acontecem, é principalmente mais pelo esforço dos professores e da equipe pedagógica do que pela potencialidade dos recursos disponibilizados.

MANUTENÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

Com relação a manutenção dos equipamentos das salas de recursos, 30 professores responderam que os recursos recebem manutenção sempre que solicitado, porém não existem manutenções periódicas, só quando o equipamento apresenta um defeito. Um dos professores não respondeu essa pergunta e os outros 20 responderam que os equipamentos não recebem manutenção frequentemente.

O professor da E₁₀ respondeu: *“Há seis meses solicitei para avaliarem a impressora, pois a mesma não estava funcionando e findou o ano e ninguém veio”*. Essa fala nos mostra que não há uma manutenção frequente dos equipamentos e que alguns chamados acabam demorando muito para serem atendidos.

Essa categoria evidenciou, a partir das respostas obtidas, que um número considerável de escolas não recebe manutenção. Isso nos faz pensar que após 10 anos da implantação do programa das salas de recursos, ainda temos os mesmos recursos que as escolas receberam e, portanto, não atendem as necessidades dos alunos porque não estão mais funcionando. Além disso, vimos na categoria anterior que além de em algumas escolas não terem manutenção, os recursos estão obsoletos e ou não atendem as necessidades dos alunos.

DIFICULDADES NO ATENDIMENTO

Com relação às dificuldades que os professores das SRMF enfrentam, cada professor apresentou uma série de aspectos que acabam interferindo na qualidade do atendimento. As respostas que apareceram com maior frequência foram: falta de recursos e espaço físico inadequado, assiduidade dos alunos no atendimento, participação dos familiares e planejamento conjunto com os professores das salas comuns.

A maior dificuldade apontada, citada 16 vezes, foi a falta de recursos adequados aos alunos com deficiência atendidos e o ambiente não preparado para os alunos. O professor da E₄₆ respondeu que *“O tamanho da sala que muito pequena e quente muita poluição sonora no pátio da escola.”* Já o professor da E₁₈ afirmou que *“no momento, a falta da internet e de instrumentos modernos (computadores, laptop, ipad, ...), que possibilitaria a ampliação e modernização do meu atendimento educacional.”*

A falta de frequência dos alunos foi citada como segunda dificuldade e apareceu 13 vezes. Os professores afirmam que faltam comprometimento dos familiares em levar os alunos e falta de interesse dos mesmos. Para os professores muitos alunos estão desinteressados e desmotivados, além disso os próprios professores têm afirmaram ter dificuldades para elaborar atividades que sejam adequadas para cada aluno, como podemos observar a resposta do professor da E₃₉: *“Tenho dificuldades em relacionar as atividades adequadas para cada aluno contemplando sua deficiência.”* Essas respostas nos mostram várias dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência e esse resultado evidenciam que a inclusão proposta nos moldes da lei não está acontecendo de fato.

RECURSOS MAIS UTILIZADOS

Aos serem questionados sobre os recursos mais utilizados no AEE, os professores afirmam a diversidade de recursos utilizados. Porém, o computador é o maior aliado nos atendimentos, sendo citado como o recurso mais utilizado por 20 professores. A utilização do computador está articulada aos jogos online e às pesquisas na internet. A resposta do professor da E₅ apresenta alguns exemplos de situações que é possível utilizar os computadores: *“O computador é o mais utilizado. Através dele os alunos podem realizar as mais diversas atividades. Escrita, leitura, pesquisa via internet, atividades pedagógicas utilizando os aplicativos do computador, assistir vídeos diversos para fomentar diversas áreas do conhecimento, jogos estratégicos e lógicos.”*

Os jogos pedagógicos também são recursos muito utilizados, citados 19 vezes pelos professores, pois estes são empregados na alfabetização e raciocínio lógico, já que os alunos que frequentam as salas de recursos também possuem dificuldades em leitura, compreensão, raciocínio lógico, contagem e etc, como podemos observar pela resposta do professor da E₂: *“Jogos Pedagógicos e Computador são os mais utilizados. Através desses instrumentos consigo proporcionar aos alunos uma maneira mais clara e objetiva de explicar o conteúdo.”*

As tecnologias assistivas também foram citadas como ferramentas utilizadas, assim como os recursos elaborados pelos próprios professores. Em todos os casos, a seleção de recursos é feita pelos próprios professores a partir das necessidades dos alunos.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS

De todos os professores que responderam nosso questionário, todos afirmaram que produzem materiais para auxiliar nos atendimentos dos alunos nas SRMF. Entre os materiais mais produzidos estão os jogos, quadros de rotina, mapas, calendários e materiais pedagógicos adaptados.

Os jogos são os recursos mais elaborados pelos professores, os 51 professores confeccionaram algum tipo de jogo para utilizar com seus alunos nas salas de recursos. O professor da E₅₁ afirmou que com os *“Jogos pedagógicos e computador é possível estimular tanto a área motora quanto de linguagem e matemática. Todos, independentemente de sua patologia tem condições de trabalhar com este recurso.”*

Já o professor da E₄₃ nos respondeu que *“As especificidades de cada patologia, requerem intervenções diferenciadas, o que promove a necessidade de uma grande dinâmica de recursos.”* Essas falas apresentam indícios do grande esforço realizado pelos professores que atuam no AEE para que os alunos sejam atendidos com condições que favoreçam a participação dos alunos nas realizações de atividades.

Arnal (2007) em sua pesquisa concluiu que não haverá real inclusão, se forem consideradas apenas a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas. É preciso espaço adequado, ferramentas adequadas e atividades que levem em consideração o nível de desenvolvimento do aluno e a especificidade de cada aluno. E talvez seja possível minimizar as diferenças e promover a inclusão que é almejada.

CONCLUSÃO

Os atendimentos nas salas de recursos têm acontecido nas escolas municipais de Campo Grande, porém não como previsto. Foi possível verificar, a partir das respostas dos professores que atuam nesses ambientes, que algumas salas não possuem espaço adequado para o atendimento e que algumas vezes são salas improvisadas. Os recursos disponibilizados pelo MEC na implantação do Programa das Salas de Recursos, já estão obsoletas, uma vez que as tecnologias precisam de atualização e manutenção regularmente, e o que verificamos é que essas manutenções não acontecem periodicamente.

Os recursos mais utilizados nos atendimentos dos alunos, são os elaborados pelos próprios professores, pois acabam sendo criados a partir das necessidades de cada aluno e o uso de tecnologias assistivas direcionadas para a necessidade do aluno é uma opção que se almeja para a inclusão desse aluno pois, elas atendem a necessidade e a especificidade de cada pessoa, os auxiliando nas atividades cotidianas, sejam no ambiente escolar ou na vida diária.

Os professores acreditam que novos recursos tecnológicos poderiam auxiliar nos atendimentos, pois acabam motivando os alunos, já que a desmotivação e a falta de assiduidade dos alunos são dificuldades que eles encontram nos atendimentos, além da falta de recursos atualizados e o desinteresse dos familiares.

A realidade das SRMF da rede municipal de campo Grande, após 10 anos de implantação da do Decreto nº 6.571 que instituiu o AEE e definiu como seriam as SRMF, evidencia a precariedade no atendimento dos alunos com deficiência e sugere que é preciso repensar as políticas públicas e principalmente na maneira em que os recursos são distribuídos pelo governo e a forma de atender esses alunos, pois é preciso considerar a especificidade de cada um e de cada atendimento. A compra dos recursos feita de maneira padronizada acabam não atendendo as necessidades reais dos alunos e dos professores que para atender minimamente os alunos eles estão tendo que improvisar ou elaborar materiais.

Para que a inclusão dos alunos realmente aconteça e promova o desenvolvimento dos alunos, é preciso que materiais adequados sejam disponibilizados, haja um ambiente escolar adaptado, professores capacitados e a parceria entre os familiares, e que os professores das salas regulares e os professores do AEE possam trabalhar de forma colaborativa, pensando sempre na potencialidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ARNAL, L.S.P. *Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos*. 2007. 133 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. 33 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: mar.2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.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, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologiaassistiva.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CORRÊA, N.M. *Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2012.

REBELO, A.S. *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 2012. 164. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Corumbá, MS, 2012.

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS E FORMAÇÃO¹

Andressa Lopes¹; Adriana Garcia Gonçalves²; Gerusa Ferreira Lourenço³
andressa_lopesl@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos; ²Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos; Departamento de Terapia Ocupacional e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

O conceito de TA, que se encontra em fase de construção no Brasil, foi elaborado no contexto de criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2007 por meio de um levantamento bibliográfico aprofundado do conceito adotado nos Estados Unidos e na União Européia que culminou na atual definição de TA, considerada como sendo:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a, p.3).

Sendo o contexto escolar um espaço no qual se desenvolve os processos de ensino e aprendizagem, a TA se apresenta como uma importante área que oferece subsídios aos professores para a eliminação de diversas barreiras encontradas pelos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) no processo de escolarização. Para tanto, é fundamental que o professor saiba identificar as necessidades educacionais desses alunos para que possa minimizar ou eliminar as habilidades funcionais que se encontram em déficit, seja por meio da criação de recursos, estratégias, metodologias, serviços e práticas, tendo como finalidade a promoção do acesso ao conhecimento e a consequente aprendizagem (BORGES; TARTUCI, 2017).

Nesse sentido, no contexto de criação de diversas políticas públicas decorrentes do movimento de educação inclusiva, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2008, na qual determina-se, dentre outros aspectos, que

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2008)

É pertinente destacar que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais na própria escola regular na qual está matriculado ou em outra escola, podendo ainda, ser realizado em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)

¹ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

– pertencente à rede pública ou de instituições comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, no que diz respeito ao trabalho desempenhado pelo professor do AEE, o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 02/10/2009, determina que este deve possuir formação inicial que o torne habilitado para o exercício da docência bem como estabelece a necessidade de formação continuada no âmbito da educação especial. Além disso, estabelece as seguintes funções que este profissional deverá exercer:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

No que diz respeito à TA, alguns estudos têm indicado a presença de fragilidades com relação ao uso de recursos entre os profissionais da educação especial (MANZINI, 2012a; 2012b; BORGES; TARTUCI, 2017); fragilidades essas que envolvem desde dificuldade com relação a definição do conceito de TA, discriminação dos recursos (o que pode ou não ser considerado como tal) e no processo de elaboração de estratégias educacionais para os alunos PAEE.

Borges e Tartuci (2017) em um estudo que objetivou compreender e analisar as concepções de Tecnologia Assistiva de professores de AEE e realizar discussão a respeito das problematizações geradas pela incipiência do conceito, constataram que, das oito professoras participantes da pesquisa, apenas uma delas possuía clareza e domínio sobre o conceito de TA, bem como sobre seu papel e finalidade. Desse modo, concluem que tal situação está relacionada à incipiência desse conceito no Brasil, que acaba por oferecer a possibilidade de que diversas interpretações sejam construídas e “[...] tentativas de encaixe de ações pedagógicas variadas nesta área do conhecimento” (p. 91). Dessa maneira, ressaltam que, o domínio conceitual e prático sobre a TA pelos professores que atuam no contexto do AEE, promove contribuições essenciais no que diz respeito ao acesso, autonomia e independência dos alunos PAEE.

OBJETIVO

Tendo em vista que as pesquisas tem indicado fragilidades envolvendo a TA enquanto área de conhecimento e a consequente necessidade de realização de formação continuada

envolvendo os profissionais responsáveis pela escolarização desses alunos, este estudo teve como objetivos:

- compreender e analisar a concepção de uma professora atuante em um centro de atendimento educacional especializado (CAEE) sobre o conceito de TA;
- verificar como se dá o desenvolvimento da prática pedagógica no que diz respeito à implementação desses recursos aos alunos PAEE atendidos;
- realizar um encontro teórico-prático de formação sobre TA.

MÉTODO

Participou deste estudo uma professora atuante há 20 anos no CAEE de uma instituição especializada, com formação em Pedagogia e habilitação em Deficiência Mental². Os critérios de seleção da participante foram: ser professora do AEE na etapa do ensino fundamental I e que a mesma tivesse em sua sala alunos com deficiência intelectual e comprometimento motor associado.

O referido estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo o ambiente natural a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento nesse no processo de desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa qualitativa é caracterizada por atribuir grande importância aos significados construídos pelos indivíduos sobre os fatos e no processo de análise dos dados (BOGDAN; BICKLEN, 1994) e seu desenvolvimento divide-se em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2010).

A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira foi realizado um diagnóstico em relação ao conhecimento da professora frente aos recursos de TA, no qual utilizou-se como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação. A partir dos dados coletados e analisados, partiu-se para a segunda etapa do estudo, no qual fora realizado um encontro para formação da professora visando proporcionar maiores esclarecimentos e reflexões a respeito do conceito e da utilização dos recursos de TA. É pertinente destacar que o encontro foi previamente planejado pela pesquisadora, contando com a elaboração de material didático, com o objetivo de realizar uma sistematização do conceito e apresentação das etapas fundamentais no processo de implementação do recurso, possibilitando a realização de uma formação dialogada. O encontro teve a duração de 50 minutos e foi realizado na própria instituição durante o horário de planejamento da professora.

A análise dos dados da primeira etapa ocorreu por meio da análise temática, sendo que dados obtidos por meio do roteiro de entrevista e de observação foram lidos e deles extraídos os principais aspectos tendo em vista os objetivos deste estudo. Assim, foi possível estabele-

² O termo “deficiência mental” era utilizado na década de 80 e se referia, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, ao estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois dos aspectos do funcionamento adaptativo, dentre os quais: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho com início antes dos 18 anos” (DSM-IV, 1995). Atualmente, na perspectiva da educação inclusiva, utiliza-se o termo “deficiência intelectual” pois compreende-se que o indivíduo “não apresenta comprometimento da mente como um todo, e sim, limitações intelectuais”(NASCIMENTO; SZMANSKI, 2013).

cer duas categorias de análise: 1) Conhecimento acerca da TA; 2) Utilização de recursos de TA nas atividades realizadas pela professora. Na segunda etapa foi feita a análise de forma descritiva com a exposição das reflexões realizadas a partir do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a professora participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS:

1) CONHECIMENTO ACERCA DA TA

Em relação ao conhecimento acerca dos recursos de TA, a participante mencionou na entrevista que disponibiliza um tablet para que os alunos utilizem durante o desenvolvimento de determinadas atividades e mencionou que, durante seu processo formativo não teve contato com a TA. Foi possível identificar durante a observação que essa ferramenta tecnológica era disponibilizada sem finalidade pedagógica, uma vez que o tablet era entregue já com um jogo selecionado pela professora e que não possuía vínculo direto com a atividade pedagógica realizada no momento. Além disso, notou-se que um dos alunos com paralisia cerebral teve dificuldades para jogar visto que as figuras eram muito pequenas e, devido aos movimentos involuntários, a criança, ao clicar em uma figura, acabava por selecionar mais de uma, o que a impedia de jogá-lo conforme era solicitado.

Diante disso, os dados obtidos indicam que a TA tem sido compreendida como sendo equipamentos de caráter tecnológico no qual se considera que o objeto em si se configura como sendo um recurso, tal como verificado por Borges e Tartuci (2017) e Reis (2016). Nesse contexto, Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2015) e Manzini (2012) destacam que os recursos por si só não garantem ao aluno PAEE atendimento suficiente e nem resolvem os problemas educacionais, sendo fundamental que o professor tenha clara a finalidade pedagógica das situações de ensino que irão compor seu planejamento bem como elabore as estratégias educacionais adequadas às necessidades apresentadas pelos alunos para dar início ao processo de seleção e implementação dos recursos. Além disso, Galvão Filho (2013) pontua que é necessário que se tenha clareza do que pode ou não ser considerado como sendo recurso de TA, tendo em vista que “[...] o que define e caracteriza um recurso de como sendo ou não um recurso de TA não são apenas as características particulares do recurso (“o que”). Nem tampouco apenas as características do usuário (“para quem”). Porém, também, a finalidade para a qual se está utilizando o referido recurso (“para que”) (GALVÃO FILHO, 2013, p. 16).

Diante disso, faz-se necessário uma transformação no âmbito das políticas públicas de formação de professores, de modo com que sejam realizados espaços de reflexão conjunta sobre a prática pedagógica, o currículo escolar e a incorporação do conhecimento acerca da TA visando proporcionar condições adequadas de ensino e aprendizagem aos alunos PAEE (MANZINI, 2012a; 2012b; BORGES; TARTUCI, 2017; RAMOS; BARRETO, 2014).

2) UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TA NAS ATIVIDADES REALIZADAS PELA PROFESSORA

De acordo com a participante, os conteúdos trabalhados em sala de aula partem de projetos desenvolvidos em conjunto pelas professoras dos dois períodos do AEE e pela coor-

denação pedagógica da instituição especializada. Foram observadas a realização de situações de ensino que envolveram desde o reconhecimento de vogais, jogo da memória, separação de objeto por cores e sua respectiva contagem, encaixe de objetos, até situações de ensino que visavam desenvolver a coordenação motora fina dos alunos.

Em um estudo realizado por Ramos e Barreto (2014), as autoras tecem uma crítica a respeito do desenvolvimento de práticas no contexto do AEE que se pautam no desenvolvimento do esquema corporal, coordenação motora, alfabetização, e enfatizam que, se o professor do AEE não as trabalhar de forma adequada, o resultado pode ser uma aproximação desse atendimento considerado como sendo educacional para práticas de apoio pedagógico, clínico e terapêutico. Diante disso, torna-se fundamental que este profissional desenvolva seus planos de ensino baseados nas capacidades e necessidades de cada aluno, principalmente nas observadas no próprio contexto educacional.

Nas situações observadas em que não havia nenhum tipo de recurso ou adaptação na atividade, os alunos com comprometimento motor encontraram diversas barreiras que os impediram de realizar com êxito e autonomia os conteúdos solicitados, deixando de participar de determinadas atividades, principalmente as que envolviam a manipulação de objetos, necessitando de ajuda total na realização das mesmas.

Diante disso, é necessário que o professor do AEE esteja atento às necessidades dos alunos para então iniciar o processo de implementação do recurso, considerando os objetivos pedagógicos e as estratégias adotadas bem como a realização de avaliação pedagógica desse aluno, de modo a fornecer subsídios para a elaboração do plano de ensino individualizado e o consequente êxito no uso do recurso (MANZINI e DELIBERATO, 2007).

RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA E DISCUSSÃO REFLEXIVA ACERCA DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO:

O referido encontro formativo foi previamente elaborado, no qual a pesquisadora realizou a produção de material didático que abordou os seguintes tópicos: definição do conceito de TA adotado no Brasil; as categorias que abarcam os diferentes recursos (de acordo com a *International Organization for Standardization*, a ISO 9999/2002); quando a tecnologia pode ser considerada como assistiva no contexto educacional; o que é necessário no desenvolvimento do recurso; a importância da formação do usuário e dos familiares e a diferenciação entre recursos de alta e baixa tecnologia.

A partir de exposição dialogada, a pesquisadora realizou a apresentação dos conteúdos enquanto a professora, durante esse momento, apresentava suas dúvidas e avanços no tocante à compreensão dos mesmos. A participante mencionou que desconhecia a infinidade dos recursos existentes, por isso acreditava que a TA compreendia apenas os recursos de cunho tecnológico e de recursos de informática como o computador, *tablet*. Além disso, foi aparente a disposição da professora em ampliar seus conhecimentos a respeito dessa área do conhecimento, pois participou ativamente durante a formação.

Para fins de avaliação, ao final do encontro a professora verbalizou sobre suas impressões, principalmente versou sobre sua opinião a respeito dos conteúdos abordados. Dentre os

principais relatos, a professora mencionou que a formação acerca dos conceitos foi suficiente e que a mesma só veio a acrescentar. Além disso, ao ser questionada se os recursos de TA poderiam contribuir para o ensino aprendizagem dos alunos, a participante reconhece que os recursos podem facilitar para que os alunos utilizem os materiais, já que, segundo ela, *“alguns percebem a dificuldade que eles têm para estar fazendo e as vezes se frustram por tentar fazer e não conseguir”* (relato da professora).

Ao trazermos a discussão sobre o fato de que a TA tem como objetivo eliminar as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência, promovendo funcionalidade e autonomia desses indivíduos na realização de suas atividades, verifica-se que a professora, ao relatar que os recursos facilitam aos alunos utilizarem os materiais e que os mesmos identificam suas dificuldades e se frustram por tentar fazer e não conseguir, demonstra que a formação possibilitou a compreensão sobre a importância da TA, sobre sua finalidade bem como sobre o impacto que a ausência de implementação dos recursos tem nos aspectos emocionais e educacionais desses indivíduos.

Nesse contexto, Hummel (2012) destaca que é fundamental que a formação a ser realizada leve em conta as reais necessidades dos professores, seus anseios e dificuldades bem como enfatiza a necessidade de se dar continuidade a essas formações, haja vista que “[...] a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho é um desafio aos professores (HUMMEL, 2012, p. 165).

Além disso, Borges e Tartuci (2017) destacam a importância de processos como esse que possibilitam aos profissionais responsáveis pela oferta do AEE o domínio conceitual e prático da TA, beneficiando desse modo desde o acesso à autonomia dos alunos PAEE.

Em suma, constata-se a importância da realização de estudos que se proponham a realizar e investigar propostas de formação continuada no âmbito da TA, possibilitando aos professores ampliarem seus conhecimentos e assim promoverem situações de ensino adequadas às necessidades individuais de cada aluno, com vistas à favorecer o direito que estes possuem de acessar e se apropriar dos conhecimentos construídos historicamente.

CONCLUSÃO

Embora tenha havido o avanço no âmbito político no que diz respeito ao AEE, aos direitos dos alunos e sobre a função do professor que atua nesse contexto, identifica-se que parecer não ter havido amparo em relação à promoção de formação continuada a esses profissionais no que diz respeito à TA. Desse modo, o estudo pôde verificar o impacto que essa ausência tem no processo de escolarização dos alunos PAEE, haja vista que o professor tem apresentado desconhecimento acerca dessa área do conhecimento, sobre a utilização do recurso e de como identificá-lo como sendo ou não um recurso de TA, conforme verificado nos estudos realizados por Manzini (2012a; 2012b), Borges e Tartuci (2017), Ramos e Barreto (2014) e Hummel (2012).

Sendo assim, entende-se que para além de se estabelecer as funções do professor atuante no AEE, é necessário que haja avanços com relação às políticas públicas no sentido de formar esse profissional para as funções que a ele foram designadas. Além disso, foi possível identificar a necessidade de realização de estudos que se proponham a adentrar o contexto do

CAEE no intuito de compreender e analisar como tem se dado o processo de implementação dos recursos de TA, a concepção dos professores a respeito do conceito bem como dos desafios envolvidos para que sejam garantidos aos alunos PAEE condições de acesso, independência e funcionalidade na realização de suas atividades.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, W.F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 23, n.1, p. 81-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000100081&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 mar. 2017.
- BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)*, 2007a. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dppdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reuniao_do_Comite_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em: 18 mar. 2017.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- FACHINETTI, T.A; GONÇALVES, A.G; LOURENÇO, G.F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. *Rev. Crítica Educativa*, (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, p. 172-186, Jul./dez. 2015. Disponível em: <www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/14/195> Acesso em: 16 mar. 2017.
- GALVÃO FILHO, T.A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: *Revista da FACED – Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.
- HUMMEL, E.I. *Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva*. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp, Marília. 2012.
- MANZINI, E.J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.98-113, maio/ago. 2012a. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114700/ISSN19826273-2012-02-05-98-113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 mar. 2017.
- _____. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. *Revista Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPGE/UFES, 13, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012b. Disponível em <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzini2014.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2017.
- MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II*. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 4.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, S.R.M.V.; SZMANSKI, M.L.S. *Deficiência mental ou intelectual? Implicações no uso das nomenclaturas*. In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba, 2013, p. 15674-15690. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8309_6175.pdf> Acesso em 19 mar. 2017.

REIS, J.I.V. *Processo de formação para professores de sala de recursos multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para alunos com necessidades educacionais especiais*. 71f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RAMOS, E.S.; BARRETO, L.M.S. O atendimento educacional especializado e a tecnologia assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo. *Gestão & Conexões*, v. 3, n. 1, p. 122-141, 2014.

IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Cátia de Lemos¹

Maria Almerinda de Souza Matos²

catia_lemos77@hotmail.com

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFAM; Bolsista da FAPEAM; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFAM

INTRODUÇÃO

Vivenciamos atualmente um cenário marcado por inúmeras crises, seja no âmbito regional, com suas contradições sócio-históricas, seja na conjuntura socioeconômica mundial. Observando os desdobramentos dessas questões, buscaremos refletir sobre alguns desafios apresentados ao Educador Amazônico na contemporaneidade no que se refere à implementação das Políticas Públicas Educacionais de Inclusão.

Desse modo, iniciamos o trabalho, realizando uma revisão cuidadosa da literatura e o aporte primordial da Legislação Educacional Brasileira, enfatizando um aprofundamento nos Planos Nacional – PNE (2014-2024), Estadual – PEE (2015-2025) e Municipal – PME (2015-2025) de Educação no que se refere à efetiva implementação da Educação Especial em um contexto de inclusão no Estado do Amazonas.

Em um primeiro momento, apresentamos como foi elaborada a revisão da literatura, varredura das teses afinadas com a temática e algumas indicações que podem ser utilizadas para a organização do estudo na construção do Estado da Arte.

No segundo tópico, apontamos, para fortalecer o debate sobre as Políticas Educacionais, algumas pistas que auxiliam a compreender melhor como os Planos de Educação mais recentes nas três esferas governamentais podem contribuir para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no cenário Amazônico.

Nas Considerações Finais para o momento, percebemos o quanto a temática é desafiadora, dada à diversidade e complexidades na qual se encontra criando raízes. O artigo certamente não desvelará todos os aspectos do estudo. Relevante para nós é suscitar o interesse pela investigação científica para que multidimensionais olhares, reflexões e debates possam emergir trazendo novos conhecimentos, que, socializados, libertam, emancipam e fortalecem pesquisadoras e pesquisadores todos os dias.

OBJETIVO

Identificar na Literatura pertinente e na Legislação Brasileira os subsídios teóricos para a implementação das Políticas Públicas que permeiam os atuais Planos de Educação nas três esferas governamentais.

Discutir se os Planos de Educação nas três esferas que ora vigoram no Brasil atendem aos desafios educacionais das populações Amazônicas.

MÉTODO

Optamos neste estudo em realizar uma Pesquisa Qualitativa (Ludke, 2013) com enfoque Dialético, pois, nestas abordagens o pesquisador tem a oportunidade de analisar a realidade dos fatos sociais com um senso crítico, possibilitando detectar contradições ou consonâncias capazes de causar mudanças significativas na vida dos seres sociais. Os estudos foram baseados no pensamento de Sanches (1998) quando afirma que a Dialética como teoria do conhecimento é crítica, por discutir no campo da realidade não somente a produção do conhecimento humano, mas, a ação dos homens na transformação dessa dada realidade social.

O instrumento selecionado para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica e documental, pois, utilizamos o aporte teórico da Literatura em formato impresso e digital, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e Documentos Legislativos Oficiais concernentes à temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O passo inicial talvez seja mesmo a tomada de consciência de que adquirir uma cultura de estudos é um exercício que exige, além do compromisso com o próprio conhecimento, foco, dedicação e disciplina para uma reflexão mais aprofundada acerca da temática abordada.

Com esta perspectiva, iniciamos a revisão de literatura, obedecendo 2 critérios: Em um arquivo ou caderno, anotamos citações e pensamentos dos autores com as devidas referências, que poderiam ou não compor o estudo proposto e em outro arquivo, anotamos palavras ou frases que podem iniciar parágrafos. Este procedimento amplia o acervo linguístico e facilita a escrita posterior, pois, a coleta de informações permanece arquivada.

Para compreendermos o cenário que estão inseridas as Políticas Públicas Educacionais, visitamos o banco de Teses e Dissertações da Capes e selecionamos as que mais se aproximaram do perfil do assunto em questão para a constituição de um Estado preliminar da Arte. Destacamos que, esse é um passo importantíssimo para quem deseja realizar uma pesquisa coerente com os objetivos presentes no Plano de Estudos, necessitando de tempo, e paciência para analisar cada trabalho em suas peculiaridades.

Percebemos que o Estado da Arte nos auxilia a esclarecer melhor as dúvidas acerca do objeto a ser estudado e municia o pesquisador a definir com maior clareza os autores que farão parte do escopo da investigação.

Lendo as teses encontradas, foi possível coletar informações como (autoria, ano e local da Defesa, principais autores utilizados, procedimentos metodológicos, entre outras).

Alguns dos autores de base conferem ciência às discussões apresentadas pelo estudo em questão, podendo ser retirados, mantidos ou acrescidos por outros para enriquecer a fundamentação teórica.

Em nossa compreensão, não há um único modo de se realizar o estudo, já que as pessoas são diferentes, diversas também serão as formas a serem desvendadas, mas, o mais importante é ser humilde para aprender com as obras já produzidas, pois, a maturação na construção de qualquer pesquisa, elucida dúvidas, apontando novos caminhos a serem percorridos. Acreditamos que este exercício, por vezes, dolorido, mas, satisfatório, favorecerá todo o processo educativo e formativo do pesquisador.

Atualmente, presenciamos um contexto marcado por passos e descompassos de todas as ordens. Neste turbilhão de acontecimentos, a Educação surge no cenário da escola com um papel social definido, podendo atuar como um contraponto desafiador que interpela Educadores e Educandos com algumas questões de primordial relevância.

Como a escola amazonense pode, a despeito do quadro de corrupção que o Brasil vivencia, Educar por meio da prática pedagógica Educadores e Educandos críticos e cidadãos éticos respeitados em todos os direitos? Será possível implementar as ações dos Planos de Educação vigentes de uma maneira democrática para a escola amazônica com o atual modelo econômico que está posto?

Questões estas aguçam o pensamento, instigam e impulsionam na busca inquietante por respostas concretas que possam dar vazão aos apelos populares de resistência, respeito às diferenças e justiça social sustentado por inúmeros Educadores amazonenses, pois, como afirma Bobbio (apud MAZZOTTA, 1996): “A atitude do bom democrático é não se iludir com o melhor e não se resignar com o pior”.

Aproximando as Políticas Públicas de Inclusão da realidade amazônica, o Plano Estadual de Educação - PEE (2015/2025) vem assegurando na Estratégia 4.11 que para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) é primordial:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude [...].

Esta estratégia nos impulsiona a refletir para não incorreremos no erro de continuar globalizando também os preconceitos, as injustiças e o descaso com aqueles que mais necessitam, conforme nos relembra o pensamento de Torres (2008).

Em Manaus, de acordo com os dados coletados no Plano Municipal de Educação – PME (2015/2025, p. 67), “[...] o município de Manaus possui 82,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, logo necessita incluir os 17,9% restantes que não estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE”.

Embora concordando que a implementação do atual Plano Municipal de Educação – PME se encerra em 2025, consideramos primordial salientar que todas as crianças, incluindo as com deficiência, têm o direito à Educação, de acordo com a Constituição Federal (1988), LDBEN 9394/96, entre outras. De acordo com o (Art. 7º.) da Lei 12.764/12 recusar a ma-

trícula de qualquer criança, por motivo de deficiência, criminaliza o gestor escolar ou autoridade competente com multa de (3 a 20 salários mínimos) e até a perda do cargo, em caso de reincidência.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, a dupla matrícula dos educandos em salas de recursos multifuncionais- SRM e a promoção de Acessibilidade arquitetônica, de materiais e atitudinal são princípios sine qua non para que se efetive a Educação Inclusiva, previstos desde a aprovação das Leis 10.048/00 e 10.098/00, tendo continuidade na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Legislações subsequentes.

Com esse caráter, o Plano Estadual de Educação – PEE (2015/2025) afirma na Estratégia 4.3 que para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) deve-se:

Implantar e implementar, na vigência deste PEE, Salas de Recursos Multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando Escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, garantindo a formação específica aos professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com essa estratégia, a Educação do Amazonas apresenta um grande desafio não apenas na oferta de formação, informação e transformação da concepção dos professores a respeito da inclusão educacional, mas, no enfrentamento das dificuldades de acesso a maior parte dos Municípios do nosso Estado. Embora seja um dos objetivos dos Planos de Educação atingirem a Meta 4 do PNE, sabe-se que a realidade Amazônica exige algumas adaptações sejam estruturais ou na aplicabilidade das ações necessárias. Outro fator a ser levado em consideração é verificar como ocorrerá o monitoramento e a fiscalização das ações previstas nos respectivos Planos de Educação, para que sejam avaliadas e reelaboradas constantemente.

Ainda segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), mesmo que os Estados e Municípios se encontrem livres para criarem os próprios Planos de Educação, é um dos compromissos deles que, (Art. 8º, item III) “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades [...]”.

A esse respeito, o Plano Municipal de Educação – PME (2015/2025, p. 67)

[...] Aponta que a rede municipal possui em sua estrutura atualmente: 01 Escola Especial, 25 Classes Especiais, 27 Salas de Recursos Comuns, 45 Salas de Recursos Multifuncional e 17 Salas de EJA inclusivo, atendendo 816 alunos público alvo da Educação Especial na Rede de Ensino no ano de 2014.

Ao pensarmos nesses dados, ponderamos que as iniciativas de inclusão das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência nos ambientes educacionais são louváveis, mas, é preciso ter a clareza de que há muitas pessoas excluídas de todo e quaisquer processo de emancipação social, precisando ser resgatadas e trazidas de volta à vida, como recorda o pensar de Lemos (2008).

No que se refere ao fato de ainda existir uma escola especial no Município de Manaus, o que contraria a Legislação Nacional, é necessário salientar que ainda existem crianças que pre-

cisam de um apoio específico para compreenderem a rotina que encontrarão no ensino comum e, conforme informações da própria Secretaria Municipal de Educação, a tendência é que esta escola, em breve, se torne um espaço de atendimento pedagógico às demais escolas da rede pública de ensino em Manaus, a exemplo de outras pelo país.

Ao perguntarmos, no entanto, de quem é a culpa por estes arranjos paliativos, encontraremos possivelmente alguns culpabilizados como: o ínfimo investimento em Educação; o desinteresse governamental que as pessoas adquiram conhecimento; corrupção tanto moral quanto financeira e as disparidades sociais, agravadas pelos efeitos do sistema capitalista.

Impactos esses reduzem os conceitos de inclusão e exclusão a meras invenções constituídas no jogo político de um Estado que obedece mansamente as regras de uma concepção neoliberal, reforçado pelo pensar de Shor e Freire (2003) e Lopes (2009).

São observadas também algumas questões que impedem no cumprimento das leis, tais como: barreiras estruturais de acesso, permanência e sucesso dos educandos com deficiência nas escolas, sejam barreiras físicas ou atitudinais, como já mencionado anteriormente, na falta de aceitação do educando com deficiência nas salas de aula, fragilidades na qualificação para o trabalho do educador e demais profissionais sobre as práticas pedagógicas que atendam e incluam o referido educando em um sistema educacional inclusivo, como pressupõe a Legislação pertinente.

Partindo dessa compreensão, a Educação não é uma consequência, é um processo onde as pessoas têm oportunidades únicas de serem feitas ou de se fazerem por intermédio da realidade vivida na qual os homens se produzem, pensamento salientado pelo Existencialismo de Sartre (1984, p. 6), que aponta: “O homem nada mais é senão aquilo que a si mesmo se faz” e é produzido como fruto das condições bio-sócio-ambientais e da Educação que recebe, primordialmente, na família e depois na escola.

Concordando com o autor muitos educandos com deficiência se esforçam para superar os próprios limites e sabemos que vários Educadores tentam fazer a diferença, com atividades e estratégias diversificadas.

Infelizmente, esses Educadores são criticados pelos próprios colegas de profissão e, muitas vezes, são impedidos pelo sistema opressor e arbitrário que insiste em fazer com que todas as pessoas continuem estagnadas, alienadas e presas em suas redes de proteção.

Com este pensamento Werneck (1996), Libâneo (2006), Torres (2008), Benetti (2014), entre outros nos alertam para não nos padronizarmos pela política de um tamanho serve para todos (One size fits all), isto é, um sistema homogeneizador que insiste que todos os educandos aprendam do mesmo modo e ao mesmo tempo, mas é preciso, nesse processo, reconhecer e respeitar a singularidade dos sujeitos e não rejeitá-la.

Contudo, falar de uma maneira diferenciada de pensar a Educação e construir novas metodologias de ensino-aprendizagem, é, para cada um de nós, Educadores ou não, um árduo desafio. É também um objetivo concreto, um sonho a ser realizado e uma meta a ser alcançada, pois, há muito o que fazer, como se refere (FERREIRA, 2006a apud FERREIRA 2007) quando a

[...] escola está inserida na chamada ‘sociedade global’, onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e de gestão da educação, ressignificando o valor da formação e do trabalho dos profissionais da educação.

Concordando com o pensamento de Ferreira (2007), é imprescindível repensar novas formas de viver e conviver no mundo, apesar dos sedutores convites da lógica neoliberal. Estas novas concepções poderão nos ensinar novos jeitos de olhar o mundo que nos cerca, mundo mais solidário, justo e com igualdade de direitos, um mundo onde **todos** tenham o seu lugar, onde todos possam participar das decisões políticas, construindo relações mais dignas para a humanidade.

Nesta análise, urge aprofundar uma investigação que possa contribuir para o fortalecimento de uma rede de pesquisas articuladas que coloquem à disposição de estudantes, professores, pesquisadores e interessados, dados e informações relevantes sobre os avanços, retrocessos e resultados do estudo sobre a implementação dos Planos de Educação nas três esferas, revelando novas demandas de pesquisas na Amazônia.

O que nos faz refletir e, ao mesmo tempo nos suscita preocupação é que a atual conjuntura globalizante é reproduzida no campo do conhecimento, das ciências, da técnica, da política e do domínio descarado que se processa nas mais diversas maneiras de poder e dominação de uns poucos privilegiados sobre uma grande massa excluída nas sociedades contemporâneas.

CONCLUSÕES

Temos aprendido com este estudo que mesmo que o Poder Público (donos dos meios de produção) se recuse a enxergar as necessidades das pessoas com deficiência, estas não são invisíveis e, reunidas em movimentos sociais cada vez mais organizados, continuam lançando ao mundo o desafio de serem simplesmente diferentes.

Envolvidos neste processo emancipatório, temos aprendido que é necessária a presença das pessoas com deficiência na escola, no trabalho, na praça e na comunidade para que a sociedade compreenda e aprenda a lidar com as singularidades de cada pessoa.

Temos aprendido também que, nós, os Educadores não podemos nos omitir e precisamos continuar lutando para que a dignidade humana se antecipe à barbárie, parafraseando Adorno (2010) e Freire, em grande parte da obra.

Pensamos, enfim, que EDUCAR é amar profundamente as gentes e quaisquer tipos de gentes são dignas de afeto e tolerância. Por isso, a luta pela dignidade e defesa dos direitos apenas se inicia quando entendemos que as Políticas Públicas devem atender a todos, principalmente àqueles que ainda não aprenderam que no mundo há lugar para todos independente da cor de pele, credo, crenças, raça ou condição física.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BENETTI, C.C. *Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem*: Um olhar psicanalítico. Disponível no site http://www.educacaoonline.pro.br/direcionando_um_olhar.asp?f_id_artigo=371 – Acessado em 26/12/2014.
- FERREIRA, N.S.C. et al. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2007.
- LEMONS, C. *Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, AM, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?* 2006. Disponível no site: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm> – Acessado em 5 de setembro de 2013.
- LOPES, M.C. *Políticas de inclusão e governamentalidade*: Educação e Realidade. Maio/Agosto, 2009.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, Praxis. 1998
- SARTRE, J.-P. *O existencialismo é um humanismo*. In: SARTRE. Tradução de Rita Correia Guedes *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- SHOR, I. FREIRE, P. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- TORRES, C.A. *Entrevista concedida à revista Nova Escola* em maio de 2008, p. 26-30, ano XXIII, n.212.
- WERNECK, C. “Um tiro no preconceito”. *Jornal do Brasil*, concedida em 14/9/1996. Disponível no site: <http://intervox.nce.ufjf.br/-elizabeth/tiro.htm> Acessado em agosto de 2008.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. MEC – *Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996, Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

_____. *Lei nº 10.048*, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acessado em 5/7/2017.

_____. *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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acessado em 5/7/2017.

_____. *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. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acessado em 8/4/2018.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Atualizada em 1/12/2014.

SEDUC-AM – *Documento Base do Plano Estadual de Educação Do Amazonas* – Governo do Estado do Amazonas. Abril, 2015.

SEMED-AM – *Plano Municipal de Educação – Documento Base. 2015/2025* - Portaria Nº 0713/2014 SEMED/GS; DOM 3465 – 05/07/2014.

POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PANORAMA NACIONAL¹

Marília Piazzini Seno¹; Simone Aparecida Capellini²
mariliaseno@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília-SP; ²Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília-SP.

INTRODUÇÃO

Há décadas observa-se um esforço tanto do sistema educacional como da sociedade, no sentido de implementar políticas públicas e de convencer a comunidade de que as diferenças devem ser não somente respeitadas como, principalmente consideradas, para que sejam propostas condições igualitárias de convivência, aprendizado e desenvolvimento e trabalho a todos os indivíduos.

Ainda na época do império, ao reconhecer a diferença entre os sujeitos pelo reforço à desigualdade percebeu-se que a estrutura tradicional da educação escolar não estava pronta para absorver os indivíduos com características distintas no que diz respeito às questões intelectuais, físicas, linguísticas, sensoriais sociais e culturais. A educação especial tem início a partir da necessidade de repensar o sistema de forma a atender à sociedade em geral.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008a).

Quando foi criado o Centro Nacional de educação Especial – CENESP com parceria do Ministério da Educação, em 1973, foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial. Posteriormente, em 1985, é gerado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. A Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência tem início em 1986 e logo após, em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a implementação da política de educação especial no Brasil (SANTOS; TELES, p. 77).

Ainda em 1990, no parâmetro internacional, aconteceu na Tailândia, na cidade de Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se preocupou em estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Os documentos elaborados passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Como repercussão no Brasil, e também considerando o elevado número de crianças fora da escola, o artigo 55, da Lei Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (nº 8.069/90)

¹ Apoio: Capes

determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

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, em 1994 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”:

“As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18)

Devido 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).

Após mais de um século buscando a melhor maneira de oferecer um atendimento educacional diferenciado e de qualidade aos alunos que não apresentam um desenvolvimento “típico” quando comparado aos seus colegas de sala, ainda há muito o que percorrer para suprir suas necessidades.

Em 2000 preconizou-se a “escola para todos” que tem como pressuposto básico garantir a igualdade de oportunidades, independente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade, levando-nos a repensar o papel da escola e conceber de uma nova forma o conceito de deficiência (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca 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, aponta 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).

Dados do censo escolar indicam crescimento expressivo nos últimos anos com relação às matrículas de alunos deficientes na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns de escolas públicas, mostrando um aumento de 93% com relação aos dados de 1998 (PORTAL BRASIL, 2015).

Para verificar os indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes à oferta de matrículas; ao número de estudantes com atendimento educacional especializado; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado; entre outros.

Em 2004, são efetivadas mudanças o Censo passa a registrar também a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados na área da educação especial, possibilitando acompanhar seu percurso educacional.

Abaixo, a tabela 1 apresenta os dados do último censo escolar divulgado pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, que possibilita fazer a análise do panorama da educação especial no país no decorrer de 15 anos (1998 a 2013). Observa-se significativo aumento de matrículas de alunos da educação especial nas classes de ensino regular (1.377%), assim como importantes mudanças no perfil da demanda das escolas públicas e particulares.

Tabela 1 – Panorama da educação especial nos anos de 1998 e 2013.

| Tipo | Ano de referência | | Porcentagem de aumento |
|--|--------------------|--|------------------------|
| | 1998 | 2013 | |
| Total de alunos da educação especial matriculados | 337.326 | 843.342 | 150% |
| Matrículas de alunos da educação especial em classes do ensino regular | 43.923 | 648.921 | 1.377%, |
| Matrículas em escolas particulares | 157.962 (46,8%) | 176.630 (21%) | 10,57% |
| Matrículas em escolas públicas | 179.364 (53,2%) | 664.466 (79%) | 73,01% |
| Escolas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial | 6.557 | 104.000 Especial 4.071 Regular 99.929 | 1.486% |
| Escolas público alvo da educação especial com acessibilidade arquitetônica | 918 | 24.960 | ---- |
| Número de estudantes na educação superior | 5.078 | 26.663 | 425% |

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta pelo MEC, investiu na articulação entre a educação regular e a educação especial, objetivando a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Até o ano de 2007, os alunos com deficiências (auditiva, física, intelectual e visual) eram atendidos nas salas especiais oferecidas pelo estado, nas quais agrupavam-se, segundo suas necessidades, tendo aulas com professores habilitados para atuar em cada uma das áreas. As Associações de Pais e Amigos dos Deficientes – APAEs absorviam grande parte dos indivíduos com deficiência intelectual, entre eles aqueles com síndrome de Down, oferecendo suporte clínico e pedagógico num mesmo espaço físico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as diretrizes da nova política:

A 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 atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009). Esse atendimento não é substitutivo à escolarização, ele complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais - SRM foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, para incentivar o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas do ensino regular (Portaria, nº 13/ 2007) oferecendo apoio pedagógico aos alunos que têm necessidades próprias e precisam de recursos e metodologias diferenciados, priorizando o seu público alvo:

O programa de implantação das SRM do MEC, tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (BRASIL, 2007)

Os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas salas de aula regulares e receber o atendimento educacional especializado – AEE no turno contrário ao de matrícula. As salas de recursos multifuncionais funcionam na própria unidade escolar ou em escolas polos e possuem equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos específicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação desses alunos:

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2012)

Dentro de um sistema educacional totalmente despreparado, que primeiro define as normas para depois ajustar-se à proposta, a proposta faz emergirem sentimentos contraditórios de insegurança e ansiedade nas esferas envolvidas: pais, gestores e alunos. A turma homogênea deixa de existir e passa a ser necessário um ensino diferenciado e professores especializados que seja capaz de lidar com as “diferentes diferenças” na mesma sala de aula.

Como afirmou Mantoan (2006): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (p.7-8).

Nos discursos das políticas para a educação especial percebe-se uma contraposta à abordagem clínica ao se deslocar a atenção dos diagnósticos relacionados à deficiência. Porém, essa atitude apenas muda o foco propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre “diferenças individuais” e “currículo”, não superando uma compreensão referenciada no “desvio” e na necessidade de “ajuste” dos alunos à sociedade (WORK, 2006).

Em meio a esse contexto está a figura do professor que, rapidamente precisa se adequar e compreender a proposta fazendo os ajustes necessários, ou pelo menos, os que lhe são possíveis. Neste momento, as necessidades de cada aluno devem ser consideradas para o planejamento das atividades, adequações de materiais e adaptações curriculares. O atendimento individual deve complementar/suplementar sua defasagens/habilidades pedagógicas.

Há uma tendência nas unidades escolares de confundirem o AEE com o reforço escolar repetindo no contra turno as atividades propostas em sala de aula regular e evidenciando, ainda mais, as limitações desses alunos.

Marchesi (2004) referiu que quando o professor se sente pouco competente para intervir com alunos público alvo da educação especial, terá tendência para desenvolver atitudes pedagógicas negativas, desfavorecendo o aprendizado. Vários professores relatam que a entrada de tais alunos na sala de aula os fez sentir medo e insegurança, associados à dificuldade de ensinar e com eles interagir (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

De acordo com De Boer, Pijl e Minnaert (2010), “o docente deve criar um ambiente agradável, facilitador de interações positivas e pleno de oportunidades diversificadas de aprendizagem, mas para tal tem de se sentir competente”, para ele o sentimento de competência condiciona o desempenho docente e a implementação de práticas inclusivas.

Apesar da formação do professor estar prevista na legislação, na prática isso não é observado uma vez que não demonstram ter conhecimento diferenciado para atuar com essa população além de não se sentirem preparados para tal (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Como referem Matos e Mendes (2015), os educadores precisam de uma formação que possibilite instigar sua criatividade para o desenvolvimento de um trabalho diversificado e

integrado em sala de aula, lançando mão de metodologias alternativas, adaptações curriculares e proporcionando uma interação afetiva com os alunos sentindo-se seguro de sua atuação.

OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo apresentar os principais aspectos propostos pelo Ministério da Educação oportunizando uma reflexão crítica sobre o atual panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.

MÉTODO

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e tem como base o levantamento bibliográfico de autores e documentos que tratam o tema. A principal análise deste estudo 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).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mais de vinte anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 a inclusão social e educacional no Brasil está muito distante do ideal.

É fato que tem sido feito um esforço da sociedade para incluir esses indivíduos outrora marginalizados; porém, para que suas dificuldades não os coloque em evidência frente a um grupo homogêneo, é necessário que se crie um ambiente adequado que permita um ajustamento natural.

No que diz respeito à educação, movimentos constantes caracterizados por tentativas e ajustes vêm sendo realizados no sentido de diminuir a lacuna existente entre o ensino regular e a educação especial.

É correto dizer que as propostas de inclusão têm surtido alguns efeitos positivos, tais como, crescimento significativo no número de matrículas, investimentos na acessibilidade, oferta do atendimento educacional especializado. Alunos que até então eram atendidos em instituições especializadas de acordo com seu perfil, no que diz respeito as suas inabilidades, passaram a ter suas limitações consideradas ao frequentarem uma sala de aula regular.

“Consideradas” no sentido de que o sistema educacional percebeu sua segregação e iniciou um processo de esforço para compreender suas restrições. Contudo, ao impor a presença destes alunos numa escola sem os ajustes necessários, tanto humanos como estruturais, estabeleceu também barreiras que parecem intransponíveis para aqueles que estão diretamente ligados ao ensino e que são os principais interessados no sucesso escolar: professores e alunos.

Apesar de dados estatísticos mostrarem um aumento significativo do número de crianças com deficiência no ensino regular, devido à Resolução do CNE/CEB (nº 02/2001), a qual ressalta que é crime a recusa de matrícula da criança especial na Rede pública, é indiscutível que muitos pais ainda rejeitaram a ideia de colocarem os filhos numa “escola comum”.

Garantir a matrícula e permanência dos alunos público alvo da educação especial não assegura as adaptações necessárias para propiciar seu aprendizado. Várias instituições sentiram-se pressionadas com a regulamentação que, enquanto por um lado exige o acolhimento destes alunos, por outro, não oferece o suporte necessário para efetivá-lo com qualidade.

O investimento na formação do professor, previsto na legislação, é indispensável para o sucesso acadêmico, principalmente no caso da população em questão; entretanto, isso não é realizado. O despreparo, medo e angústia dos docentes, diante da nova situação, contribuem para o fracasso tanto da criança com necessidades especiais como dos demais colegas de sala. Desconhecendo aspectos relacionados à área da saúde, ao deparar-se com um indivíduo deficiente, que apresenta déficits cognitivo, comprometimento motor e/ou linguístico, o professor se sente impotente e limitado.

Ao propor um ensino que respeite as limitações individuais, que considere as diferenças e que oportunize as mesmas chances de aprendizado para todo e qualquer aluno, é preciso lembrar que significativas mudanças de paradigmas são necessárias.

O próprio termo “público alvo da educação especial” é excludente. Ao restringir o atendimento educacional especializado apenas aos alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não estariam os demais – aqueles que não se “encaixam” no padrão estabelecido de “especial” definido pelo próprio MEC - sendo privados de um cuidado especializado? Quais ajustes estão sendo propostos, então, aos alunos com outros transtornos de aprendizagem, tais como dislexia e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo?

Ao refletir sob este ponto de vista, a inclusão parece tão distante como outrora. Considerando que as diferentes necessidades decorrentes da elevada capacidade ou das limitações para aprender não deveríamos, todos nós, termos nossas distintas habilidades e inabilidades consideradas no momento de aprendermos?

Para que os direitos educacionais sejam garantidos e o aluno possa frequentar a sala multifuncional no atendimento educacional especializado, tem sido exigida a comprovação médico-diagnóstica da sua condição. A própria cobrança de um documento, no qual esteja “carimbada” suas diferenças, não é uma forma de exclusão?

Tendo em vista as inúmeras dificuldades vivenciadas no sistema educacional na tentativa de efetivar a inclusão de alunos com “necessidades especiais” tornando todos parte de um grupo único, este estudo procurou refletir sobre algumas questões práticas observadas no cotidiano escolar e que, apesar dos esforços, permanecem sem respostas.

CONCLUSÃO

Após análise dos principais documentos sobre educação inclusiva publicados pelo MEC, foi apresentada uma reflexão crítica do panorama nacional sobre o tema priorizando alguns aspectos:

- Por meio leis, decretos e regulamentos, as mudanças no sistema educacional foram impostas sem que houvesse investimento para suportá-la, tanto no aspecto estrutural, como

no curricular e no humano. Como consequência, essa falta de planejamento se reflete no comportamento dos educadores frente a nova situação.

- Os inúmeros ajustes que ocorrem constantemente na legislação com objetivo de superar obstáculos anteriores, na prática, não se mostram suficientes.
- O MEC restringe o “público alvo” da educação especial aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ignorando a inclusão dos alunos com outras necessidades educacionais advindas dos transtornos da aprendizagem, por exemplo.

A partir do exposto neste estudo e considerando a atual realidade da educação especial no Brasil, concluímos que a sociedade passa por um processo de adaptação no qual a inclusão educacional tem sofrido constantes ajustes, envolvendo várias esferas, na tentativa de acolher e incluir de forma igualitária os alunos público alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Este, é um desafio a longo prazo, que exigirá esforço e comprometimento para que todos possam sair vencedores.

REFERÊNCIAS

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 de 26 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008a.

_____. Comissão de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40

_____. Ministério da Educação. *Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília, DF, 2012.

_____. *Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. 2001.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal, 8. 1990

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: jan. 2018.

_____. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF, 2009.

DE BOER, A.; PIJL, S.J.; MINNAERT, A. Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 59, n. 4, p. 379-392, 2012.

DUTRA, C.P. et al. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2007.

- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006, p.7-8.
- MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, A.C. et al. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3, n.2, p. 37-46.
- MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, 2015, p.9-22.
- OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In MANZINI, E.J. (Org.), *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000. p.11-9.
- PORTAL BRASIL. *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência*. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/>, acesso em 10 de agosto de 2017.
- SANTOS, A.R.; TELES, M.M. *Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva*. Universidade Tiradentes–UNIT, p. 77.
- TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- WORK, P. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3, 2006, p. 299-316.

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CIDADES POPULOSAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ana Paula Santos de Oliveira¹; Clairen Angélica Santiago Lima²,
Rosemeire de Araújo Rangni³.
annasantos_oliveira@hotmail.com

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; ² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; ³ Professora do Curso de Licenciatura em Educação Especial e do PPGEs Universidade Federal de São Carlos.

INTRODUÇÃO

O município de São Paulo, capital, é a cidade mais populosa do estado de São Paulo com 11.638.802 habitantes, segundo dados da Fundação SEADE (SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2016). O estado de São Paulo possui um total de 43.914.162 habitantes, de acordo com o último censo (2018).

Esta pesquisa origina-se de questionamentos tais quais: Qual o índice censitário das matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)¹ nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas das cidades com mais de 200 mil habitantes do estado de São Paulo? Há incidência significativa de matrículas nas cidades que possuem centros de atendimento especializado, tais quais os Centros para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)², em municípios como em São José dos Campos e São José do Rio Preto?

Estima-se, pelo Relatório Marland (1972), que 3% a 5% da população tenham AH/SD, já de acordo com Farias e Wechsler (2014) a Organização Mundial da Saúde aponta entre 5% a 8%. Esse número pode aumentar de acordo com o referencial teórico, contudo, espera-se que no mínimo haja um aluno por sala de aula na Educação Básica, em pelo menos uma das áreas de capacidade.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A partir dessa Política mudanças ocorreram na vertente da inclusão, uma vez que o público-alvo da Educação Especial é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento supracitado ainda orienta

¹ Termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e utilizado neste estudo.

² O CEDET é um centro de Educação idealizado pela educadora Zenita Guenther, que visa construir por meio da vivência diária um espaço físico e social estruturado facilitador de dinamização de sua metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”, tendo como principal objetivo construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio ao aluno dotado e talentoso (Guenther, 2007).

que a Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Entretanto, inúmeros mitos ainda circundam os alunos com AH/SD e tendem a ser preconizados como verdadeiros nos meios escolares. Perez (2003) discorre alguns desses mitos: todos temos altas habilidades, basta estimulá-las; a incidência de AH/SD na população é muito pequena; existem mais homens do que mulheres com AH/SD; as pessoas com AH/SD provêm de classes sociais privilegiadas, não se deve identificar a Pessoa com Altas Habilidades, entre outros.

Quanto à identificação e atendimento aos alunos, Pérez (2003) reitera sobre o mito “não se deve identificar a pessoa com altas habilidades”:

Muitas vezes este mito se apoia em preconceitos político-ideológicos: se “todos somos iguais”, não se devem fazer diferenças entre as pessoas. A identificação da PAH (pessoa com altas habilidades) é indispensável para conhecer suas necessidades e buscar formas de atendê-la e precede a discussão de políticas públicas que a contemplem, já que somente assim poderemos discernir as estratégias de atendimento que devem ser implementadas a estruturar os recursos que terão que ser disponibilizados para esse fim. É impossível sequer pensar em políticas públicas antes de conhecer o seu alvo, pelo que se torna necessária e urgente identificar estas pessoas (PEREZ, 2003, p. 5).

De acordo com Perez e Freitas (2014) há uma ideologia que fundamenta o atendimento a esses estudantes como defesa da meritocracia, como se eles não precisassem de um atendimento diferenciado, somente os estudantes com deficiência, um verdadeiro mito e desconhecimento das concepções legais, cognitivas, emocionais e psíquicas que permeiam as pessoas com AH/SD, que acaba afetando consideravelmente este público.

Para as pessoas com deficiência existe uma concepção de que elas “merecem” os ajustes e flexibilizações necessários para compensar qualquer “perda”, já para os alunos que se destacam por seus potenciais não necessitam ou “mereçam” atendimentos específicos, acrescentam as citadas autoras.

Sabatella (2014) aponta as consequências da falta de identificação das pessoas com AH/SD, tais como: pais e professores compartilham das mesmas dificuldades, o desconhecimento de como identificar os potenciais dos filhos ou alunos, bem como, procedimentos adequados às necessidades singulares, como por exemplo: alterações no comportamento, no humor, nos resultados, no desajuste social, evidenciando assim, a infelicidade do indivíduo.

Os alunos superdotados, por representarem um grupo minoritário, podem ser tão diferentes dos companheiros em seu ambiente que podem estar expostos a uma sobrecarga psicológica expressiva. Para um aluno extremamente inteligente, ter de administrar a constante sensação de estar pressionado é quase sempre uma certeza. É provável que tenha dificuldade de ajustamento em qualquer lugar e precise suportar as angústias e tensões que acompanham situações similares (SABATELLA, 2014, p. 131).

Ainda sobre a identificação, Cupertino (2008, p.41) indica a seriedade do problema se deixar de identificar um talento, “é preferível incluir quem não temos certeza de que deveria ser incluído do que deixar de fora os que demandam atenção diferenciada”. Desse modo, é possível inferir com a afirmação da autora, que cadastrar no censo o estudante que a escola

subentende como aluno com AH/SD sem ter o “diagnóstico” definitivo ou que esteja em processo de avaliação pode ser viável.

Em 2016 verificou-se um total de 15.751 matrículas de alunos com AH/SD em todo o sistema escolar brasileiro, segundo dados do INEP.

OBJETIVO

Levantar o número total de matrículas na Educação Básica, das cidades com mais de 200 mil habitantes do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2016, bem como, conhecer e analisar o número de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), regularmente matriculados na Educação Básica dos referidos municípios.

MÉTODO

A proposta da pesquisa foi documental, com uma abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa documental assemelha-se com a pesquisa bibliográfica, a diferença entre elas está na natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 51).

De acordo com Malhotra (2001, p. 155), a “pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

A coleta dos dados se deu por meio de busca na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O acesso aos dados foi realizado através do site <http://portal.Inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>, consultando os anos entre 2012 a 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Biblioteca Virtual (2018) aponta quarenta municípios com mais de 200 mil habitantes, sendo eles: São Paulo (11.638.802), Guarulhos (1.300.708), Campinas (1.142.620), São Bernardo do Campo (795.541), Santo André (687.250), São José dos Campos (680.008), Osasco (674.552), Ribeirão Preto (654.893), Sorocaba (630.550), Mauá (443.910), São José do Rio Preto (433.779), Santos (424.599), Mogi das Cruzes (415.107), Diadema (397.868), Jundiaí (394.184), Carapicuíba (385.474), Piracicaba (380.497), Bauru (356.769), Itaquaquecetuba (350.610), São Vicente (347.733), Franca (333.405), Guarujá (305.938), Taubaté (296.449), Praia Grande (295.928), Limeira (288.741), Suzano (279.626), Taboão da Serra (268.325), Sumaré (267.313), Embu das Artes (258.917), Barueri (255.096), São Carlos (235.096), Cotia (229.300), Indaiatuba (229.256), Marília (226.005), Americana (225.183), Itapevi (222.5010), Jacareí (221.650), Araraquara (221.205), Presidente Prudente (216.044) e

Hortolândia (215.281), totalizando 18.768.089 habitantes. Isso significa 42% da população do estado.

A Figura 1 ilustra os municípios que compõem a amostra pesquisada.

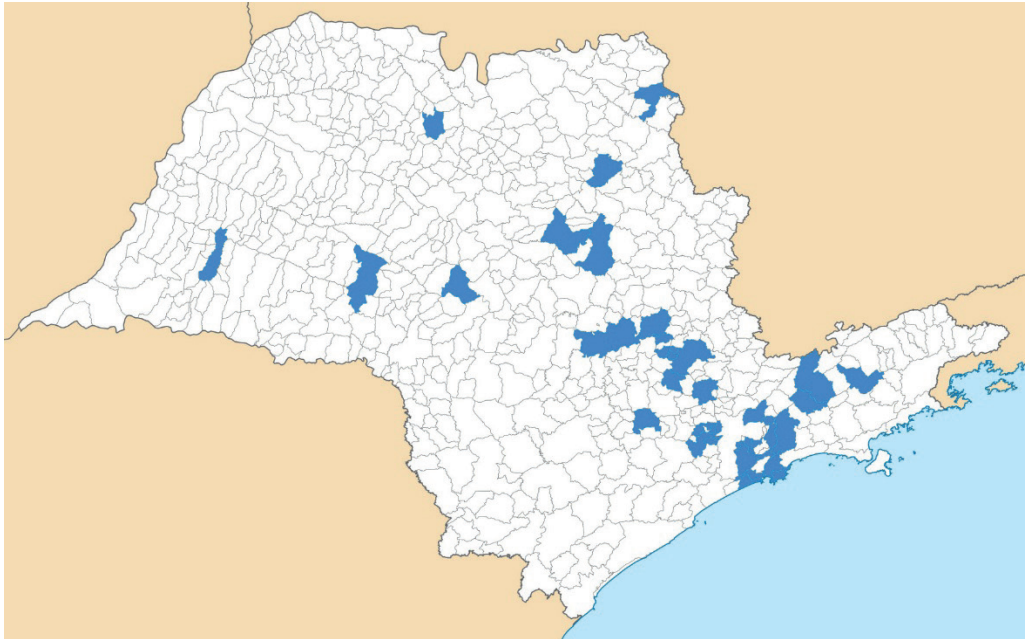


Figura 1 – Representação gráfica das cidades mais populosas do estado de São Paulo.

Fonte: Biblioteca Virtual

Observa-se que os municípios mais populosos encontram-se na região oeste do estado, mais precisamente circundantes à região metropolitana do estado de São Paulo.

Foi coletado no site do INEP o total de alunos matriculados nas escolas de Educação Básica, portanto, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas seguintes dependências administrativas: municipais, estaduais, federais e privadas.

A Tabela1 apresenta as matrículas das cidades acima de duzentos mil (200.000) habitantes no estado de São Paulo.

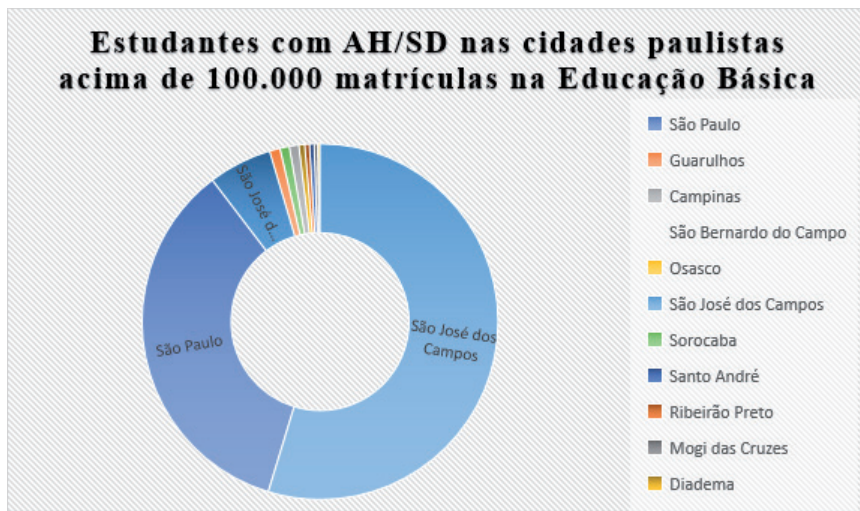
Tabela 1 - Matrículas dos alunos da Educação Básica e total de alunos com AH/SD nos anos de 2012 a 2016.

| Cidade | Total alunos 2012 | Ah/sd 2012 | Total alunos 2013 | Ah/sd 2013 | Total alunos 2014 | Ah/sd 2014 | Total alunos 2015 | Ah/sd 2015 | Total alunos 2016 | Ah/sd 2016 |
|-----------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| Americana | 52.724 | 1 | 53.960 | 1 | 55.150 | 2 | 54.257 | 2 | 52.626 | 1 |
| Araraquara | 49.738 | 1 | 50.666 | 4 | 50.768 | 1 | 49.976 | - | 50.303 | 2 |
| Barueri | 94.317 | 2 | 96.163 | 6 | 95.013 | 6 | 91.432 | 4 | 93.496 | 3 |
| Bauru | 84.144 | 2 | 82.692 | 5 | 82.787 | 4 | 83.118 | 14 | 83.287 | 14 |
| Campinas | 250.144 | 14 | 246.481 | 14 | 244.135 | 14 | 238.835 | 7 | 239.835 | 8 |
| Carapicuíba | 92.468 | - | 89.660 | - | 89.005 | - | 87.221 | - | 86.620 | 1 |
| Cotia | 63.086 | 2 | 63.624 | 2 | 64.236 | 1 | 65.816 | 1 | 65.559 | 2 |
| Diadema | 106.095 | 4 | 104.751 | 2 | 104.381 | 3 | 100.785 | 3 | 99.958 | 5 |
| Embu das Artes | 66.669 | 1 | 67.054 | 2 | 66.658 | 4 | 65.529 | 4 | 66.560 | 3 |
| Franca | 79.155 | - | 78.428 | - | 79.489 | 3 | 78.249 | 4 | 77.300 | 3 |
| Guarujá | 78.739 | 2 | 77.326 | 1 | 78.724 | 1 | 76.123 | 2 | 76.962 | 1 |
| Guarulhos | 352.658 | 11 | 346.557 | 7 | 339.219 | 8 | 328.632 | 11 | 325.586 | 9 |
| Hortolândia | 53.086 | - | 53.075 | 2 | 52.923 | 3 | 52.350 | 7 | 54.761 | 8 |
| Indaiatuba | 50.219 | 10 | 50.877 | 9 | 53.726 | 7 | 51.724 | 4 | 52.130 | 3 |
| Itapevi | 57.854 | - | 58.476 | - | 57.889 | - | 54.527 | - | 55.996 | - |
| Itaquaquecetuba | 88.881 | - | 88.595 | 1 | 87.763 | 1 | 84.898 | 2 | 86.868 | 4 |
| Jacaré | 57.782 | - | 52.406 | 2 | 51.466 | 2 | 51.289 | 1 | 51.244 | 1 |
| Jundiaí | 95.307 | 10 | 94.901 | 7 | 96.204 | 5 | 90.874 | 5 | 93.071 | 3 |
| Limeira | 66.035 | 9 | 65.778 | 8 | 65.733 | 7 | 64.484 | 10 | 63.490 | 6 |
| Marília | 52.301 | 3 | 52.519 | 2 | 52.186 | 1 | 50.938 | 1 | 51.074 | 1 |
| Mauá | 98.945 | 9 | 98.371 | 16 | 95.934 | 14 | 93.185 | 12 | 92.187 | 8 |
| Mogi das Cruzes | 106.815 | 1 | 108.869 | 2 | 111.344 | 3 | 111.212 | 3 | 108.809 | 3 |
| Osasco | 176.766 | 17 | 173.280 | 3 | 172.885 | 4 | 171.813 | 5 | 171.225 | 2 |
| Piracicaba | 90.717 | 1 | 92.020 | 1 | 91.254 | 2 | 91.514 | 1 | 90.953 | 1 |
| Praia Grande | 75.709 | 2 | 75.787 | 2 | 76.636 | 2 | 75.963 | 4 | 77.370 | 4 |
| Presidente Prudente | 47.793 | 13 | 47.204 | 4 | 47.798 | 3 | 47.161 | 4 | 47.295 | 2 |
| Ribeirão Preto | 139.702 | 20 | 138.332 | 11 | 137.774 | 8 | 135.428 | 6 | 135.873 | 4 |
| Santo André | 159.905 | 5 | 158.609 | 12 | 159.970 | 11 | 155.606 | 6 | 153.639 | 4 |
| Santos | 96.715 | 8 | 97.144 | 7 | 98.714 | 10 | 92.255 | 4 | 93.005 | 4 |
| São Bernardo do Campo | 193.314 | 7 | 192.529 | 3 | 190.470 | 1 | 188.872 | 0 | 186.094 | 0 |
| São Carlos | 52.872 | 344 | 52.895 | 338 | 53.322 | 295 | 52.659 | 241 | 52.647 | 178 |
| São José dos Campos | 164.135 | 607 | 164.572 | 687 | 163.059 | 725 | 156.765 | 550 | 158.330 | 512 |
| São José do Rio Preto | 89.387 | 16 | 89.675 | 22 | 89.132 | 26 | 89.529 | 43 | 89.262 | 54 |
| São Paulo | 2.790.521 | 84 | 2.777.420 | 779 | 2.779.697 | 303 | 2.713.877 | 279 | 2.788.341 | 327 |
| São Vicente | 85.546 | 1 | 86.123 | 2 | 83.367 | 3 | 81.150 | 2 | 79.763 | 2 |
| Sorocaba | 159.826 | 6 | 160.503 | 5 | 160.628 | 7 | 159.949 | 8 | 162.869 | 8 |
| Sumaré | 58.819 | 10 | 58.756 | 8 | 59.001 | 8 | 57.642 | 9 | 57.261 | 15 |
| Suzano | 80.304 | - | 80.102 | - | 79.030 | 1 | 984 77.812 | 2 | 76.663 | 8 |
| Taboão da Serra | 66.678 | 9 | 67.026 | 8 | 68.933 | 12 | 68.140 | 11 | 69.114 | 5 |
| Taubaté | 76.348 | 2 | 75.905 | 1 | 78.520 | - | 78.067 | - | 79.240 | 1 |
| Total | 6.702.219 | 1.234 | 6.669.111 | 1.986 | 6.664.923 | 1.511 | 6.520.640 | 1.272 | 6.596.666 | 1.220 |

Fonte: Elaboração própria.

A cidade com o maior número de estudantes matriculados nesses últimos cinco anos na Educação Básica é São Paulo, com aproximadamente 2.780.000. Guarulhos, Campinas, São Bernardo do Campo, Osasco, São José dos Campos, Sorocaba, Santo André, Ribeirão Preto, Mogi das Cruzes e Diadema representaram as 11 cidades com mais de 100.000 alunos matriculados. São José do Rio Preto indicou 89.000 matrículas (aproximadamente), no entanto, é uma das cidades que possui o CEDET, sendo assim, também incluída na comparação de dados. O gráfico 1 ilustra o número de estudantes com AH/SD nas respectivas cidades.

Gráfico 1 – Tabulação das matrículas dos alunos com AH/SD segundo dados do INEP, nos últimos cinco anos.



Fonte: Elaboração Própria.

Se considerarmos 3% a 5% da população com AH/SD, segundo o Relatório Marland (1972), esse percentual pode aumentar significativamente quando incluímos outros aspectos à avaliação de AH/SD, como liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras, podendo chegar a 15 a 20% da população (RENZULLI; REIS, 1986). O percentual de 3% a 5% se volta às áreas intelectual e acadêmica, no entanto, se as outras quatro áreas (liderança, criatividade, artística e psicomotricidade) fossem avaliadas a porcentagem aumentaria substancialmente.

O município mais populoso, São Paulo, foi composto por aproximadamente 2.780.000 alunos nesses cinco anos na Educação Básica, o número de alunos com AH/SD seria de aproximadamente 139.000³, entretanto, apresentou apenas 1.772 nos anos pesquisados, ou seja, 0,06% dos alunos matriculados. Guarulhos com aproximadamente 330.000 estudantes matriculados, o número de matrículas de estudantes com AH/SD seria de 16.500 e apresentou somente 46, com um percentual de 0,01%. Campinas com 240.000 matrículas,

³ Estimativa de 5% da população.

seriam 12.000 alunos com AH/SD, apresentando 57 alunos cadastrados, e um percentual de 0,02%. São Bernardo do Campo com 190.000 matrículas seriam 9.500 alunos com AH/SD, apresentou 11, e percentual de 0,006%. Osasco com 170.000 matrículas, seriam 8.500 alunos com AH/SD, apresentou 31, e percentual de 0,02%. São José dos Campos (com atendimento específico, na metodologia do CEDET) deveria ter 8.000 alunos, entretanto apresentou apenas 3.081 (2%) nos anos pesquisados e diminuíram as matrículas em 2016. Sorocaba com 160.000 matrículas seriam 8.000 alunos com AH/SD e apresentou 34, com percentual de 0,02% Santo André com 150.000 matrículas deveria ter 7.500 alunos com AH/SD, apresentou 38, um percentual de 0,02%. Ribeirão Preto com 130.000 matrículas poderiam ser 6.500 alunos com AH/SD, apresentou 49, com percentual de 0,04%. Em Mogi das Cruzes houve 110.000 matrículas e seriam 5.500 alunos com AH/SD, apresentou 12, e percentual de 0,01%. E por fim, Diadema com 104.000 matrículas, poderia apresentar 5.200 alunos com AH/SD, mas registrou apenas 17, com um percentual de 0,02%.

São José do Rio Preto, que atingiu a marca dos 89.000 (aproximadamente) estudantes matriculados na Educação Básica nos mesmos cinco anos, o número de matrícula de estudantes com AH/SD seria de 4.450 e apresentou 161, percentual de 0,18%. A cidade notificou menos de 100.000 matrículas, contudo foi acrescentada ao gráfico devido ser um dos municípios do estado de São Paulo a possuir o CEDET. Vale mencionar, seria esperado que os municípios de São José do Rio Preto, com funcionamento do CEDET e São José dos Campos (Projeto Decolar com metodologia CEDET) e Bauru, com sala de Recurso Categórica específica para atender esse público de alunos, estivessem em consonância, pelo menos, aos índices probabilísticos. Também, reconhece-se que os atendimentos de São José do Rio Preto e São José dos Campos são no âmbito do sistema municipal e Bauru no sistema estadual.

As demais cidades apontaram números ínfimos de matrículas de AH/SD, não computados na pesquisa, respeitando o objetivo da análise das cidades acima de 100.000 estudantes matriculados na Educação Básica.

CONCLUSÃO

Apesar dos alunos com AH/SD fazerem parte do público alvo da Educação Especial, a carência de matrículas, como demonstrada nesse estudo segundo os dados do INEP, permite refletir sobre as causas desta ocorrência.

Os professores se deparam com imensas falhas nos sistemas educacionais, o que contribui para a não identificação e desenvolvimento de ações voltadas aos estudantes com AH/SD no Brasil. Se sentem desorientados, sem saber como colaborar para desenvolver capacidades específicas de tais estudantes, como consequência, muitos estudantes são esquecidos nas salas de aula, sem apoio e orientação, podendo refletir diretamente em seu comportamento e aprendizagem a longo prazo.

Entre as lacunas atitudinais se destacam as voltadas aos mitos. Acredita-se, ainda, que os alunos com AH/SD são gênios, e que possuem recursos intelectuais suficientes para desenvolver o seu potencial superior por conta própria. A identificação dos estudantes com AH/SD é um obstáculo a ser enfrentado pelos sistemas escolares, pois, deveriam promover políticas que abrangessem esse grupo de alunos, levando em consideração as especificidades e diversidades

para uma educação, realmente, inclusiva. Os resultados da presente pesquisa, explicitam com muita clareza a necessidade de ações em prol dos alunos com AH/SD, não só no estado de São Paulo, mas em todo território nacional.

A inclusão é garantida pela legislação nacional, e mesmo assim, podemos verificar que ela não vem sendo efetivada completamente, pois, o dia a dia nas escolas, reflete angústia, despreparo profissional e emocional, e por vezes ético, especialmente na inclusão dos estudantes com AH/SD. Este é, todavia, um tema pouco discutido, que gera dúvidas e questionamentos dentro e fora das escolas e das famílias, no entanto, faz-se necessário promover discussões e reflexões acerca da temática, demonstrando os prejuízos que tal “invisibilidade” pode gerar, e, somente dessa forma, após uma conscientização, trabalhar em prol à mudança deste cenário, que nos é apresentado.

REFERÊNCIAS

- SEADE. *Sistema Estadual de Análises de Dados*. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BIBLIOTECA VIRTUAL. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- CUPERTINO, C.M.B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008, p. 40-41.
- FARIAS, E.S.; WECHSLER, S.M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014, p. 335-350.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 50-52
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2012*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2014*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- MARLAND, S.P. *Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

PEREZ, S.G.P.B. Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, UFSM, n. 22, p. 45 - 59, 2003. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/> Acesso em: 15 mar. 2018.

PEREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 627 - 640, set./dez. 2014, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>><http://dx.doi.org/10.5902/1984686x14274>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS S. *The triad reader*. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1986, p. 53 – 92.

SABATELLA, M.L.P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Intersaberes, 2014, p. 130-141.

GUENTHER. Z.C. Centros Comunitários para Desenvolvimento de Talentos - CEDET. *Revista Educação Especial*, n. 30, 2007, Santa Maria. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a4.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

A FAMÍLIA DA CRIANÇAS COM AUTISTA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Thais Angélica castanho; Rejane Fernandes da Silva Vier; Eloíza A.S. Avila de Matos
thaiscastanho@bol.com.br

*UTFPR - Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia-Ponta Grossa – Paraná Paraná*

1 INTRODUÇÃO

Considerando as atuais demandas educacionais oriundas das inúmeras transformações que perpassam a sociedade brasileira e o momento de crescente desenvolvimento do pensamento humano, é inaceitável fechar os olhos para a inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade.

As escolas de atendimento educacional especializado já não se constituem como único espaço de atendimento aos alunos com deficiência, mas sim como uma importante aliada na promoção da inclusão desses alunos.

Esse estudo parte do pressuposto de que a escola tem um grande desafio, que é aproximar-se do contexto social do aluno. Para tanto, acredita-se que a família deve ser vista como uma aliada no processo de escolarização e inclusão dos alunos.

A família e a escola precisam andar em mão única quando se fala em educação, ambas são a ponte para o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais, mas nem sempre estas duas entram em consenso quanto as necessidades destes alunos. Algumas famílias se opõe as atividades desenvolvidas na Escola dificultando desta forma que a aprendizagem se efetive. É clara a superproteção de algumas famílias com relação ao aluno com Transtorno do Espectro Autista. Assim como citado por Cury (2003). “Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar”. Desta forma a Associação busca através de atividades culturais e educacionais dar autonomia, estimular a criatividade bem como socializar os alunos na comunidade. Muitas vezes estas atividades são vistas pela família com olhos de negação, colocando seus filhos numa redoma priorizando-os de vivenciar situações do cotidiano escolar. É papel da escola buscar romper estas barreiras colocadas pela família, pois, a educação tem seu papel de buscar estruturar psicologicamente seus alunos para situações adversas, fazendo com que os mesmos compreendam questões como proibições, princípios, seguimento de regras e deveres para um bom convívio em sociedade.

Percebe-se que estas atitudes vindas da família criam uma barreira atitudinal que nem sempre acontecem de forma intencional, mais por medo de negação, baixa expectativa acreditando que seu filho não é capaz de tal atividade, atitude de segregação onde acredita-se que o aluno especial só poderá conviver com seus familiares dentro de casa, baixa expectativa acreditando apenas numa educação tradicional onde o aluno aprende de forma mecânica, e principalmente a super- proteção onde impedindo ou dificultando que seus filhos experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, por medo de que seus filhos fracassem não deixando-os

que explorem as atividades comemorativas, viagens, passeios dentre outras desenvolvidas pela escola, por medo de frustração ou não adaptação ao ambiente de convívio grupal.

“Independente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentados, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação”. (Edler Carvalho, 2006, p.128)

A escola e a família precisam falar a mesma língua quando se pensa em barreiras atitudinais, estas somente serão sanadas se ambas se envolverem no processo educativo. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser vigiada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossa mente e em nossos corações”. (Mittler, 2003)

2 OBJETIVOS

O objetivo desse estudo é investigar as percepções prévias das famílias dos alunos da escola de atendimento educacional especializado sobre o autismo, bem como identificar os desafios enfrentados por esses no processo de inclusão educacional.

3 MÉTODOS

A pesquisa foi aplicada em uma instituição de atendimento a alunos com transtornos invasivos. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, com questões abertas e fechadas que foi aplicado para trinta (20) pais de alunos, com o intuito de investigar a visão das famílias sobre os atendimentos realizados pela instituição.

Os dados foram agrupados, categorizados e analisados, sendo apresentados de forma descritiva nesse estudo.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos apontaram que quanto à identificação do problema com percepção do diagnóstico do filho por uma escola especializada em atendimentos para alunos com Autismo os informantes relataram que a procura se deu pela observação da criança em questões como falta de verbalização, socialização e movimentos repetitivos, desta forma a escola se torna essencial no reconhecimento deste momento delicado da vida dos pais em questão buscando desta forma auxiliá-los a superar esta fase. Quando questionados sobre o acesso à instituição dos informantes relataram primeiramente que tiveram acesso ao conhecimento do atendimento por profissionais da área da saúde.

De acordo com a decisão dos informantes na escolha por um ensino especial deu-se pelas dificuldades encontradas no ensino regular, por questões de comportamentos inadequados, e adaptações necessárias.

Ao questionar os familiares sobre o primeiro contato com a escola especial foram relatados sentimentos variados como a ansiedade, medo e tristeza, que foram amenizados pelo contato com as outras mães que viviam na mesma situação, a não percepção do movimento

de vínculo afetivo, boicote dos trabalhos, também o não entendimento do que é o trabalho especializado.

Por meio dos atendimentos clínicos nos relatos dos responsáveis são destacados a melhora no contato visual, compreensão, fala, comportamento e apenas um dos questionários veio com a resposta que não percebeu nenhum benefício.

5 DISCUSSÃO/ RESULTADOS

Os resultados obtidos apontaram que quanto à identificação do problema com percepção do diagnóstico do filho por uma escola especializada em atendimentos para alunos com Autismo os informantes relataram que a procura se deu pela observação da criança em questões como falta de verbalização, socialização e movimentos repetitivos, desta forma a escola se torna essencial no reconhecimento deste momento delicado da vida dos pais em questão buscando desta forma auxiliá-los a superar esta fase. Quando questionados sobre o acesso à instituição dos informantes relataram primeiramente que tiveram acesso ao conhecimento do atendimento por profissionais da área da saúde.

De acordo com a decisão dos informantes na escolha por um ensino especial deu-se pelas dificuldades encontradas no ensino regular, por questões de comportamentos inadequados, e adaptações necessárias.

Ao questionar os familiares sobre o primeiro contato com a escola especial foram relatados sentimentos variados como a ansiedade, medo e tristeza, que foram amenizados pelo contato com as outras mães que viviam na mesma situação, a não percepção do movimento de vínculo afetivo, boicote dos trabalhos, também o não entendimento do que é o trabalho especializado.

Por meio dos atendimentos clínicos nos relatos dos responsáveis são destacados a melhora no contato visual, compreensão, fala, comportamento e apenas um dos questionários veio com a resposta que não percebeu nenhum benefício.

São chamadas autistas as crianças que apresentam inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição de linguagem, estereotípias gestuais e uma necessidade de manter imutável seu ambiente. Facion (2015).

A pessoa com o espectro Autista apresenta dificuldades nas áreas de interação social, comunicação e imaginação, dentre estes esta atraso ou ausência de fala, padrões estereotipados e restritos de comportamento (movimentos repetitivos como: balançar as mãos, torcer os dedos, bater palmas dentro outros), interesse por atividades específicas, falta de interação social, ecolalia (repetição de palavras), e pouco contato visual. Belisário (2010).

Em seu sentido mais amplo, o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem sócio- econômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Facion (2015).

É vista a necessidade que se tem da união da escola com os pais, ou seja, as atividades a serem desenvolvidas precisam incluir informações de locais e estratégias diferenciados do convencional. Mantoam (2006).

De acordo Fávero (2007) “[...] devemos ensinar a turma toda, devemos propor atividades abertas e diversificadas, isto é que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de empenho dos alunos e que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos.”.

A inclusão deve ser considerada um processo de construção coletiva. De acordo com Manica e Machado (2012) a participação coletiva no processo de inclusão, é considerada de suma importância, sendo essa uma prática a ser assumida pela escola, pais, professores, alunos, enfim toda a comunidade escolar. Visto desta forma a Escola Especial só tem a contribuir para as necessidades específicas de seu alunado, já que a mesma busca contribuir para que o aprendizado ocorra da interação de diferentes áreas buscando desta forma que o aluno apresente avanços não somente na área educacional, mas emocional e social.

“Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação”. Cury (2003). O trabalho desenvolvido na escola necessita do apoio constante da família, já que a mesma é suporte entre a escola e o aluno.

“Aprendizagem é uma mudança na capacidade humana, se manifesta através de uma mudança de comportamento, com caráter de relativa permanência e que é atribuível simplesmente, ao processo de maturação, mas ocorre quando o indivíduo interage com o meio ambiente.” Gagné (1998).

A interação é uma das características principais da aprendizagem, pois através dela diferentes fatores como biológicos, sociais, emocionais ou intelectuais, onde o aluno aprenda conforme as suas necessidades ou habilidades englobando elementos essenciais para que compreenda aquilo que lhe esta sendo ensinado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível a junção da família e escola no desenvolvimento do processo educacional dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, assim como destacado por Cury (2003), “pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação”, o autor ainda faz nos pensar na importância e não desistirmos nem de nossos filhos bem como de nossos alunos, é necessário a união entre família e escola buscando através deste envolvimento que o processo de aprendizagem aconteça de forma individualizada conforme as necessidades dos alunos especiais.

A parceria escola e família é fundamental quando se fala em crianças com autismo, a relação entre estas duas precisa se estreitar, dando a oportunidade de os pais estarem auxiliando no desenvolvimento. Assim como colocado por Davis (1989) “o envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às crianças, aos pais, às escolas e, generalizando, infere melhorias na sociedade democrática”.

No estudo realizado na instituição o que se pode perceber é que ainda as atitudes de união ainda não são totalmente efetivadas, observa-se certa dificuldade dos pais em compreender com clareza as informações repassadas pela escola e coloca-las em prática, temos a consciência que esta mudança tende a acontecer de forma progressiva. Ao finalizarmos a pesquisa na Associação de Proteção dos Autista (APROAUT) percebe-

-se que a mãe tem papel principal no cuidado da criança com necessidade especial, além dos afazeres diários, o pai na maioria das vezes é omissos das dificuldades afastando-se na maioria das vezes dos “problemas”. Nas famílias com mais filhos percebe-se que estas muitas vezes são deixados em segundo plano. Desta forma, conclui-se que a família necessita de um suporte onde sejam trabalhadas questões emocionais além da educacional, pois a maioria destas famílias acabam se afastando da sociedade por medo da não aceitação da criança especial, se faz necessário que este trabalho seja realizado de forma efetiva, já que estas questões tendem a influenciar de forma negativa na família. É papel da escola contribuir a sua maneira para que as famílias consigam enfrentar estas questões, bem como proporcionar relações afetivas com o envolvimento de todo o grupo familiar. Assim sendo é necessário que se pense em estratégias voltadas a realizada da escola buscando os principais beneficiários, a família e os educadores, tendo nestes os mediadores de estratégias para que se obtenha sucesso na vida escolar como na relacional.

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO, J.F.J.; CUNHA, P. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). 2010.
- CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 5ªed. Porto Alegre, Mediação. 2006
- CURY, A. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 21 ed. Rio de Janeiro. Sextante. 2003
- DAVIS, D. et al. *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte. 1989.
- FACION, J.R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2 ed. Curitiba: IBPEX. 2008.
- FAVARO, E.A.G.; PANDOJA, L.M.P.; MANTOAN, M.T.E. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/SEESP. 60 p. 2007.
- FIGUEIRA, E. *Conversando sobre educação inclusiva e com a família*. 2007.
- MANICA, V.R.C.; MACHADO, D.L. A aprendizagem do aluno com deficiência cognitiva moderada no ensino regular. *Unoesc & Ciência*, 2012.
- MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus. 2006.
- MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- MARQUES, R. Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*. v.7, n. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 357-375, 1994.
- MENEZES, I. O Desenvolvimento no contexto familiar. In *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. v.1. Lisboa: Ed. Universidade Aberta. p. 50-90, 1990.

MITLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais/ Peter Mittler; Trad. Windyz Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed. 2003. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/inclusao-um-caminho-que-precisa-ser-percorrido/59475/#ixzz4IlrASx9N>.

NICOLOSA, A.; FREITAS, N.S. O compromisso da família na formação autônoma do deficiente mental. *Cadernos de Educação Especial. Educação Inclusiva*. v.4, SEESP/MEC, 2004.

MARIA S.F.A. *Educação inclusiva: a família*. 2004. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 17 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>

PERCURSO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Luana Fernandes de Jesus¹; Simara Pereira da Mata²;

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³

luana-ef@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ³Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a percepção das diferenças são considerados essenciais para analisar as formas encontradas pelas sociedades para segregar ou inserir pessoas em grupos.

De acordo com Omote (1999), as diferenças que importam ou as que servem para segregar, são aquelas que levam sujeitos a uma condição de descrédito social, pois são percebidas pelos demais como desvantajosas em relação a um grupo social.

Com relação ao grupo das pessoas com deficiência, sabe-se que ao longo do tempo, e ainda na atualidade, essas pessoas são consideradas pela coletividade, sujeitos desviantes, por apresentarem diferenças consideradas incapacitantes.

Em contrapartida, com o movimento inclusivo, cada vez mais as sociedades vêm se conscientizando de que essas pessoas para além das limitações impostas pelas deficiências possuem condições de se desenvolver e ter uma vida ativa e autônoma.

Desse modo, a partir do rompimento da atribuição de incapacidade, abrem-se as possibilidades de minimização e até mesmo da superação das barreiras encontradas pela pessoa com deficiência.

Contudo, para que a emancipação das pessoas com deficiência se concretize, a educação desses sujeitos não pode ser esvaziada de sentido, muito menos desprovida de intencionalidade, a qual manifesta-se em práticas que valorizam a repetição de ações que supostamente constroem competências.

A instrumentalização deve ser aparada pela mediação do outro, valorizando a socialização do saber historicamente produzido, ao basear-se na constante reflexão desses sujeitos sobre os problemas reais de uma realidade que se localiza nas necessidades de sobrevivência orgânica e também social. (MARTINS, 2012).

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória educacional e profissional das pessoas com deficiência, verificar as principais dificuldades nesta, suas perspectivas para a inclusão e expectativas futuras.

MÉTODOS

1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo três participantes, todos funcionários públicos municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

No Quadro 1, é possível encontrar a caracterização de cada um dos participantes.

Quadro 1 – Perfil dos participantes segundo o gênero, idade e tipo de deficiência

| Participante | Gênero | Idade | Deficiência |
|--------------|-----------|---------|---|
| P1 | Feminino | 28 anos | Deficiência Física (osteogênese imperfeita) |
| P2 | Masculino | 51 anos | Deficiência Visual (cegueira) |
| P3 | Masculino | 30 anos | Deficiência Múltipla (deficiência física e visual / cegueira) |

Fonte: elaboração própria.

2 MATERIAL

Foram realizadas entrevistas com os participantes, para tal foi elaborado um roteiro (ANEXO A), com questões relacionadas às características pessoais, à trajetória escolar, atuação profissional, inclusão social e expectativas futuras.

3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de coleta de dados adotado nesta investigação foi de entrevista semi-estruturada, com um roteiro com perguntas abertas.

Após a transcrição, na íntegra, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (MANZINI, 2012, 2014). Os relatos dos profissionais na apresentação dos resultados, quando no corpo do texto, seguiram as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citação direta de autores, no entanto, com a utilização de itálico para as falas. Utilizou-se nas transcrições, os seguintes sinais: reticências entre colchetes, para indicar supressões no início, meio e/ou final dos trechos; parênteses, para observações e comentários feitos pelas pesquisadoras; e aspas, para os momentos nos quais o participante empregou a fala de outra pessoa em sua própria fala.

Após a transcrição, os dados foram tratados a partir de seu conteúdo, com base em Bardin (2011). Para tanto, foram selecionados trechos das falas dos participantes de acordo com os eixos apresentados.

RESULTADOS

Para apresentação e discussão dos dados, serão utilizadas as categorias pré-definidas no roteiro das entrevistas.

3.1 EIXO TEMÁTICO 1: TRAJETÓRIA ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste eixo serão apresentados aspectos da trajetória escolar dos participantes desde a Educação Básica até o ingresso e permanência no curso de formação profissional. Para tanto, os dados serão dispostos nos Quadros 2 e 3, divididos com as temáticas “Educação Básica” e “Formação profissional”.

Quadro 2 – Educação Básica

| Participante | Trechos dos Relatos |
|--------------|---|
| P1 | <p>Eu entrei na escola com muita dificuldade, porquê, hoje meus ossos não são tão mais frágeis como antes[...] eles se quebravam por qualquer coisa, e por diversas vezes eu estava escrevendo a matéria da lousa e meu dedo quebrava ou meu punho se deslocava. Eu estudava em uma escola particular, então, o diretor tinha muito cuidado na hora do intervalo, porque eu não poderia brincar como as demais crianças, descer no escorregador, brincar no balanço. Eu precisava de um cuidado diferenciado [...]</p> <p>Ah, a minha mãe ela é professora, então ela sempre instruiu os meus professores a terem um tratamento igual. Diferenciado somente no cuidado, mas eu sempre fui tratada de igual para igual na sala de aula [...]. Eu acredito que foi realizado de fato a inclusão na minha sala de aula, eu era tratada como os demais, eu participava dos grupos. Era só mesmo esse cuidado, para eu não me quebrar.</p> |
| P2 | <p>Eu fui alfabetizado com 12 para 13 anos de idade período que eu já precisava do método braille e aqui ainda não tinha cursos específicos para braille. Em 1982 eu fui para uma escola comum o (parece que falta alguma coisa na frase) método braille. Eu fiz cursos supletivos para ganhar tempo. Com 14 anos então eu concluí, na época era o segundo grau.</p> |
| P3 | <p>[...] eu estudei até o sétimo ano, que foi quando eu fiquei doente. Desenvolvi a Síndrome de Devic, aí eu tive que parar de estudar. Fiquei um tempo sem estudar e quando eu retornei aos estudos tive que fazer supletivo, a EJA. Fiz a sétima e o oitavo ano nessa escola (EJA) e depois eu retornei no ensino médio para uma escola regular. E nessa escola, que foi onde eu já tinha estudado, eu fiz o supletivo também, que foi o primeiro, o segundo e o terceiro ano (Ensino Médio).</p> |

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as falas dos participantes, mesmo com as dificuldades enfrentadas diariamente no contexto escolar, muitas das vezes com dores físicas, no caso da P1, todos conseguiram se desenvolver, seja na Educação Básica ou posteriormente na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, esses relatos expressam algumas fragilidades deste período educacional dos participantes: a formação dos profissionais, disponibilização de recursos adequados e o próprio acesso ao ensino comum.

Por outro lado, os mesmos relatos expressam aspectos positivos como o cuidado dos profissionais com a integridade de P1, a articulação e parceria entre família e escola com a participação da mãe de P1 em seu processo de escolarização, a disponibilização, ainda que tardia, do Braille para P2 e a permanência e concretização dos estudos por P3 ainda que na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente sobre a continuidade dos estudos por pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Rosa e Denari (2013) descrevem uma considerável porcentagem de matrículas nesta modalidade, ressaltando assim, a existência de alguns entraves ainda em relação ao acesso e permanência deste público no ensino regular.

Quadro 3 – Formação profissional

| PARTICIPANTE | TRECHOS DOS RELATOS |
|--------------|---|
| P1 | Daí eu ingressei na faculdade em 2012 e embora seja uma faculdade que é referência na cidade, o banheiro era lá em baixo, então, muitas coisas foram se modificando no decorrer desses quatro anos de curso, a faculdade foi se adequando diante das necessidades. [...] na faculdade eu tinha uma dificuldade, por exemplo, no anfiteatro, a professora marcava uma palestra no anfiteatro que não tinha acessibilidade. Sempre foi a questão do acesso, nunca essa questão de preconceito, de diferença não, sempre o que pegou para mim foi o acesso, esse sempre foi muito restrito. Ah, quais as maiores dificuldades encontradas nesse percurso? Foi sem dúvida foi o acesso, a acessibilidade que sempre foi muito restrita, muito precária, e essa foi a maior dificuldade. |
| P2 | Sobre as dificuldades enfrentadas, a falta de conhecimento das pessoas para com uma pessoa com deficiência. |
| P3 | Em relação as dificuldades na graduação (dos dois cursos?), não foram muitas, porque as duas instituições eram acessíveis, tinham rampas, tinham banheiros adaptados e em uma delas tinha piso tátil. [...] para poder da conta dos conteúdos, fazer as anotações, as provas e tudo mais eu levava meu notebook. Um notebook que tem um software de voz com adaptação. Eu ia acompanhando as aulas com os materiais que os professores deixavam disponíveis na sala de aula virtual. Então, todo o conteúdo que era trabalho na sala de aula, eu tinha eles baixados no meu computador[...] Em relação as dificuldades, eu não tive tantas. Eu senti um pouco de dificuldade as vezes com o livro, com as leituras recomendadas pelos professores. Alguns livros eu busquei na internet, eu consegui baixar, mas, outros não [...]. |

Fonte: elaboração própria.

Referente a formação profissional, P1 e P3 relataram dificuldades de acesso aos espaços, tendo como limitadoras as barreiras arquitetônicas dos espaços de formação, no caso as universidades. Por outro lado, as barreiras atitudinais foram relatadas na fala de P2 como a maior dificuldade enfrentada nesse período.

Sabe-se que a formação profissional de pessoas com deficiência no Brasil ainda ocorre majoritariamente em instituições especializadas e em programas segregados, o que implica em restrição de escolha, já que a maioria dos programas são voltados para o desenvolvimento de habilidades manuais, como de artesanato. (essa afirmação está correta, mas não se é aplicável aos seus participantes, pois fizeram curso técnico ou superior?) Deste modo, a primeira barreira encontrada pela pessoa com deficiência no processo de formação profissional é o acesso, visto que as opções destinadas a ela são limitadas e desconsideram a sua possibilidade de ampla escolha, como acontece com as pessoas sem deficiência.

Assim, quando a pessoa com deficiência opta por esta formação em um espaço comum, não segregado, as barreiras de acessibilidade, de caráter arquitetônico, atitudinal e/ou outros, são evidenciadas.

Sobre este aspecto, Rocha e Miranda (2009, p.28) descrevem que:

A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente das minorias – sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

As autoras ressaltam ainda que, embora existam avanços em relação à regulamentação de uma educação inclusiva, é preciso que as escolas e universidades passem por grandes transformações e estabeleçam medidas práticas que eliminem as barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nestes espaços.

3.2 EIXO TEMÁTICO 2: PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO

Quadro 4 – Perspectivas para inclusão

| PARTICIPANTE | TRECHOS DOS RELATOS |
|--------------|--|
| P1 | Eu acredito que as melhores formas de propiciar inclusão da pessoa com deficiência, tanto no meio escolar e no profissional é dele se sentir pertencente como um todo. O que eu observo é que muitas vezes o preconceito não está nas demais pessoas, está no próprio deficiente. Ele que se sente o extraterrestre, ele que sente não pertencente daquele meio. Então eu sempre falo, eu sempre falo que a inclusão está sendo feita num local quando o deficiente passa despercebido. |
| P2 | O primeiro ponto é a pessoa querer, ela querer se incluir. Quando ela quer, partindo do “agora estou aqui, tenho que cumprir esta missão, esse chamado, eu não vou me acovardar, eu não vou ter medo, eu vou enfrentar”. Segundo ponto, quando a família também recebe esta libertação de que quem está ali com direito de viver, direito de ser alguém na vida, porque dessa maneira nós vamos romper os preconceitos, romper as barreiras que vem da sociedade. Agora quando a pessoa não quer, se a pessoa pára no meio do caminho, a inclusão fica muito difícil. |
| P3 | Primeiramente é quebrar essa questão de preconceito. O seu olhar tem que ser para pessoa como um ser humano, com o potencial que ela tem e você explorar esse potencial [...]. É não olhar para deficiência em si, para aquilo que ela não consegue fazer, para a incapacidade, o olhar tem que ser sempre para o potencial e para o ser humano que existe ali antes da deficiência. Eu acredito também que são necessárias adaptações no ambiente de trabalho, rampas, adaptações no banheiro. A inclusão vai acontecer de acordo com a deficiência daquela pessoa, então não tem um meio certo, um meio específico, vai ser de acordo com a deficiência da pessoa. E tem uma coisa muito simples que eu falo sempre, é o profissional que vai lidar diretamente com essa pessoa, a equipe que vai lidar diretamente com essa pessoa com deficiência. É preciso perguntar para ela “como eu posso te ajudar” e a pessoa com deficiência vai falar para você “olha eu preciso de tal recurso para fazer tal coisa” “eu preciso de uma rampa de acesso aqui” “eu preciso de uma adaptação no banheiro”. |

Fonte: elaboração própria.

Quanto ao que concerne à inclusão de modo geral, os participantes expressaram as seguintes perspectivas: desejo individual da pessoa com deficiência em ocupar os espaços sociais; autoaceitação e acessibilidade, especialmente a arquitetônica.

P3 destacou a importância da participação da pessoa com deficiência nas tomadas de decisões, inclusive para adaptação ou adequação do espaço e dos recursos. Mais uma vez, ressalta-se a potencialidade da pessoa com deficiência, como sujeito autônomo e não deliberadamente passivo às decisões de outros.

3.3 EIXO TEMÁTICO 3: QUALIDADE DE VIDA E EXPECTATIVAS FUTURAS

Neste eixo serão apresentados nos próximos quadros, os aspectos da qualidade de vida e as expectativas futuras dos participantes.

Quadro 5 – Expectativas futuras

| PARTICIPANTE | TRECHOS DOS RELATOS |
|--------------|---|
| P1 | Tenho conquistado aos poucos. Hoje já tenho meu próprio apartamento e estou em processo de habilitação. Meu desejo pessoal é comprar um carro zero, fazer uso dos míseros descontos que tenho quanto PCD. Acredito que assim terei mais liberdade e independência. Casar e constituir uma família e crescer profissionalmente sempre me qualificando para melhor contribuir com o bom desempenho da minha profissão. |
| P2 | Eu acho que faltam algumas coisas ainda na minha vida. Conquistei uma família maravilhosa, ter a luta do dia a dia, tenho mulher e filha, educar uma filha, ser tratado pela minha esposa de igual para igual, são conquistas. Poder sonhar, planejar, o sonho da casa própria, o sonho do carro, a viagem em família. Tudo isso são conquistas que a gente tem. |
| P3 | Eu tenho uma, uma ambição muito grande, de continuar os meus estudos na área da pedagogia, principalmente na área da Educação Especial, então eu pretendo fazer um mestrado. [...] Essa é a minha ambição, fazer um mestrado na área de Educação Especial e estudar a minha prática, a prática do professor com deficiência na sala de aula. Fazer uma pesquisa se existem mais professores, como que eles fazem dentro da sala de aula, se os mesmos métodos e recursos que eles utilizam são os mesmos que eu utilizo na sala de aula durante as aulas. [...] Seria interessante fazer uma pesquisa dos professores com deficiência visual na área da educação. Seria bem bacana. Essa é a minha ambição, não sei se ainda eu vou conseguir esse ano, porque eu preciso estudar bastante, fazer inglês. Já vou começar o inglês o mês que vem. E minha ambição pessoal é terminar a reforma do meu apartamento esse ano, deixar ele de acordo com o que eu tenho em mente para o meu conforto e no final do ano que vem comprar uma casa. E também me casar, construir uma família, ter uma vida comum, como a de qualquer outra pessoa. Eu sempre quis ter filhos, uma esposa e acho que tudo se encaminha para isso. Já estou deixando tudo organizado, minha casa organizada, tenho um bom emprego, estou estudando, fazendo alguns cursos de formação para que isso agregue no meu salário, para que eu tenha uma renda relativamente boa para conseguir manter uma casa e cuidar da minha saúde. |

Fonte: elaboração própria.

Além de tecerem sugestões e considerações apresentadas no eixo anterior e no atual sobre como repensar os processos de inclusão, os participantes apresentaram que independente da trajetória muitas vezes marcadas por dificuldades e enfrentamentos em virtude da deficiência, tiveram condições de desenvolvimento e conquistas ao longo da vida. As expectativas futuras expressaram sonhos e ambições comuns a qualquer sujeito, o que reforça a discussão tecida em todo o capítulo: a deficiência em si não é o que define a trajetória e as perspectivas de uma pessoa, mas as condições de acesso, permanência e desenvolvimento nos diferentes âmbitos sociais.

CONCLUSÃO

A análise proveniente das falas dos participantes, revelaram-se ser necessários para iniciar um processo de compreensão da inclusão social de pessoas com deficiência. Com as vivências relatadas por meio das entrevistas, foi possível observar a participação ativa das pessoas com deficiência com relação ao trabalho, rompendo com o entendimento de incapacidade e a, conseqüente, segregação desses sujeitos.

Ao abrir caminho para a inclusão ocorre naturalização das relações sociais, sendo disseminada a compreensão de que os fenômenos humanos ocorrem naturalmente, em vez de serem analisado como processos históricos. Mas, para isso tem que criar um ambiente que a

pessoa com deficiência aprenda a questionar a sua condição social e administrar por si só as suas escolhas.

Esse é um processo que passa pelo trabalho intencional de emancipação do homem, mediante a incorporação cultura humana constituída ao longo da história pelo do sujeito que deve ser trabalhado na escola como sendo um dos locais culturalmente determinados que tem por objetivo o desenvolvimento do ser humano.

Assim, não pode ser descartado o papel fundamental que a educação possui para que as pessoas com deficiência superem as limitações orgânicas e se tornem sujeitos sociais, sendo então, a educação um processo do qual não se pode suprimir do desenvolvimento humano, pois constitui-se como requisito fundamental para aquisição dos atributos basilares do desenvolvimento dos sujeitos, como conhecimento, costumes, significações etc.

Importante ainda salientar que as pessoas com deficiência, sujeitos desta pesquisa, não ficaram acomodadas em suas situações, tão pouco aceitaram certas imposições sociais que as sobrepuseram no decorrer de sua trajetória, fizeram-se personagem principal de sua própria história. Ainda, o ser sujeito decisivo de sua vida, autoconhecendo suas capacidades, sua condição e assumir-se merecedor de suas expectativas, anseios e fazer ser real as oportunidades, foram destacados como sendo um dos principais fatores para a inclusão, estando esta decisão focada na pessoa com deficiência também, e não somente em atitudes passivas dos outros.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- MANZINI, E.J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. São Carlos: UFSCar/ONEESP. 2014. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>.
- MANZINI, E.J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.
- MARTINS, L.M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. P.223.
- OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). *Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp-Marília-Publicações/ CAPES, p. 3-21, 1999.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F, et al. (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37.
- ROSA, F.D.; DENARI, F.E. Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v.26, n.45, p. 73-90. 2013.

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS SOBRE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mariane Andreuzzi de Araujo¹; Iván Carlos Curioso Vílchez²;
Angelo Antonio Puzipe Papim³
marianearaujo90@yahoo.com.br

¹*Mestranda em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.*

²*Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); ²Doutorando em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília. Bolsista no Programa de Apoio a Estudantes de Doutorado do Exterior (PAEDEX) da Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) e Unesp;*
³*Mestrando em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).*

INTRODUÇÃO

O jogo faz parte da infância e do desenvolvimento psíquico-social do ser humano. Neste sentido, as atividades lúdicas possibilitam novas formas de ensinar e aprender que podem ser muito afetivas, recreativas e prazerosas para o estudante com deficiência intelectual (MAFRA, 2008).

Na perspectiva da educação especial e inclusiva este tipo de prática lúdica está sendo usada em diferentes disciplinas para motivar a cooperação e a inclusão de escolares com deficiência intelectual como, por exemplo, nas disciplinas das ciências, as artes, as humanidades e os esportes adaptados (BRUNO; NODA, 2010; DELGADO; GONZÁLEZ, 2010; PEDRO; CHACON, 2013; LAVEGA; PLANAS; RUIZ, 2014; GRIS et al. 2017). Porém, se tem lacunas de trabalhos científicos sobre o emprego dos jogos pedagógicos¹ através de recursos tradicionais e/ou tecnológicos (baseados em diferentes *softwares* e/ou equipamentos) dentro da sala de aula para estudantes com deficiência intelectual (PAPIM; ARAUJO, 2018).

Neste aspecto, o objetivo deste trabalho é identificar as produções de pesquisas acadêmicas de Pós-Graduação (Dissertações e Teses) que abordem esta temática no território brasileiro. Desta maneira, a intenção é evidenciar possíveis avanços, retrocessos e impasses de sua utilidade no ambiente escolar.

OBJETIVO

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura em pesquisas científicas de Pós-Graduação (nível de mestrado e doutorado) para identificar a utilização de jogos pedagógicos no ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Básica de acordo com a perspectiva da educação inclusiva.

¹ Segundo o Thesaurus Brasileiro de Educação chama-se jogos pedagógicos a aquelas atividades que possam facilitar a aprendizagem na escola. Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1> Acesso: 19 mar. 2018.

MÉTODO

Durante o primeiro trimestre de 2018, foi realizada uma revisão sistemática na Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de alcançar os objetivos propostos. Foram utilizados os termos descritores *Jogo pedagógico* e *Deficiência Intelectual*. O termo booleano *AND* foi empregado com os dois descritores a fim de rastreá-los simultaneamente. A busca deu-se a partir da combinação *Jogo pedagógico AND Deficiência Intelectual*.

Foram definidos como critérios de inclusão: trabalhos que correspondessem o período de 2008 a 2018, pesquisas empíricas realizadas em ambiente escolar, trabalhos realizados com ou para estudantes com Deficiência Intelectual, e pesquisas que contemplassem a Educação Básica. Elencou-se como critério de exclusão: trabalhos fora do período definido e da etapa escolar estabelecida, trabalhos que não tivessem como lócus o ambiente escolar, estudos de revisão sistemática e pesquisas duplicadas.

O rastreamento deu início em 2008 tendo em vista a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Já o ano 2018 foi selecionado para finalizar o rastreamento a fim de que pesquisas recentemente publicadas pudessem ser contempladas. Dois filtros foram utilizados neste rastreamento. A partir do Filtro 1 (F1), os trabalhos foram selecionados pelo período, título, ademais deveriam sinalizar que as pesquisas se publicaram no último decênio e que correspondessem ao público alvo deste estudo. Já durante o Filtro 2 (F2), foi realizada leitura dos resumos e se necessário a leitura das pesquisas na íntegra.

Os dados resultantes do segundo filtro foram organizados em uma ficha de categorização elaborada pelos autores com os seguintes elementos: identificação do tipo de trabalho (dissertação ou tese), ano que a pesquisa foi publicada, universidade, programa de Pós-Graduação e jogos contemplados. Posteriormente a essa organização deu-se início a análise dos dados em duas categorias: A) Pesquisas selecionadas: identificação e descrição e, B) Descrição dos jogos identificados. A primeira categoria descreve os dados de forma ampla e geral. São apresentados e posteriormente discutidos os dados brutos e os resultados dos filtros. Destaca-se também a instituição de origem das pesquisas. Na segunda categoria são apresentados os jogos e feita uma breve explicação sobre sua utilização para escolares com Deficiência Intelectual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) Pesquisas selecionadas: identificação e descrição

Com base no rastreamento inicial, sem a aplicação dos filtros, foram encontrados um total de 1.739 (mil setecentos e trinta e nove trabalhos), divididos entre dissertações e teses publicadas entre oito diferentes universidades brasileiras conforme a organização da Tabela 1 e 2.

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações encontradas na primeira busca (sem filtros)

| Tipo de Trabalho | Frequência absoluta |
|------------------|---------------------|
| Dissertações | 1074 |
| Teses | 665 |
| Total | 1.739 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações, organizadas entre universidades encontradas na primeira busca (sem filtros)

| Universidades | Frequência absoluta |
|---|---------------------|
| Universidade de Brasília (UNB) | 1.184 |
| Universidade de São Carlos (UFSCar) | 538 |
| Universidade Federal da Bahia (IBICT) | 6 |
| Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) | 4 |
| Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | 4 |
| Universidade Federal do Ceará (UFC) | 1 |
| Universidade Federal do Paraná (UFPR) | 1 |
| Universidade Estadual Paulista (Unesp) | 1 |
| Total | 1.739 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Pode-se observar que o maior número de publicações rastreadas corresponde ao item pesquisas de mestrado. Os dados também revelam que a Universidade de Brasília (UNB) teve o maior número de publicações (alcançando 1184 pesquisas). A Universidade de São Carlos (UFSCar) estabeleceu-se no segundo lugar com 538 pesquisas na área.

A partir desse dado bruto, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, foram realizados o F1 e F2. Os resultados desses dois filtros estão organizados na Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações, selecionadas após F1 e F2

| Tipo de Trabalho | Frequência absoluta |
|------------------|---------------------|
| Dissertações | 3 |
| Teses | 0 |
| Total | 3 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Posteriormente ao uso dos filtros, foi possível perceber que o número de trabalhos selecionados decresceu significativamente. Chama-se atenção ao fato que nenhuma pesquisa em nível de doutorado acadêmico contemplou os critérios previamente definidos e que apenas três pesquisas de mestrado permaneceram após o uso dos dois filtros.

Dados como universidades, Programas de Pós-Graduação e ano de publicação, estão dispostos na Tabela 4:

Tabela 4: Distribuição das pesquisas selecionadas após F1 e F2 e sua distribuição em categorias

| Tipo de Trabalho | Título | Ano de publicação | Universidade | Programa de Pós-Graduação |
|------------------|--|-------------------|---|---------------------------|
| Dissertação | A prática do xadrez e os processos de aprendizagens de alunos com deficiência intelectual | 2017 | Universidade de Brasília (UNB) | Educação |
| Dissertação | O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual | 2015 | Universidade de Brasília (UNB) | Educação |
| Dissertação | AR+G Atividades educacionais: um aplicativo de realidade aumentada com gamification para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual | 2015 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | Ciências da Computação |

Fonte: Elaborado pelos autores

O levantamento também permitiu constatar que apenas três universidades dedicaram-se a temática nos anos de 2015 e 2017, sendo que duas dessas pesquisas tinha vínculo institucional com a Universidade de Brasília (UNB), ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e apenas uma vinculada a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo esta parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação.

B) Descrição dos jogos identificados:

Após a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados permitiu constatar que das três pesquisas selecionadas: uma discorria sobre o jogo de xadrez e as duas restantes sobre *softwares* no âmbito educativo.

Nessa direção, Neves (2017) investigou em sua pesquisa as contribuições do xadrez para a aprendizagem de dois estudantes com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Fundamental. Os resultados indicados na pesquisa foram positivos. Por exemplo, o uso adequado do jogo, seguido de orientações dos professores de acordo com as propostas pedagógicas, desenvolveu as habilidades dos escolares de raciocínio lógico, autoestima, relações interpessoais, assim como na capacidade de tomar decisões e fazerem uso de táticas eficazes para o jogo, entre outros aspectos, dentro e fora do contexto escolar. Dessa maneira, o jogo de xadrez mos-

trou-se como um recurso pedagógico eficaz para a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual no contexto investigado.

Por outra parte, Marciano (2015) em sua pesquisa propôs e analisou o uso pedagógico do *software* denominado *Hércules e Jiló no mundo da matemática*. Este *software* foi utilizado para a construção do conceito de número por estudantes no início da escolarização com Deficiência Intelectual que estavam matriculados em uma classe especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Nesta pesquisa, este *software* contribuiu para estimular os estudantes a se envolverem em um processo criativo e motivador em relação ao conceito de números e outros conhecimentos curriculares da matemática. Em contrapartida, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma melhor preparação dos docentes para fazer uso adequado dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Finalmente, Colpani (2015) em sua pesquisa desenvolveu um aplicativo com realidade aumentada denominado *AR+G atividades educacionais* com objetivo de desenvolver atividades para apoiar a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual de uma escola de educação especial. O aplicativo possibilitou que os estudantes desenvolvessem conhecimentos e habilidades de discriminação, seriação, associação, resolução de problemas, dentre outras características. Além disso, aspectos como motivação e engajamento na realização das atividades também faziam parte da interface do jogo. Este trabalho sugere ademais a pouca oferta de aplicativos com a proposta teórica do *gamification*² na educação, na qual a experiência seja mais envolvente e lúdica aos usuários com deficiência.

CONCLUSÃO

A revisão sistemática da literatura segundo os parâmetros de busca estabelecidos identificou três pesquisas na área, sendo duas delas vinculadas a Universidade de Brasília (UNB) em Programas de Pós-Graduação em Educação e uma delas a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo que esta última tem como vínculo o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação. Nas pesquisas foram identificados, o jogo de xadrez, e os *softwares*: *Hércules e Jiló no mundo da matemática* e *AR+G atividades educacionais*. Todos os jogos mostraram uma mudança positiva significativa em seu uso, além da motivação, aprendizagem e desenvolvimento de diferentes habilidades para escolares com Deficiência Intelectual.

Os dados permitiram constatar, que a partir dos critérios previamente elencados nessa revisão sistemática, houve uma prevalência de desenvolvimento de jogos pedagógicos na área de matemática ou lógica, em detrimento de outras áreas das ciências, letras e/ou humanidades. Chama-se também a atenção o fato de que existem poucos estudos em nível de mestrado e doutorado, que abordem jogos pedagógicos na inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual. Sugere-se que essa lacuna seja preenchida por novas pesquisas a respeito desta temática.

Por último, espera-se que novos estudos de revisão sistemática na literatura com este tema (incluindo também artigos), em outras bases de dados nacional e internacional, sejam realizados, a fim de ter uma maior fidedignidade sobre o levantamento do assunto em questão.

² Entenda-se por este conceito na criação de jogos, na qual o usuário tenha possibilidades de interagir em diversos contextos que sejam realistas e da própria cotidianidade. Ademais, apresenta técnicas de design que são muito atrativas, dentre outras características para o usuário (COSTA; MARCHIORI, 2015).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 1 ed. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2018.
- BRUNO, A., NODA, A. necessidades educativas especiales en matemáticas. El caso de personas con síndrome de Down. In: MORENO, M.M.; ESTRADA, A., CARRILLO, J.; SIERRA, T.A. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XIV*. 1 ed. Granada: Universitat de Lleida, 2010. p. 141-162.
- COSTA, A.C.; MARCHIORI, P.Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. *InCID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2015.
- DELGADO, E.C.; GONZÁLEZ, I.I. Desarrollo de habilidades académicas funcionales en niños con discapacidad intelectual mediante software educativo. In: ALEMÁN, J.; PÉREZ, M.; SAUCEDO, M.(Coords.). *La problemática de los grupos vulnerables: visiones de la realidad*. 1 ed. México: Universidad Autónoma de Coahuila, UNAM, 2010. p. 105-127.
- GRIS, G. et al. Utilização de jogos adaptados para avaliação de habilidades matemáticas e monetárias. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 3, p. 1139-1152, 2017.
- LAVEGA, P.; PLANAS, A.; RUIZ, P. Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Madrid, v. 14, n. 53, p. 37-51, 2014.
- MAFRA, S.R. *O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2018.
- PAPIM, A.A.P.; ARAUJO, M.A. Uso tecnologia da informação na educação especial: desenvolvimento e aplicação de jogo pedagógico. In: PAPIM, A.A. et al. (Org.) *Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 205-222.
- PEDRO, K.M.; CHACON, M.C. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, 2013.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Larissa Victoria Mota de Souza¹; Cátia de Lemos²; Maria Almerinda de Souza Matos³
catia_lemos77@hotmail.com

¹Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial. Faculdade de Educação – UFAM;

²Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFAM. Bolsista da FAPEAM;

³Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFAM.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar implicou nas transformações de paradigmas educacionais buscando assegurar uma educação para todos com a garantia de igualdade, independente das diferenças e necessidades de cada um dos sujeitos. A temática sobre inclusão escolar vem se tornando cada vez mais um processo em evolução, resultado das lutas de direitos pela igualdade de condições e oportunidades.

Esta pesquisa fez parte da análise documental do Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como título “Inclusão Escolar: concepções teóricas, legais e educacionais da criança com Paralisia Cerebral”.

Averiguamos nos documentos norteadores do MEC para a Educação Infantil orientações pedagógicas para as crianças com PC, onde podemos perceber que nesses documentos há uma lacuna no que diz respeito à inclusão dessas crianças, porém foi possível encontrar documentos para a formação continuada de professores que abordam as orientações para crianças com Paralisia Cerebral e outras deficiências.

Finalmente, trazemos as considerações finais desta pesquisa onde podemos concluir que é necessário um olhar mais aprofundado para a inclusão de crianças com Paralisia Cerebral na escola Pública, pois, para incluir uma criança com o diagnóstico de PC não basta somente inseri-la em uma sala de aula, é necessário que as escolas e professores tenham conhecimentos acerca da condição desses alunos para realizar estratégias pedagógicas que incluam estes sujeitos respeitando as limitações de cada um.

OBJETIVO

Averiguar nos documentos norteadores do Ministério da Educação para Educação Infantil as orientações pedagógicas para as crianças com Paralisia Cerebral.

MÉTODO

A pesquisa ora intitulada “Marcos Legais da Educação Infantil para a Inclusão das Crianças com Paralisia Cerebral”, está centrada em uma abordagem qualitativa, que tem como foco o caráter subjetivo do objeto que será estudado, ou seja, está relacionada à percepção e a compreensão de um determinado assunto. Segundo o pensar de Lakatos e Marconi:

Por meio do processo qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p.272)

Para as autoras, a pesquisa qualitativa é o contato direto que o pesquisador tem com o sujeito do estudo, é por meio dela que a percepção da pesquisa será realizada, pois não é necessária uma resposta objetiva e sim a compreensão de condutas.

A coleta de dados para o estudo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica permite o acesso a tudo aquilo que foi posto sobre o assunto em questão.

Ainda segundo Lakatos e Marconi:

[...] a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo. (LAKATOS; MARCONI, 1987, p.66)

A partir dessa revisão na literatura universal e local o presente estudo abordou pesquisadores e autores que discutem acerca do tema proposto, além disso, os dados foram descritos e analisados a partir das investigações nos documentos norteadores do Ministério da Educação - MEC para Educação Infantil buscando orientações pedagógicas direcionadas às crianças com o diagnóstico de Paralisia Cerebral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para dissertar sobre os documentos do Ministério da Educação – MEC que subsidiam a Educação Infantil em orientações pedagógicas para crianças com Paralisia Cerebral, primeiramente abordaremos acerca da Educação Infantil no seu sentido mais amplo.

A Educação Infantil é subsidiada por documentos que a estabelecem como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos em todos os seus aspectos. A criança, desde que nasce, é um sujeito assegurado por direitos. A educação Infantil é um direito constitucional. É um direito reconhecido tanto pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208), como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96 (Art. 29, 30 e 31), tornando um direito da criança e um dever do estado, a permanência dessas crianças em creches e pré – escolas. Essa faixa etária é considerada como a etapa mais importante na vida de um ser humano no desenvolvimento das próprias habilidades.

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e inserido nela. Desse modo, a criança

vai adquirindo valores culturais a partir do exemplo das pessoas adultas que acercam, mas, também a partir dos ambientes sociais, econômicos, políticos e culturais, aos quais é partícipe.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Segundo o RCNEI (1998), a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem se modificando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nas sociedades e época. Assim relata que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (RCNEI, volume I, 1998, p.21)

A criança passa por uma fase onde é dada a formação de regras e valores, que vem de fora, provavelmente de um adulto que convive com ela. Os primeiros anos de Educação Infantil são marcantes para a criança, pois permitem que elas exercitem a possibilidade de se afastar do núcleo familiar, passando a agregar-se e interagir com outros grupos. Esta passagem do universo privado e restrito, que é a família, para outro, público e mais amplo que é a escola, é de fundamental importância no processo da individualização do sujeito.

Portanto, a criança, ao adquirir novos conhecimentos, desenvolve a autonomia, independência e aprendizagem. No entanto, encontram-se nas escolas da rede Pública de ensino algumas crianças que apresentam limitações físicas, sensoriais ou intelectuais que necessitam de metodologias e materiais específicos que favorecem uma aprendizagem de sucesso.

AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Neste contexto iremos averiguar nos documentos do Ministério da Educação – MEC para educação infantil que norteiam as orientações pedagógicas para as crianças com o diagnóstico de Paralisia Cerebral. O primeiro documento averiguado nesta pesquisa foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, Volumes I, II e III, que é um documento elaborado pelo MEC respondendo as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) e incorpora os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, Volume 1, 2 e 3:

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, Volume 1, traz orientações pedagógicas para educar crianças com necessidades educacionais especiais. No primeiro parágrafo desta parte do documento, são citadas as crianças que apresentam as necessidades educacionais especiais. De acordo com o RCNEI (1998, Volume 1, p. 35) “As pessoas que apresentam necessidades especiais (portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades).” Neste contexto, podemos perceber

que no documento não está discriminando as deficiências mental, física e múltiplas e, sim abordando-as de modo geral sem especificar cada uma delas.

O segundo documento averiguado foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, Volume 2, intitulado “Formação pessoal e social.” Neste Volume II do RCNEI contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O segundo volume do documento visa à capacidade da criança de ter confiança em si mesma e o fato de se sentir aceita, ouvida, cuidada e amada oferecendo segurança para a formação pessoal e social. Entretanto, ao analisar o RCNEI, podemos destacar na parte intitulada “Respeito à diversidade” que (1998, Volume 2, p. 41) “Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação.” Segundo o Referencial, todos os aspectos que deverão ser trabalhados devem redobrar uma atenção às crianças com necessidades especiais, pois elas estão mais expostas às discriminações do que as outras crianças. Porém podemos perceber que no documento não existe a descrição das necessidades educacionais especiais, ele apenas faz um aparato de modo geral, não havendo as especificidades das deficiências. Portanto, neste volume do RCNEI não há orientações pedagógicas destinadas às crianças com Paralisia Cerebral.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, Volume 3, intitulado “Conhecimento de Mundo”, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Este volume está dividido em objetivos, conteúdos e orientações gerais para os professores destinados às crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Observando o documento, as orientações didáticas, no eixo de linguagem oral e escrita trazem orientações acerca da comunicação por meio da fala, onde diz que:

Algumas crianças, porém, por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, crianças com deficiência auditiva, algumas portadoras de paralisia cerebral, autistas etc... Cabe ao professor da educação infantil uma ação no cotidiano visando a integrar todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. (RCNEI, Vol.3, p.139)

Assim percebemos que, o documento faz referência às crianças que não desenvolvem a comunicação por meio da fala e cita a criança com Paralisia Cerebral, que em alguns casos possuem comprometimento na fala. Ressalta ainda, orientações para o professor da educação infantil, onde o mesmo deve procurar possibilidades para fazer essa interação.

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais:

Em 2000, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Neste documento, é fundamentado o paradigma da inclusão na educação infantil para as crianças de zero a seis anos. O Referencial caracteriza e dá ênfase a: deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; também os que possuem condutas típicas e superdotados, assim descritos no documento. O documento descreve cada deficiência de forma sucinta, não descrevendo sobre os tipos de cada deficiência, ou seja, não fala especificamente sobre a Paralisia Cerebral, somente sobre a deficiência física que engloba a PC. Porém, ele traz orientações gerais para educação infantil para receber esse público.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento obrigatório para a Educação Básica que orienta o planejamento do sistema de ensino. No eixo Organização de Espaço, Tempo e Materiais, o documento prevê para a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil algumas condições, entre elas segundo BRASIL (2010, p.19) “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” Observamos que o documento assegura a acessibilidade nas escolas para as crianças com necessidades educativas especiais. Todavia, não é percebido nenhuma referência específica sobre a criança com Paralisia Cerebral.

É notório nesse processo, que os documentos apresentados são escassos no que se refere às informações aos professores acerca da educação de crianças com Paralisia Cerebral.

Entretanto, o Ministério da Educação – MEC oferece algumas orientações pedagógicas para a formação de professores da educação infantil na área da educação especial na perspectiva inclusiva. Tais orientações visam auxiliar o profissional da educação para receber um alunado com deficiência.

Com estas orientações os professores poderão além do conhecimento adquirido, preparar materiais pedagógicos de acordo com a necessidade de cada criança que estará presente em sala de aula, tendo ela deficiência ou não.

- Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil:

Este documento “Coleção Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil”, lançado no ano de 2006, traz temas específicos para a formação continuada de professores sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. Ao todo são oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação.

A coleção “Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física” faz uma abordagem sobre a deficiência física e suas definições, destacando em sua segunda parte a Paralisia Cerebral. Nesta segunda parte, o documento conceitua a Paralisia Cerebral apresentando o que se encontra na literatura da educação e saúde. Aborda ainda, o perfil de uma criança com Paralisia Cerebral em relação ao processo de desenvolvimento, onde o professor deverá propiciar brincadeiras que auxiliem o desenvolvimento do corpo, levando também a interação com as demais crianças. Podemos observar também, que a coleção explana a inclusão dessas crianças na sala de aula da escola Pública e como as escolas e os professores deverão assegurar oportunidades curriculares que se adaptem as necessidades de cada sujeito.

Por fim, a coleção traz a importância do profissional da educação de conhecer acerca dos comprometimentos da criança com deficiência física para saber como trabalhar pedagogicamente e incluir esses sujeitos respeitando as individualidades. Podemos encontrar também, orientações pedagógicas que irão ajudar o professor a estar preparado para receber um alunado com deficiência física e saber como incluir de fato essas crianças.

- Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora:

Ainda na coleção Saberes e Práticas da Inclusão, podemos situar também outro volume que aborda a deficiência física e também neuro-motora, dentre estas deficiências destaca-se a Paralisia Cerebral. O volume intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora ¹ (2006)”, traz também orientações sobre crianças com Paralisia Cerebral.

Com uma necessidade de instruções acerca de alunos com necessidades educacionais especiais, esta coleção busca favorecer condições para que professores e especialistas em educação possam identificar e atender os alunos com deficiência física/neuro-motora. Assim, o professor deverá adquirir conhecimentos sobre o que é a Paralisia Cerebral, como ela afeta a criança de modo geral e como ter estratégias pedagógicas para trabalhar com esse público.

- A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física:

Outro documento oferecido pelo MEC que orienta a formação de profissionais da educação é “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física (2006)”, este documento tem como objetivo encaminhar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização dos serviços educacionais e do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência física. O presente documento aborda um tópico direcionado aos alunos com Paralisia Cerebral, destacando as características básicas da Paralisia Cerebral e suas implicações pedagógicas de como o professor pode identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno e ajudar a superá-las, além de trazer a conceituação e classificação sobre a deficiência em questão.

¹ O termo neuro-motora reporta-se às deficiências ocasionadas por lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos.

CONCLUSÃO

Portanto, averiguamos nos documentos norteadores do Ministério da Educação – MEC para a Educação Infantil lacunas no que diz respeito às orientações pedagógicas para as crianças com Paralisia Cerebral, os RCNEIs que são de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que são de 2010 não trazem especificamente orientações relacionadas às crianças que possuem alguma deficiência, entre elas a Paralisia Cerebral. Mas, o MEC disponibiliza documentos secundários para a formação continuada de professores, entre estes documentos estão a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, que teve mais de 10.000 exemplares distribuídos nas escolas da rede pública do país e encontra-se disponível na versão eletrônica por meio do portal do Ministério da Educação. Esta coleção está dividida em 8 volumes e foi elaborada para auxiliar e orientar o professor a receber um alunado com deficiência. Outro documento que o MEC disponibiliza é “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física (2006)”, que tem como objetivo encaminhar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização dos serviços educacionais e do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência física, este documento também está disponível na versão eletrônica do Portal do Ministério da Educação.

Podemos observar que os documentos do MEC que norteiam a Educação Infantil são anteriores às atuais políticas públicas que estabelecem a inclusão escolar, ou seja, há uma necessidade de uma reformulação ou atualização nesses documentos, que possa garantir uma educação a todas as crianças, sem exceção.

A inclusão escolar ainda está em processo de avanço e dependerá de um trabalho coletivo, de um repensar da sociedade e de cumprimentos das Legislações Brasileiras, onde todos deverão ser tratados da mesma forma e ter a mesma garantia de qualidade de vida.

Portanto, toda criança aprende independente de quais forem às limitações intelectuais, físicas ou até as dificuldades de aprendizagem do educando, é necessário partir da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da escola desenvolver estratégias pedagógicas para um ensino de qualidade e que abranja todos os egressos respeitando a singularidade de cada um. Pretendemos posteriormente aprofundar esta pesquisa que ainda carece muito de discussões e debates, para que a criança com Paralisia Cerebral seja entendida cada vez mais pela escola e pela sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Deporto. Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1. Introdução*. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 2. Formação Pessoal e Social*. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Conhecimento de Mundo*. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. - 4. ed. / elaboração prof.^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. et al. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *Saberes e práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro – motora*. - 4. ed. / elaboração prof.^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. et al. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Estatuto da pessoa com deficiência. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Metodologia do trabalho científico*. - 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Metodologia científica*. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ALUNOS COM FISSURA LÁBIO PALATINA NA VISÃO DA FAMILIA

Glorismar Gomes da Silva¹; Miriam Adalgisa Bedim Godoy¹;
Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil¹
gglorismar@hotmail.com

¹*Programa de Pós Graduação Educação Especial, Laboratório de Interação Social/
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.*

INTRODUÇÃO

O nascimento de um filho gera muita alegria e ansiedade no seio da família. Os pais projetam na criança, muitas vezes, expectativas e sonhos que não realizaram enquanto jovens e como pessoas. Quando esse sonho é frustrado e a criança nasce com uma malformação orofacial ou algum tipo de deficiência, provoca diversas reações pessoais e familiares, dentre estas a negação, choque, culpa, vergonha, medo, angústia, tristeza, desinteresse, abandono e ansiedade. A família passa por esses sentimentos até entrarem na fase da aceitação e enfrentamento para buscar alternativas biopsicossociais para seu novo membro (PEGORARO; SMEHA, 2013).

Dentre os diversos tipos de anomalias craniofaciais, destacamos neste estudo, a “Fissura Lábio Palatina (FLP), que é uma malformação congênita que atinge a região da face ocasionando aberturas na boca (lábio superior) e céu da boca (palato). Como consequência a criança tem a respiração, sucção, deglutição e estética facial prejudicados e, com o passar dos anos a mastigação e voz nasalizada (LOFIEGO, 1992).

O estudo mais aceito sobre a incidência das fissuras na população brasileira é o de Freitas (1974), que informa uma criança com a malformação para 650 nascimentos vivos. Apesar da alta prevalência, os estudos sobre o tema ainda se centram nos procedimentos cirúrgicos e de reabilitação e quando os estudos focalizam as famílias de crianças com FLP estes priorizam as questões relacionadas à alimentação, amamentação, cuidados maternos, tratamentos, entre outros (TROÍJO, TAVANO, RODRIGUES, 2006; SILVA, FÚRIA, NINNO, 2005; ARARURA, VENDRÚSCOLO, 2000). Com a ênfase da literatura nas questões relacionadas à saúde das crianças com FLP, encontramos um número reduzido de trabalhos que destacaram os aspectos educacionais e o papel das famílias no processo de escolarização de seus filhos com FLP.

A causa da fissura ainda não é consenso entre os estudiosos, pois estes afirmam não haver uma única causa para o acometimento das FLP na população em geral, sendo um conjunto de fatores dentre os quais os de natureza genética (como a hereditariedade) e/ou ambiental (má nutrição, uso de tóxico, estresse materno, uso de medicamentos, radiações ionizantes, infecciosos e o tabagismo durante o período de formação do bebê). Entretanto, não se sabe ao certo qual a natureza dos fatores, ou as causas, que provocam as fissuras (SILVA, FÚRIA, DI NINNO, 2005; SILVA, 2002; TABITH, 1993; LOFIEGO, 1992).

Diante da complexidade anatômica, funcional e estética facial das fissuras, a medicina aperfeiçoou as técnicas cirúrgicas e os procedimentos de reabilitação para corrigir as,

inevitáveis, consequências e/ou sequelas física/funcional e psicoemocionais decorrentes da malformação. De acordo com Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) estima-se que duram 20 anos, em média, as intervenções cirúrgicas, terapias e atendimentos clínicos ininterruptos (HRAC-USP, 2012).

No processo de reabilitação, as cirurgias reparadoras são as primeiras e as mais complexas das abordagens terapêuticas, as quais se destinam à restauração do complexo maxilo facial, de forma a torná-lo o mais normal possível em termos de função e estética. Desse modo, o período e as sequências ou etapas das cirurgias a serem realizadas podem variar de acordo com o estado clínico geral, o tipo de fissura, bem como a idade de cada pessoa. O tratamento, requer uma equipe multiprofissional com profissionais das áreas de odontologia, fonoaudiologia, psicologia, enfermagem, assistência social, por exemplo (HRAC-USP, 2012). Porém nem todos conseguem alcançar o tratamento completo e especializado, talvez em razão da grande área territorial brasileira e das condições sócio econômicas pouco favoráveis das famílias sejam impedimento para se beneficiar do tratamento mais adequado, fazendo com que muitas delas realizem apenas as primeiras cirurgias, às vezes, na sua região de origem e, em muitos casos, sem dar continuidade ao tratamento completo.

A alegria e celebração esperados com o nascimento de uma criança pode representar, algumas vezes, um período de confusão e medo, quando essa criança apresenta uma malformação congênita. Em função da perda do filho imaginado, do desconhecido e da falta de explicações e esclarecimento acerca do “problema”, o nascimento de uma criança com malformação congênita lábio palatina repercute na família, provocando reações diversas e adversas (SILVA, 2002).

É comum frente à diversidade humana a reação de choque, sendo esta a primeira a aparecer nos membros da família, quando da presença de qualquer desvio no desenvolvimento na criança, conforme atesta Miller (1995). Considerando, portanto, esses ‘inevitáveis’ sentimentos (choque, tristeza, medo entre outros), nenhuma família ainda é capaz de assimilar e aceitar, com naturalidade, o fato de o filho não vir da forma como foi imaginado, o que acontece quando uma criança nasce com FLP. Nem todos os pais têm, também, o conhecimento de todos os problemas que uma criança poderá vir a ter. Assim, quando um fato não esperado acontece no seio de uma família, como o aparecimento de um filho com fissura, esta, a seu modo e intuitivamente, tenta amenizar as frustrações que são inerentes diante de tal evento inesperado.

Depois do nascimento e dos cuidados de saúde imprescindíveis à sobrevivência da criança com FLP, a família cedo se depara com a inserção da criança na vida cotidiana. Deste desenvolvimento faz parte o processo de escolarização sobre o qual se tem pouca informação, quando se trata de dar voz às famílias e identificar qual a perspectiva das mães ou responsáveis sobre a vida escolar das suas crianças com FLP (BRANCO; CARDOSO, 2013; MIGUEL, et al., 2009).

OBJETIVO

Destacar o contexto educacional no qual estão inseridas crianças com FLP de acordo com as falas de mães e avós sobre a escolarização da criança com FLP.

MÉTODO

Estudo exploratório do qual participaram duas mães e duas avós. Os relatos das mães e avós apresentados neste artigo foram recortados de um corpus constituído em uma pesquisa mais ampla e detalhada. Em dois casos as avós paternas foram as respondentes da pesquisa, uma vez que, elas eram as responsáveis pelos netos com FLP desde pequenos. Em dois outros casos as mães das crianças foram as respondentes.

PARTICIPANTES

Para preservar a identidade das respondentes, as mães foram identificadas no presente trabalho como: M1 e M2 e as avós como V3 e V4. **M1** tinha 48 anos de idade, teve o filho com FLP aos 34 anos de idade e teve dois outros filhos. Tinha o ensino fundamental incompleto e trabalhava em casa. **M2** tinha 38 anos de idade, teve o único filho com FLP aos 25 anos de idade. Tinha curso superior completo e era professora do ensino fundamental. **V3** tinha 53 anos de idade e relatou que a mãe da criança (sua nora) teve o filho com 17 anos, e tinha outros três filhos. A criança foi morar com a avó quando tinha alguns meses de idade. A avó tinha o ensino fundamental e não trabalhava fora de casa. **V4** tinha 63 anos de idade e relatou que a mãe da criança a teve quando tinha 19 anos idade e tinha mais dois filhos. A criança foi morar com a avó quando tinha cerca de oito a dez anos de idade. A avó tinha o ensino fundamental e também trabalhava em casa. As mães e avós eram casadas e tinham renda familiar que variava entre dois a seis salários mínimos.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados utilizando-se a técnica de entrevistas com roteiro de questões composto por perguntas abertas e fechadas. As perguntas tinham questões pessoais e também tratavam de aspectos relacionados à criança: nascimento ou a chegada da criança com fissura na família, escola e escolarização do filho ou neto.

As perguntas versaram sobre a chegada da criança na escola (e atitudes das mães e avós); reação dos colegas com a chegada desse aluno à escola; reação das mães e avós frente à situação vivenciada pelo filho/neto; acompanhamento da escolarização dos filhos/netos; nível de acompanhamento do filho/neto em relação aos colegas; satisfação da família perante a escola e o rendimento escolar do filho/neto e reprovações na escola. As entrevistas aconteceram nas residências das participantes, as quais foram gravadas e depois transcritas. As respostas das entrevistadas às questões abertas da pesquisa e por sínteses interpretativas se fundamentaram, dependendo do aspecto pesquisado e na revisão de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tese do sentimento de choque foi confirmada pelo relato de todas as participantes.

Uma das mães relatou que experimentou como primeiro sentimento, o choque: *Choque, mas, no decorrer do tempo, com as explicações, fui me acostumando; meu marido ficou mais chocado.* (M1)¹

¹ Situaresmos as falas das mães e avós em fonte itálico para melhor destaca-las.

Outra mãe, ao tomar conhecimento do fato, passou mal e demonstrou, também, em suas palavras, a desinformação e a confusão de pensamentos, quando do nascimento do filho, visto como diferente. Porém, com o passar do tempo, ao compará-lo com outras crianças que apresentavam ‘necessidades especiais’, as quais traziam consequências mais graves para a sua aprendizagem e adaptação social, lançou mão de um mecanismo de defesa: atenuação. Conforme situa Amaral (1994), entre os vários mecanismos de defesa existentes, que são também reações de sobrevivência, ou seja, mecanismos de proteção da mente diante do choque sofrido e que estão profundamente relacionados à negação da situação, existe a atenuação, frequentemente expressa pelas frases do tipo: “não é grave”, “poderia ser pior, etc.”. Tal mecanismo retira de quem compartilha da vida desta criança a possibilidade de dimensionar adequadamente as consequências da situação: Dizia a mãe: *Passei mal! Acho porque foi o primeiro, e eu nunca tinha visto, só um menino grande que morava por trás [da casa da mãe]. Mas, depois, eu vi que isso ia ter jeito. Pensei que seria pior se nascesse ‘mongolóide’, com problema de mente.* (M4).

Se uma avó expressou claramente o choque: *fiquei chocada, porque nunca tinha visto um caso semelhante* (V1). A expressão choque foi substituída, no relato da outra avó, pela palavra susto, ao descrever fatos que demonstraram também a preocupação, piedade e preconceito, decorrentes, muitas vezes, da desinformação a respeito da malformação: *um susto! Nunca tinha visto ninguém assim, fiquei preocupada, com pena dele. Eu não tinha aproximação com a mãe e ouvi dizer que ela tinha vergonha do filho e saía com ele emborcado ou com uma chupeta na boca para esconder a fissura.* (V2)

Em um momento posterior de sua fala, essa avó (V2) ainda situa uma atitude materna que caracterizava a vergonha demonstrada para com o filho com fissura, o que podemos caracterizar, também, como uma atitude de rejeição – a mãe entregou a criança para ser cuidada pela avó. Tal comportamento foi explicado por Amaral (1994) quando dizia que a “forma explícita de rejeição é o abandono [...]. Mas pode ocorrer um abandono implícito, indireto, quando, embora possível, não se investe nem amor, nem energia, nem dedicação, nem tempo, para a superação ou abrandamento das limitações, dos sofrimentos” (p. 32). Fato é que essa mãe não investiu no filho, deixando-o totalmente aos cuidados da avó. Nas respostas das entrevistadas foi possível depreender que os sentimentos, a princípio, irão depender da forma como a notícia é dada à família pelo profissional responsável.

Em relação à escolarização da criança, o destaque inicial foi sobre as condições de inserção da criança na escola e a reação dos colegas com a chegada desse aluno à escola. Esta abordagem revelou como as mães e avós perceberam a reação de colegas, professores, pais e membros da escola, diante do aluno que apresenta a cicatriz decorrente da cirurgia da fissura (é muito provável que a criança com a fissura aberta não chegue à escola, pois nem sua família permitiria, nem ela teria motivação para ir à escola). Tal experiência determinaria, em grande parte, a motivação desse aluno para frequentar as aulas e, conseqüentemente, a sua permanência na escola (MIGUEL, et al. 2009; SILVA, 2002; TAVANO, 1994).

Nos depoimentos das mães e avós, percebeu-se que o ingresso desses alunos na escola foi marcado pelos olhares curiosos, os cochichos entre as pessoas, as piadas e brincadeiras de mau gosto dos colegas, imitando a voz ou a aparência. Estas reações foram relatadas como inevitáveis e sugerem que o período de ingresso na escola pode ser vivido pelas crianças e seus

familiares como bastante cruel: *sim, os meninos apelidaram ele de boca de 'não sei o quê'! Ai ele se revoltava, dizia que não ia estudar mais.* (M4)

Bonetti (1997) destacou que as diferenças experienciadas pelas crianças se sobressaem na escola podendo resultar na valorização ou na rejeição da criança. Assim, de acordo com os relatos, para a maioria desses alunos com FLP, os primeiros dias de aula foram constrangedores, pois as outras crianças, em decorrência da sua natural curiosidade, da falta de orientação e de esclarecimentos, produziram sofrimento e desconforto nos colegas vistos como “diferentes”.

No que se refere a reação das mães frente à situação vivenciada pelo filho na escola, a mãe M1 não respondeu a esta questão. A outra mãe M2, a seu modo, buscou amenizar a situação desconfortável que seu filho enfrentou na escola, consolando-o, calando-se, ou incentivando-o a enfrentar a situação de cabeça erguida: *a gente se 'aperreia' ... Ai pedia ajuda às professoras para conversar com as crianças e, também, conversei com ele, que ele não deveria se preocupar com isso!*

Percebe-se o quanto pode ser angustiante para a mãe e, principalmente, para a própria criança, experimentar e, em especial, iniciar sua vida escolar passando por situações constrangedoras que poderão gerar, nesse aluno, sentimento de rejeição para com os estudos e para com a escola. Tais sentimentos prejudicarão, sobremaneira, as interações sociais na escola, a sua capacidade de expressão, o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos no ambiente escolar. Vemos, nestes depoimentos, sentimentos de aflição e de tristeza diante das zombarias e das discriminações sofridas pelos filhos.

Tal situação evidencia falta de conhecimento sobre os direitos dessas crianças usufruírem um ambiente regular de ensino no qual sejam respeitados com a sua diferença. Também sugere a falta de preparo de todos os envolvidos para a chegada de uma criança com FLP na escola: pais, criança, professores, colegas, outros pais e educadores deveriam ser preparados para a convivência com estas e outras crianças “diferentes” (BUFA, 2009; SILVA, 2002; RICHMAN, 1976).

Em relação ao acompanhamento da escolarização dos filhos e netos, as entrevistadas responderam que iam às escolas e procuravam alguns dos profissionais responsáveis (em geral, a diretora ou a professora) para saber a respeito do aproveitamento escolar do filho. Apenas uma das mães comentou que procurava participar das reuniões da escola, buscando uma aproximação maior com a equipe escolar: *sempre vou à escola e procuro a vice-diretora, procuro saber das notas, trabalhos e provas dele, através das reuniões também.* (M1); *Sempre vou à escola; pelo boletim, olho os cadernos, os livros dele.* (M2); *Todo dia, ele traz a lição... Quando posso ir à escola, eu vou, ou senão, mando a mãe. Agora ele está 'desarnando' bem mesmo!* (V3); *Primeira coisa que faço quando ele chega da escola é abrir a bolsa e olhar se ele fez alguma coisa e se tem tarefa pra fazer.* (V4). Os depoimentos evidenciaram que, cada uma ao seu nível e à sua maneira, procurava acompanhar o desempenho escolar, demonstrava interesse e valorizava os estudos do filho ou neto.

Sobre o desempenho escolar do filho/neto em relação aos seus colegas, uma mãe afirmou que o filho acompanhava bem os estudos, em relação aos seus colegas de classe. Talvez essa afirmação se devesse ao fato de o filho nunca ter sido reprovado. A outra mãe e as avós também achavam que seus filhos/netos iam bem na escola pelo mesmo motivo e afirmam: *Ele acompanha. A dificuldade é porque ele não se interessa. Mas, quando ele quer, ele aprende fácil.* (M2)

A mãe (M2) relacionava as dificuldades do filho à sua falta de interesse pelos estudos, sem buscar as verdadeiras causas para tal fato, uma vez que, segundo afirmava, quando o filho se encontrava motivado ele conseguia aprender com facilidade. Não havia um questionamento sobre a causa do aparente desinteresse, não havia um movimento no sentido de buscar se aproximar da criança e averiguar os seus motivos e, também, para conversar com a professora responsável.

As duas avós não consideravam que seus netos estivessem bem nos estudos, talvez por eles estarem atrasados em relação aos colegas de mesma idade: Diziam elas: *não. A professora já falou que os colegas dele estão mais adiantados do que ele.* (V3); *Não sei bem, porque não vou muito lá. Quando vou lá, só falo com a professora, mas esse ano ele está mais ou menos.* (V4)

Mais uma vez evidencia que não se buscam as causas, nem alternativas para solucionar os possíveis atrasos existentes. Poderíamos supor que essa defasagem idade série (entre outros motivos) pode ter relação com os problemas emocionais enfrentados ou com as ausências da escola para tratamento.

Sobre o nível de satisfação com os encaminhamentos da escola, assim como, sobre o rendimento acadêmico do filho os depoimentos das mães foram diversificados. O rendimento escolar do filho foi descrito como ótimo por uma das mães, talvez em função desse filho ser mais disciplinado e responsável com os estudos, quando comparado, pela mãe, com as irmãs dele. Esta também informava que, embora o filho tivesse ficado em recuperação algumas vezes, nunca fora reprovado na escola, o que a deixava feliz: *Sim, ótimo! Ele nunca perdeu o ano* (M1).

A mãe (M2) porém, disse não estar satisfeita com o rendimento escolar do filho, ressaltando alguns motivos para isso, relacionados à própria criança e à instituição escolar: *Não. Eu preferia que ele estivesse numa escola particular. Escola do Estado tem greve, muitos alunos numa sala, e ele não se interessa muito pelos estudos.* (M2) A mãe relaciona o desinteresse do filho pelos estudos ao fato de ele estudar em escola pública, achando que se ele estivesse numa escola particular, que em sua opinião, tem sempre um número menor de alunos por sala e os professores não faltam, entre outros fatores, talvez estivesse mais interessado e, provavelmente, recebendo mais atenção por parte das professoras.

Uma das avós dizia que, apesar do neto estar repetindo a mesma série, acreditava ter havido progresso, tanto que achava que ele seria aprovado, em função das notas satisfatórias obtidas até aquele momento: *Esse ano ele está repetindo a 2ª série. Mas, está com notas boas; acho que ele vai passar.* (V2)

A lentidão relatada pela entrevistada foi percebida como um dos principais motivos da reprovação na escola, sem que fossem analisadas as suas causas. Muitas vezes, essa lentidão poderia ser considerada reflexo da má adaptação ao mundo da escola pelo aluno considerado ‘diferente’. Como tão bem situou Vayer (1989, p. 32), “quando a criança encontra dificuldades para se ajustar ao que lhe é solicitado, o adulto leva-a a julgamento e a torna responsável pelo seu fracasso”.

No que se refere as reprovações escolares, quando interrogadas sobre o fato de seus filhos ou netos já terem sido reprovados, uma avó disse que isso já havia acontecido e descreveu as várias etapas perdidas pelo neto, tentando encontrar razões para tais reprovações: *Já foi reprovado: três anos na alfabetização, duas vezes na 1ª série e duas vezes na 2ª série.* (V3). Outra

respondente afirmou: *Duas vezes na 1ª série, pois a mãe tirou da escola antes de terminar. Veio para minha casa na 2ª série, já repetente.* (V4). *Já, duas vezes, porque não gosta de estudar.* (M2)

Os fatores que provocaram essas repetências podem, ou não, estar diretamente ligados com a presença da fissura. Se isso ocorreu, muito provavelmente decorreu do retraimento do aluno diante do sentimento de insegurança, ou pelo desinteresse do aluno na aprendizagem e nas atividades da escola como um todo, em decorrência de se sentir diferente do grupo, em função de suas características físicas e emocionais (TAVANO, 1994; RICHMAN, 1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos traz a literatura, quando do nascimento de uma criança que apresenta desvios no seu desenvolvimento, a família e, principalmente os pais, passam por um período de choque com o fato inesperado. Podemos analisar, no caso das crianças que nascem com FLP, que o choque inicial pode ser até maior, dadas as características de desfiguramento facial presentes, bem como o desespero inicial por acharem que o problema do filho não tem solução. Com o passar do tempo, tais sentimentos se tornam mais amenos, quando os pais descobrem e preferem o fato de o filho ter nascido com FLP a haver nascidos com outros problemas tidos como irreversíveis.

É fundamental que a família se restabeleça e crie condições emocionais para ajudar e apoiar o filho durante muito tempo em sua vida, em função do complexo e longo tratamento de recuperação das FLP, pois essa criança (e futuro adulto) irá, certamente, passar por situações constrangedoras que a deixarão inibida e insegura para enfrentar as dificuldades e as exigências da sua vida diária.

No que se refere ao processo de reabilitação “uma adaptação satisfatória depende mais da família e de suas atitudes, do que da própria presença do defeito. O ajustamento de pacientes fissurados é, em parte, uma função do ajustamento parental e das atitudes que ele tem em relação à fissura” (TROÍJO et al. 2006, p. 2). É importante, pois, fazê-la avançar, aprender a vencer os obstáculos à sua frente e isso inclui as interações em todos os ambientes desde o familiar, passando pela escola e sociedade.

O acompanhamento da escolarização da criança com FLP e suas experiências no âmbito da escola pela família (mãe e avós), revelaram, a partir dos relatos das participantes, situações constrangedoras experimentadas pelas crianças, quando da entrada na escola. Diante das situações vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, quando são observadas com cochichos, olhares desaprovadores e piadas de mal gosto, as mães e avós buscaram amenizar essa situação desconfortável enfrentadas pela criança, consolando-a, calando-se, ou incentivando-a a enfrentar a situação de cabeça erguida. Cada uma ao seu nível e à sua maneira, procuravam acompanhar o desempenho escolar, demonstrando interesse, valorizando e incentivando os estudos do filho ou neto.

Cabe, pois, à escola e à família trabalharem em parceria de maneira que essas diferenças sejam aceitas com mais naturalidade e as interações se processem de forma significativa. Para tanto, tornam-se necessárias discussões conjuntas (escola e família) sobre o tema, na busca de esclarecimentos e de estratégias para evitar a repetição de situações constrangedoras. Esses pais, participando desse processo, se sentirão menos sozinhos e contribuirão, dentro das suas condições, para a inclusão do filho no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, E.B.C. *Fissuras labiopalatinas*. Carapicuíba, Pró-Fono Departamento Editorial, 1994.
- AMARAL, L.A. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BONETI, R.V.F. O papel da escola na inclusão escolar do deficiente mental. In MANTOAN, M.T.E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- BRANCO, L.L.; CARDOSO, M.C. *Alimentação no recém-nascido com fissuras labiopalatinas*. Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 11, n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/1986/2054> Acesso: em 08 abr. 2018.
- BUFFA, M.J.M.B. *A inclusão da criança com fissura labiopalatina no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. Tese (Distúrbios da Comunicação Humana). Universidade de São Paulo, USP, Bauru, 2009.
- FREITAS, J.A.S. *Centro de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio Palatais*. Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 1974. 55p.
- HRAC-USP. Hospital Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo. *Conheça o Hospital Centrinho*, (encarte). Bauru: USP, 2012.
- LOFIEGO, J.L. *Fissura labiopalatal: avaliação, diagnóstico e tratamento fonoaudiológico*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 1992.
- MIGUEL, L.C.M.; LOCKS, A.; PRADO, M.L. *O relato das mães quando do início escolar de seus filhos portadores de má-formação labiopalatal*. RSBO. Revista Sul-Brasileira de Odontologia, vol. 6, núm. 2, pp. 155-161 Universidade da Região de Joinville. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153013734007>> Acesso em: 08 abr. 2018.
- MILLER, N.B. *Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais*; tradução Lúcia Helen Reily. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- RICHMAN, L.C. *Behavior and achievement of cleft palate children*. Cleft Palate J. Jan;13:4-10. 1976. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1060525>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- SILVA, E.B. FÚRIA, C.L.B. Di NINNO, C.Q.M.S. *Aleitamento materno em recém nascidos portadores de fissura labiopalatina: dificuldades e métodos utilizados*. Rev. CEFAC, São Paulo, v.7, n.1, 21-8, jan-mar, 2005. Disponível em: [http://www.cefac.br/revista/Artigo%20%20\(pag%2021%20a%2028\).pdf](http://www.cefac.br/revista/Artigo%20%20(pag%2021%20a%2028).pdf) Acesso em: 02 abr. 2018.
- SILVA, G.G. *A escolarização de crianças com fissura lábio palatal: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.
- TABITH, A. *Foniatria: disfonias, fissuras labiopalatinas, paralisia cerebral*. São Paulo: Cortez, 1993.
- TAVANO, L.A. *Análise da integração escolar de uma criança portadora de lesão lábio-palatal*. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1994.
- TROÍJO, M.A.F.; TAVANO, L. D'A.; RODRIGUES, O.M.P.R. *Enfrentamento de pais e mães de pacientes portadores de fissura labiopalatal durante à espera da cirurgia*. Pediatria Moderna. Mar/Abr. 2006. V. 42. N. 2. Disponível em: < http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3276> Acesso em: 02 abr. 2018.
- PEGORARO, C.; SMEHA, L.N. A experiência da maternidade na velhice: implicações do cuidado ao filho com deficiência intelectual. *Barbarói*, v.39, p. 235- 254, 2013.
- VAYER, P., RONCIN, C. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manoel, 1989.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O USO DO CONCEITO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Camila Rodrigues Costa¹; Eduardo José Manzini²
r.camilacosta@gmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física possibilitam a vivência de atividades como jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas. Enquanto disciplina presente no currículo escolar a Educação Física não pode limitar a participação do aluno com deficiência (RODRIGUES, 2006).

Entretanto, ainda hoje, em muitos casos o aluno com deficiência ao participar das aulas de Educação Física assume a função de auxiliar do professor para segurar materiais, anotar placar ou de espectador, enquanto os alunos sem deficiência realizam as atividades (MAUERBERG-DECASTRO, 2011). Essa participação parece não se efetivar, dentre outros fatores, pela carência de recursos pedagógicos específicos e de estratégias de ensino que atendam as necessidades dos alunos (FIORINI, 2015; SALVADOR, 2015).

Nesse sentido, anterior ao trabalho de aquisição, elaboração de recursos pedagógicos e/ou utilização de estratégias de ensino, o primeiro passo pode ser a compreensão desses conceitos. Desta forma, no presente estudo essa compreensão se dará a partir de um conceito mais amplo denominado de Tecnologia Assistiva (TA) pelo CAT (BRASIL, 2007):

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

A TA é uma área do conhecimento que se encontra em ascensão, impulsionada, principalmente, pelo paradigma da inclusão social. O conceito de TA têm fomentado inúmeros debates na área acadêmica e sido objeto de estudos de dissertações e teses que abordam o conceito ou uma de suas modalidades. O objetivo desses estudos tem sido tentar compreender como a TA pode ser inserida na rotina escolar para possibilitar a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares de modo funcional (BERSH, 2008).

A partir do conhecimento a respeito do conceito de TA é preciso compreender como a Educação Física escolar pode apropriar-se dos benefícios da utilização da TA para a inclusão escolar. Mas, antes disso, faz-se necessário identificar se as pesquisas na área de Educação Física têm contemplado esse conceito.

Nessa perspectiva, questiona-se: a partir da conceituação de TA, realizada pelo CAT, no ano de 2007, as dissertações e teses produzidas na área da Educação Física têm contemplado esse conceito?

OBJETIVO

Realizar uma análise das dissertações e teses na área de Educação Física disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a respeito do uso do conceito de Tecnologia Assistiva para a inclusão escolar.

MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza bibliográfica, por abranger a literatura já tornada pública em relação à produção discente (dissertações e teses) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD).

Os critérios utilizados para a seleção das produções discentes foram: 1) a dissertação ou tese versar sobre a área de Educação Física e contemplar o conceito de TA para a inclusão escolar e 2) ter sido publicada entre os anos de 2007 e 2016. A definição do período ocorreu em virtude da definição do conceito de TA pelo CAT, realizada no ano de 2007 (BRASIL, 2007).

Após a realização do levantamento junto a BDBTD de quantas e quais produções discentes foram defendidas, no período de 2007 a 2016, na área da Educação Física, que contemplava o conceito de TA para a inclusão escolar, foram identificadas sete teses e 19 dissertações, totalizando 26 produções discentes. Dentre essas, encontram-se pesquisas realizadas em várias áreas de conhecimento na interface com a Tecnologia Assistiva, tais como: Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Ciências da Informação, Design e Tecnologia, Educação Física, entre outras, sendo esta última o foco do presente estudo. Este fato ocorre devido às características interdisciplinares dos Programas de Pós-graduação, disponíveis na BDBTD.

Após leitura de todos os resumos, métodos e resultados das dissertações e teses, e pautando-se nos critérios para seleção, foram selecionadas e analisadas, duas teses e nenhuma dissertação. Sendo assim, durante a leitura foram excluídas cinco teses e 19 dissertações por não abarcarem temáticas na área pretendida, mas sim a interface Educação Especial com outras áreas do conhecimento.

Como foram identificadas apenas duas produções discentes que atendiam ao objetivo do estudo, optou-se por ampliar a busca, utilizando as palavras-chave: Educação Física e Inclusão, a fim de identificar se haviam mais produções discentes na área de Educação Física, que, em seus conteúdos, abordavam o uso de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas ou serviços que são termos que englobam o conceito de TA para a inclusão escolar.

Após realizar o levantamento, identificou-se 90 teses e 306 dissertações, totalizando 396 produções discentes. Após a leitura de todos os resumos das dissertações e teses, foram selecionadas 30 teses e 40 dissertações. Todavia, durante a leitura desse material, na íntegra, foram excluídas 24 teses e 32 dissertações por não atenderem aos critérios de seleção.

Desta forma, foram analisadas oito teses e oito dissertações disponíveis na BDBTD, no período de 2007 a 2016, que atendiam aos objetivos do estudo.

RESULTADOS

Ao abordar questões relacionadas ao conceito de TA, identificados nas oito teses e oito dissertações analisadas, que se faz necessário, pontuar como os autores da área de Educação Física fazem uso da definição do conceito de TA definido pelo CAT (BRASIL, 2007).

As teses defendidas pelos autores Toloí (2015) e Fiorini (2015) nas quais ambas objetivaram planejar, aplicar e avaliar um programa de formação para professores de Educação Física, visando à inclusão educacional de alunos com deficiência, por meio do acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva, contemplava o conceito de TA definido pelo CAT (2007) e abordavam o uso do termo recursos e estratégias para a inclusão escolar. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física utilizam recursos materiais, tais como: 1) bolas, fitas, cordas que foram adaptadas para atender as necessidades dos alunos e 2) estratégias que estava relacionada às ações do professor de Educação Física, tais como: 1) dinâmicas de treinamento e uso do colega tutor; 2) adaptação de regras; 3) instrução verbal, demonstração e ajuda física.

O autor Moraes (2010) em sua tese objetivou investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física para a inclusão escolar. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física relataram utilizar recursos, metodologias e estratégias de ensino para incluir o aluno, tais como: 1) conversar com os demais alunos da turma a respeito da colaboração de todos para que o aluno com deficiência pudesse participar das aulas; 2) motivar os alunos com deficiência a participarem das aulas; 3) explicar um pouco melhor e de modo mais detalhado para determinado aluno ou repetir o exercício. Além disso, os autores identificaram estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física que são específicas para alunos com deficiência intelectual, como por exemplo: 1) diminuir a complexidade da atividade a ser realizada; 2) diminuir o número de regras e informações da atividade e, para os alunos com deficiência auditiva: utilizar sinais manuais e gestos corporais (demonstrações) para estabelecer uma comunicação com os alunos.

A tese defendida por Bezerra (2008) objetivou analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física, que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de São Luís – MA. Os resultados indicaram que o professor de Educação Física participante do estudo fazia uso de sete diferentes estratégias para incluir o aluno: 1) estratégias de organização dos alunos do espaço da quadra; 2) estratégias de instrução; 3) estratégias de convivência; 4) estratégias de adaptação; 5) estratégias de ensino inclusivo; 6) estratégia de aula livre; e 7) estratégias de finalização e consolidação.

O autor Seabra Junior (2008) em sua tese objetivou identificar na literatura proposições que descreviam as estratégias de ensino e recursos pedagógicos, propostos a alunos cegos ou com baixa visão. Os resultados indicam que os professores de Educação Física para incluir utilizam: 1) recursos; 2) metodologia e 3) estratégias. O recurso refere-se à descrição de todo material que deve ser adequado ou adaptado para facilitar o desempenho do aluno nas atividades físicas, esportivas e de lazer, bem como, para o desenvolvimento da independência do aluno durante a realização das atividades escolares e de vida diária. Metodologia refere-se ao modo

como o professor de Educação Física apresenta uma tarefa para o aluno executar e estratégia refere-se à ação do professor que favorece a participação do aluno, como por exemplo, para o aluno com deficiência visual o professor de Educação Física faz uso da descrição verbal para informar o cenário e o que está ocorrendo na aula, para que o aluno possa se localizar.

A tese defendida por Souza (2008) objetivou analisar os efeitos de um programa de treinamento de tutores sobre a participação de alunos com deficiência mental associada ao autismo nas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que o treinamento de colega tutores pode ser uma estratégia eficaz para a inclusão escolar, sobretudo, nas aulas de Educação Física.

O autor Filus (2011) em sua tese objetivaram investigar as ações de implementação e as políticas de inclusão escolar que refletem nas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física participantes do estudo, relataram que para favorecer a inclusão escolar é necessário realizar adaptações nas atividades, com relação: 1) Tempo de atividades; 2) comunicação. Além de utilização de estratégias diferenciadas.

A dissertação defendida por Almeida (2011) objetivou analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física participantes do estudo utilizavam recursos e estratégias para a inclusão escolar. No que se refere aos recursos, segundo o relato dos professores esses devem ser adaptados às necessidades dos alunos. Já com relação às estratégias os autores identificaram que os participantes utilizavam: 1) sequenciar as atividades das mais simples para as mais complexas, respeitando as necessidades e o ritmo de aprendizagem do aluno; 2) dividir os alunos em duplas e trios para realizarem as atividades.

O autor Duarte (2011) em sua dissertação objetivou analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas do ensino fundamental I de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Salvador e evidenciar, como se dá a relação desses professores com as diferenças geradas, especificamente, pela presença das deficiências durante as aulas de Educação Física na escola. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física participantes do estudo relataram que utilizam diferentes recursos e estratégias para a inclusão escolar, tais como: 1) dividir os alunos em duplas; 2) adaptar regras de atividades (jogos, brincadeiras); 3) oferecer ajuda para o aluno em diferentes momentos da aula; 4) utilizar uma sequência de atividades das mais simples para as mais complexas.

A autora Mahl (2012) objetivou em sua dissertação investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da rede pública de ensino de um município do interior paulista, frente à inclusão de alunos com deficiência. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física participantes do estudo relataram utilizar metodologias e estratégias para a inclusão escolar. No que tange a metodologia os professores realizam: 1) flexibilização do currículo (adaptações e/ou adequações); 2) Adaptação de novos critérios de avaliação e modificação de critérios; 3) introdução de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem.

A autora Fiorini (2011) analisou em sua dissertação a concepção de professores de Educação Física a respeito da sua própria prática escolar em relação à inclusão. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física relataram conceber o recurso como algo im-

portantíssimo para a inclusão, um auxílio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Ainda segundo os autores, para os professores entrevistados o recurso: 1) oferece segurança para o aluno; 2) facilita o trabalho; 3) melhora a qualidade das aulas, e 4) estimula a participação do aluno com deficiência. Em relação às estratégias, os professores participantes do estudo definiram a estratégia como: 1) a forma de ministrar a aula; 2) adaptações que o professor faz; 3) condição necessária para modificar e “passar” o conteúdo. A autora identificou também, a partir do relato dos professores de Educação Física, diferentes tipos de estratégias utilizadas, como por exemplo, para a deficiência auditiva, o professor indicou: 1) fazer o movimento para que o aluno possa “observar”; 2) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 3) comunicar os exercícios para que os alunos façam a leitura labial, e 4) planejar as atividades “1 e 2”, caso a primeira não funcione. Para deficiência visual, os professores relataram: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 2) permitir que o próprio aluno “ache o seu caminho”, ao invés de adaptar algo em função dele; 3) planejar uma atividade para que todos os alunos possam participar, ao invés de fazer algo isolado para o aluno com deficiência; 4) utilizar um apito que “funciona como atenção” para interromper a atividade e explicar o que está ocorrendo para o aluno com deficiência visual; 5) realizar uma “sondagem” das habilidades motoras do aluno, para verificar as reais condições, e 6) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que haja “respeito”, “carinho” e “aproximação” dos alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência. No caso dos alunos com deficiência física, os professores mencionaram que utilizam as seguintes estratégias: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 2) realizar um trabalho de conscientização de toda a classe, para que os alunos sem deficiência entendam que o aluno com deficiência também faz parte da classe, e 3) disponibilizar jogos de tabuleiro para que o aluno com deficiência jogue enquanto os demais alunos fazem as atividades na quadra.

A dissertação defendida por Bonato (2009) objetivou verificar a ocorrência de cursos de formação continuada na área de Educação Física com a temática Inclusão Escolar e qual foi o tipo de repercussão em sua prática escolar. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física relataram utilizar algumas estratégias para a inclusão escolar, tais como: 1) adaptar atividades; 2) solicitar ajuda de colegas; 3) usar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou outras formas de comunicação; 4) trabalhar atividade para fortalecer a afetividade; 5) respeitar os limites dos alunos; 6) explicar a atividade de modo individualizado; e 7) utilizar a criatividade ao elaborar uma atividade.

O autor Valverde (2011) em sua dissertação objetivou discutir sobre a atuação de professores, por meio dos dados referentes às estratégias, tomadas de decisões e atitudes do professor de Educação Física, que trabalhava na inclusão de alunos com deficiência. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física participantes do estudo relataram utilizar algumas estratégias para a inclusão escolar, tais como: 1) motivar o aluno; 2) ajudar o aluno com deficiência, utilizando três diferentes maneiras (ajuda verbal: na qual o professor utiliza explicações orais; ajuda demonstrativa: na qual o professor utiliza gestos e movimentos que os alunos teriam que executar; e ajuda física: na qual o professor ajuda o aluno a executar o movimento; e 3) dividir os alunos em duplas.

O autor Orlando (2010) teve como objetivo em sua dissertação verificar se o treinamento de colegas tutores poderia ser uma estratégia eficaz para a inclusão escolar. Os resultados indicaram que o treinamento de colega tutor é uma estratégia eficaz como apoio a inclusão escolar, em especial nas aulas de Educação Física.

O autor Boaventura (2007) objetivou em sua dissertação construir junto a professores de Educação Física possibilidades metodológicas e estratégias didáticas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-alvo. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física relataram utilizar estratégias para incluir o aluno, tais como: 1) adaptar as atividades e 2) instigar os alunos a realizarem as atividades.

CONCLUSÃO

Conclui-se, a partir da revisão bibliográfica, que, das oito teses, apenas duas abordavam o conceito de TA definido pelo CAT (BRASIL, 2007), e que, seis teses e oito dissertações utilizavam recursos, metodologias, estratégias que são termos que englobam a TA para a inclusão escolar.

O termo recurso foi utilizado para referir-se à descrição de todo material que deve ser adequado ou adaptado para facilitar o desempenho do aluno nas atividades físicas, esportivas e de lazer, bem como, para o desenvolvimento da independência do aluno durante a realização das atividades escolares e de vida diária. Consideram-se como recurso, materiais como: 1) bolas, fitas, cordas que foram adaptadas para atender as necessidades dos alunos.

O termo metodologia foi utilizado para definir o modo como o professor de Educação Física planeja e apresenta uma tarefa para o aluno executar, que compreende: 1) flexibilização do currículo (adaptações e/ou adequações); 2) adaptação de novos critérios de avaliação e modificação de critérios; 3) introdução de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem.

Por fim, o termo estratégia foi utilizado para definir as ações do professor de Educação Física para a inclusão escolar, tais como: 1) solicitar o auxílio de um colega de sala para que acompanhe o aluno com deficiência; 2) utilizar uma sequência de atividades das mais simples para as mais complexas e 3) dividir os alunos em duplos e trios para realizarem as atividades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.S. *Educação física escolar e a inclusão de alunos com deficiências*. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp099655.pdf> >. Acesso em 25 jun. 2016.
- BERSH, R.C.R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre, 2008.
- BEZERRA, A.F.S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bezerra_afs_do_mar.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2016.

BOAVENTURA, E. *Educação física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96110/boaventura_e_me_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em 22 jun. 2016.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.

BONATO, N.A.M. *Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara-SP*. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90324>> Acesso em 22 jun. 2016.

DUARTE, L.C. *Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas*. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9251/1/Leonardo%20de%20Carvalho%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 22 jun., 2016.

FILUS, J.F. *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP*. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000838888>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

FIORINI, M.L.S. *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_me_mar.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. *Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologia Assistiva visando à inclusão*. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_do_mar.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MAHL, E. *Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente à inclusão escolar de alunos com deficiência*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3093?show=full>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MORAES, F.C.C. *Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores*. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: < <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/495/cursoId:76>>. Acesso em 22 jun. 2016.

MAUERBERG-deCASTRO, E. *Atividade física adaptada*. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

ORLANDO, P.D.A. *O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física*. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011 Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_042526b429b18c711e76d887dcc2f5b1>. Acesso em: 22 jun. 2016.

RODRIGUES, D. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: R. Cidade (Org.). *Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas. 2006.

SALVADOR, B.S. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física: dificuldades dos professores. *Revista EF Deportes. Buenos Aires*, v. 1, n. 202, 2015. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd202/a-inclusao-escolar-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

SEABRA JUNIOR, M.O. *Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. 2008. 128f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_mos_dr_mar.pdf>. Acesso em 22 jun. 2016.

SOUZA, J.V. *Tutoria: estratégias de ensino para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física*. 2008. 155f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_10d2887c2cdb7304014dd71c7f59f6e9>. Acesso em 22 jun. 2016.

TOLOI, G.G. *Formação de professores de Educação Física para a inclusão educacional usando tecnologia assistiva*. 2015. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_do_mar.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

VALVERDE, G.S. *A docência em educação física: atuação no meio inclusivo de professores ex-atletas e não atletas*. 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000164394>>. Acesso em 22 jun. 2016.

INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES CAPACITADOS

Amanda Muller Tornich¹; Jacqueline Lidiane de Souza Prais²
amanda_mullertornich@hotmail.com

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio; ²Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns no ensino regular tem sido a realidade de muitas famílias, escolas e professores. A inclusão é denominada de um novo paradigma educacional, que tem como base para a sua consolidação a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação (UNESCO, 1994).

Desde a década de 1990 aos dias atuais, a inclusão consiste na educação escolar e desenvolvimento de todos os alunos no ensino regular, identificando as singularidades e valorizando a diversidade no processo educativo. Perspectiva que se difere da integração, que predominou antes da década de 1990, visava apenas adaptações dos procedimentos pedagógicos diante das dificuldades causadas pelas deficiências dos alunos.

Nessa perspectiva, surgem terminologias para especificar grupos pertencentes e de destaque no contexto inclusão. Por um lado a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indica a abrangência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que se refere a alunos com necessidades educativas originárias de sua deficiência e/ou de sua dificuldade de aprendizagem, sejam elas de origem biológica/congênita ou pelo contexto social.

Do outro lado, esclarece-se que a legislação brasileira referente à Educação Especial na perspectiva inclusiva fixa como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação são o principal foco da inclusão devido à exclusão destes discentes do processo de escolarização no ensino regular (BRASIL, 1996). E, neste caso, os alunos público-alvo da Educação Especial passam a ter assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre eles a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse sentido, a inclusão educacional tem como público-alvo todos os alunos, no entanto toma-se como foco os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que antes excluídos da escolarização no contexto regular de ensino, passam a ser incluídos no contexto regular de Ensino contando com serviços e apoios pedagógicos da Educação Especial.

Pela complexidade existente no processo pedagógico pensado para as necessidades de aprendizagem destes discentes, o princípio de inclusão escolar incide em romper com as práticas pedagógicas da escola tradicional, que os alunos são responsáveis em se adaptarem aos padrões da sociedade, e muitas vezes, levados a disfarçarem suas limitações para conseguirem

vaga na escola. Assim, o movimento de educação inclusiva exige profundas mudanças e transformações dos sistemas de ensino, defendendo o direito de todos à educação, em que a sociedade passa a ser responsável por se adaptar as necessidades de aprendizagem, e as limitações não precisam ser disfarçadas para garantir vaga na escola.

A inclusão escolar não é caracterizada apenas na matrícula e presença dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, o objetivo “é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40).

A efetivação da inclusão no contexto da sociedade brasileira não constitui tarefa fácil. São necessárias muitas mudanças como: reestruturar as escolas, propiciar procedimentos metodológicos que contemplem todos os alunos, reorganizar pedagogicamente as escolas, respeitar o tempo dos alunos no processo de aprendizagem e preparar o professor para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, para não haver a exclusão.

Nessa perspectiva, o professor é a chave fundamental da inclusão escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a formação passou a requisitar: “**professores com especialização** adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, inciso III, grifo nosso).

A inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns divide a opinião de professores. Mantoan (2015, p. 78) afirma que “alguns professores sentem-se abalados profissionalmente pela inclusão; outros; atraídos por sua coerência e arquitetura educacional”.

Nesse contexto, esta pesquisa tem por finalidade abordar uma discussão sobre a percepção de docentes capacitados sobre o contexto de consolidação da inclusão educacional no contexto regular de ensino.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa com professores de classes comuns do ensino regular, em uma escola pública do município de Tarumã, oeste do Estado de São Paulo.

OBJETIVO

O objetivo desta investigação é identificar os entendimentos de professores capacitados sobre a formação e capacitação para atuar no contexto da inclusão educacional.

MÉTODO

Como encaminhamento metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa sendo do tipo documental e de campo na modalidade descritiva.

A pesquisa documental teve como base a legislação com relação à formação docente para a inclusão: as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, tendo como foco as atribuições do professor capacitado; e a Resolução nº 02/2015, que apreço as Diretrizes para a formação docente. Para Fonseca (2002, *apud* GERHARDT;

SILVEIRA, 2009, p. 37) “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes [...]”.

A pesquisa de campo na modalidade descritiva “pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

O instrumento de coleta de dados utilizado para este tipo de pesquisa foi o questionário. Ele foi composto por seis questões dissertativas contendo: i) sobre disciplinas referentes à inclusão educacional na formação inicial, ii) buscou averiguar a formação continuada para a intervenção com alunos com NEE e público-alvo da Educação Especial, iii) dizia respeito a formação especializada em Educação Especial, iv) consistia em opinar sobre a importância de disciplinas de educação inclusiva nos cursos de formação docente, v) o participante deveria elencar as dificuldades dos professores com a inclusão de alunos com NEE/público-alvo da Educação Especial em classes comuns, e a vi) questão voltada para a opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE/ alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns. Nesse sentido, para este trabalho optou-se por um recorte nas categorias de análise e, assim, apresentar uma análise referente às respostas obtidas nas duas últimas questões compondo a categoria denominada de: percepção de docentes quanto à inclusão educacional e os desafios na prática pedagógica.

O instrumento de coleta de dados (questionário) foi aplicado em uma escola pública do município de Tarumã, oeste do Estado de São Paulo, com 7 (sete) professores de classes comuns do ensino regular. O critério para a escolha da escola foi com base no percentual de alunos de público-alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva. No que diz respeito à seleção dos professores foi realizada uma verificação prévia com o professor do AEE, que elencou os docentes que trabalham com alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Todos os professores foram codificados nesta pesquisa pela letra P, seguido de um numeral de (1 a 7) para assegurar o sigilo dos participantes.

As questões foram analisadas com base na análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 47) este tipo de interpretação dos dados designa:

um conjunto de técnicas de análise da comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)_que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa análise, Câmara (2013, p.182) indica que “o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração”.

A seguir apresentam-se os resultados e discussões pertinentes e a categoria: percepção de docentes quanto à inclusão educacional e os desafios na prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores ao serem questionados sobre as dificuldades que apresentam no exercício de sua atividade docente para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, avaliaram algumas atividades que acabam interferindo no trabalho docente.

Para o P1: *“adaptações nas atividades em decorrência do número de inclusões por turma. Conhecimento específicos das deficiências”*. Nesse sentido, a dificuldade indicada pelo P1 é a de adaptar as atividades curriculares para público-alvo da Educação Especial, com NEE na classe comum e todos os demais alunos da turma, decorrente a quantidade de alunos por sala. Na entrevista com o professor do AEE, o mesmo destacou que nessa escola têm classes com 3 (três) alunos considerados de “inclusão”, o que acaba dificultando o trabalho do professor no desenvolvimento das atividades.

No caso do P2 *“muita das vezes à falta de interesse familiar e a aceitação dos mesmos”*. Este, por sua vez, elenca como dificuldade a falta de interesse familiar como uma das maiores dificuldades do trabalho docente, porque muitas das famílias não aceitam as NEEs dos filhos, o que acaba dificultando o trabalho do professor da classe comum e também do professor do AEE com o desenvolvimento das atividades.

De acordo com o P3: *“falta de adequação curricular, amparo frente a orientações pedagógicas, estruturação de materiais didáticos, acompanhamento em sala de aula, enfim são diversas e diferentes dificuldades enfrentadas no exercício da atividade docente”*. Este professor aponta que suas maiores dificuldades que estão associadas à estrutura pedagógica da escola, na falta de orientações para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, a falta e estrutura de materiais didáticos para a realização das atividades e o pouco acompanhamento do professor do AEE em sala, devido ao município ter apenas 1 (um) professor de AEE para atender as quatro escolas.

O P4 indicou que *“as dificuldades são frequentes, pois as necessidades são diversas, porém penso que a maior dificuldade é o tempo para poder estudar as necessidades desses alunos”*. Desse modo, o P4 relata a falta de tempo para o estudo das diferentes NEEs dos alunos, pois necessitam desenvolver atividades que atendam as necessidade aprendizagem de todos os alunos, garantindo ensino de qualidade a todos.

O participante P5 indicou que sua dificuldade consiste *“nas aulas de educação física a dificuldade é o local adequado para a prática, mas procuro sempre socializar o aluno e incentivá-lo a fazer à sua maneira”*. As dificuldades elencadas pelo P5 corresponde a falta de estrutura arquitetônica da escola, pois dificulta o desenvolvimento das atividades de educação física com os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, acabam não participando das atividades.

Já o professor, identificado como P6 afirma que *“falta de capacitação em cada necessidade especial que há, porque encontramos alunos com todas as necessidades e em diferentes níveis”* é a sua dificuldade no que diz respeito à inclusão educacional. Portanto, para o P6 a falta de capacitação para cada uma das necessidades e singularidades apresentadas pelos alunos público-alvo

da Educação Especial é a principal dificuldade enfrentada, haja vista que nenhuma necessidade é igual à outra.

Nessa questão finaliza-se com a indicação feita pelo P7: “*estrutura física e emocional, para lidar com a rotina*”. A dificuldade do P7 é em relação à estrutura física e emocional do professor, que tem que lidar diariamente com a rotina e os novos desafios propostos atualmente no contexto escolar.

Nos relatos acima, percebe-se que os professores sentem dificuldades na formulação de procedimentos pedagógicos e metodologias que atendam os alunos público-alvo da Educação Especial. A dificuldade para 3 (três) professores é de não conhecer os aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos das deficiências para desenvolver suas práticas pedagógicas.

De acordo Bueno (2010 *apud* Fernandes, 2013, p. 214), a formação do professor deve possibilitar a “compreensão global do processo educativo em escola regular que responda à heterogeneidade dos alunos, contemplando suas diferenças, entre elas a das crianças com NEE”.

Um professor elencou que a dificuldade no exercício da sua atividade docente, acaba sendo: “*estrutura física e emocional para lidar com a rotina*” (P7). Neste relato o professor acaba colocando que a inclusão acaba por sendo um desgaste profissional, que para Prieto (2006, p.57) a formação de um profissional vai “além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional do ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o “especial” da educação”.

No que tange a avaliação dos professores sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, os professores opinaram de forma diferente. Para os professores P1, P2 e P4, a inclusão educacional é a oportunidade de todos os alunos a conviver juntos, independentemente de suas diferenças.

P1: “importante para a inserção social do aluno, construção de saberes relacionados a cidadania e o convívio social”.

P2: “acho ótimo pois assim os demais alunos podem conviver com os alunos e trazer isso a sua realidade”.

P4: “[...] que se inclua as crianças, mas que se tenha profissionais capacitado para trabalhar com elas. Enfim minha opinião é que as crianças com NEEs, continue sendo incluídas e tratadas como elas merecem”.

O P5 relata que os alunos com NEEs e público-alvo da Educação Especial devem ser acompanhados por um profissional especializado na classe comum para ter um ensino de qualidade.

P5: “acredito que o aluno deva ter um profissional da área especial para acompanhar o seu desenvolvimento durante as aulas, incentivando a autonomia e de participar de todas as atividades possíveis juntamente com os demais alunos, dependendo da necessidade especial que ela possua”.

Já para os professores/participantes P3 e P7 relatam incertezas com a proposta de inclusão devido à falta de estrutura das escolas públicas, acreditando ser uma proposta “utópica”.

P3: “algo difícil de opinar devido aos inúmeros casos de inclusão, acredito que para a inclusão, alguns casos precisam de maiores cuidados adaptativos, diferentes do que temos hoje”.

P7: “acho utópico, contraditório e fantasioso a forma como se estruturou nos ambientes públicos”

Nos relatos dos professores P3 e P7, ficam evidentes que a inclusão não se caracteriza como uma proposta pertinente, e acaba evidenciando o que apregoa Mantoan (2015, p. 79) “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”. Esses professores, muitas vezes, atrelam a responsabilidade dos alunos com NEEs e alunos público-alvo da Educação Especial aos professores especialistas, pois estudaram sobre as “diferenças dos alunos”.

Na opinião dos professores (P1, P2, P4, P5 e P6) a inclusão é uma boa proposta, mas 4 (quatro) professores acabam avaliando que a inclusão é um desafio principalmente pela falta de formação dos professores para desenvolver o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial. É necessário repensar todo o curso de formação docente, mas também se torna necessário a atenção aos professores que já atuam nas classes comuns. Para Prieto (2006, p. 57) “a formação continuada deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]”.

A partir desse questionário evidenciou-se que o caminho a percorrer para o êxito da inclusão é longo, e não está atrelada apenas a formação docente e sim a outras dimensões: recriar o modelo educativo e reorganizar as escolas em aspectos pedagógicos e administrativos.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar os entendimentos de professores capacitados sobre a formação e capacitação para atuar no contexto da inclusão educacional.

Desse modo, entende-se que o professor capacitado deve estar preparado para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando o processo de ensino aprendizagem independentemente de suas diferenças e que seja um ensino sem exclusões. A formação docente do professor capacitado ao abranger conteúdos gerais da educação especial não deve ser superficial, é fundamental proporcionar conteúdos que os professores consigam desenvolver metodologias e procedimentos pedagógicos trabalhar com todos os alunos.

A partir das respostas dos professores nos questionários, evidenciou-se que os professores participantes da pesquisa sentem dificuldades na formulação de procedimentos pedagógicos e metodologias que atendam os alunos público-alvo da Educação Especial. Sinalizaram também o desconhecimento dos aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos das deficiências para desenvolver suas práticas pedagógicas. Bem como, os docentes avaliam a proposta da inclusão como pertinente, porém consiste em um desafio principalmente pela falta de formação dos professores para desenvolver o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial.

Defende-se que para uma educação inclusiva, o professor não precisa ser conscientizado apenas sobre as políticas de inclusão escolar, é necessário que a sua formação continuada propicie análises e reflexões sobre as condições de trabalho, instigando novas propostas pedagógicas que culminem para a efetivação da inclusão.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 03 jan. 2018.
- BRASIL. *Resolução nº 2*, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 1 mar. 2018.
- CÂMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- FERNANDES, S. *Fundamentos para a Educação Especial*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. (Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus, 2015.
- PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar*. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*. Salamanca: UNESCO, 1994.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia: UNESCO, 1990.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS E RELATOS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DE 2012 A 2014

Jéssica Viana Guimarães¹; Fátima Inês Wolf de Oliveira²
je_pedagogia@hotmail.com

¹*Curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

²*Departamento de Educação Especial, Unesp de Marília*

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema que desperta o interesse de vários pesquisadores e educadores de diversas áreas do conhecimento que constroem várias estratégias para facilitar e complementar a aprendizagem, inclusive, de alunos com deficiência visual.

Diante dos estudos e discussões realizadas durante a graduação surgiram várias inquietações sobre a inclusão escolar e, também, sobre a utilização das adequações escolares, que me levou a buscar por mais conhecimento sobre como essa inclusão está ocorrendo nas escolas de educação básica. Acredita-se que toda a criança independente de sua condição física, mental, econômica e social, tem o direito de estar inserida nas salas comuns de ensino com a qualidade garantida.

Diversos estudos abordam o ganho no desenvolvimento das crianças com deficiência quando participam do processo de inclusão que é um tema que está despertando o interesse de vários pesquisadores de diversas áreas que vêm pensando em estratégias para facilitar o aprendizado de alunos com deficiência visual.

Segundo pesquisas de Miotto, Almeida e Arruda (2012) os alunos com deficiência visual, apresentavam dificuldade para contextualizar conteúdos que lhe são passados durante o ano letivo na disciplina de geografia. Para reverter este quadro os professores começaram a se utilizar da construção de mapas táteis para a contextualização das representações cartográficas no ensino de geografia. Assim como na geografia, em outras disciplinas os alunos deficientes visuais encontram dificuldades para assimilar os conteúdos que lhe são passados e os docentes encontram vários desafios em sua prática.

O ensino, em qualquer área do conhecimento, pode se tornar desinteressante pela maneira como são apresentados pelos professores a seus alunos. Paixão (2012) relata que de seus 31 alunos apenas um deles se interessa pela disciplina de história, pois a metodologia utilizada pela maioria dos professores é a aula expositiva com a presença de textos imensos que, muitas vezes, não faz sentido no cotidiano dos alunos independente de terem alguma deficiência.

O currículo é uma importante ferramenta para a aprendizagem dos estudantes, pois, é um elemento social e político e tem importância para a disseminação da cultura. A importância de uma educação igualitária para todos tem ganhado força desde a constituição de 1988 cujo documento se tornou obrigação do Estado garantir a sua qualidade e o acesso a todos.

Com esses pensamentos de igualdade escolar para todos, começou a ser pensado na inclusão dos alunos com deficiência. Em Salamanca em 1994 foi declarado em conferencia mundial promovida pela UNESCO que a qualidade educacional deveria atingir a todos sem exceção independente de suas limitações educacionais. No parágrafo 28 de declaração está firmada a garantia da flexibilidade do programa de estudos, e o currículo deverá ser adequado às condições de aprendizagens do aluno.

A adequação do currículo é uma forma de flexibilizar e favorecer a aprendizagem de alunos com necessidades especiais que é um desafio para os docentes e todos aqueles que estão inseridos da realidade escolar. E em alguns casos com pequenas adaptações feitas em sala de aula resolveram o problema e em outros a escola tem que recorrer para órgãos superiores.

Essa pesquisa, de cunho bibliográfico, buscou analisar trabalhos acadêmicos sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, bem como, a utilização de adequações curriculares planejadas no âmbito da metodologia de ensino e das formas de avaliar que possibilitam sua aprendizagem e trazem contribuições para a prática pedagógica do professor da sala regular.

A contribuição da adequação curricular metodológica e avaliativa pode contribuir na inclusão de alunos com deficiência visual, favorecer melhoria no desempenho e a aquisição de conhecimento com a garantia de permanência e a qualidade em sua formação inicial.

Oliveira (2014b) afirma que currículo é principal ferramenta de trabalho docente, pois o mesmo é parte integrante da cultura que estamos inseridos. O professor deve pensar em seu agir pedagógico e metodológico para melhor desenvolver formas para efetivar a educação de seus alunos, independente de sua limitação. Este trabalho não pode ser realizado sozinho, mas sim por toda a equipe escolar para a implementação de diferentes adequações do currículo, necessárias para o desenvolvimento dos educandos.

Segundo MEC (1999) As adequações curriculares provocam o planejamento pedagógico por meio dos docentes assim como suas ações que são fundamentadas no que se deve aprender; quando aprender; de que forma organizar o ensino que seja mais eficiente para a aprendizagem e quando avaliar o aluno.

OBJETIVO

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar trabalhos acadêmicos sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, e, de forma específica:

- Pesquisar nesses trabalhos a utilização de adequações curriculares planejadas no âmbito da metodologia de ensino e das formas de avaliar que possibilitam sua aprendizagem;
- Investigar se em documentos, artigos, relatos, as estratégias utilizadas para adequação de conteúdos de diversas disciplinas fazem parte do currículo escolar do ensino fundamental da educação básica.

A contribuição da adequação curricular metodológica e avaliativa pode contribuir na inclusão de alunos com deficiência visual e favorecer sua aprendizagem proporcionando o desempenho e a aquisição de conhecimento com a garantia de permanência e a qualidade em sua formação inicial.

MÉTODO

A presente pesquisa teve caráter bibliográfico, com levantamento, leitura e análise de documentos, artigos e relatos, sobre adequações curriculares nas diversas áreas do conhecimento que possam contribuir na aprendizagem de alunos com deficiência visual inseridos nas escolas de educação básica. Para delimitação foram usadas pesquisas dos anos de 2012, 2013 e 2014. As bases de dados utilizadas foram Scielo, Domínio Público e Site do MEC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de educandos com deficiência é algo que interessa vários pesquisadores e educadores de diversas áreas, procurando estratégias para favorecer e complementar a aprendizagem das crianças, sempre respeitando seus limites educacionais. Foi realizada análise de seis artigos e um relato de experiência que abordam a temática: adequações curriculares, em quatro áreas do conhecimento sendo elas geografia, história, matemática e ciências, de conteúdos ministrados no ensino fundamental ciclo I. Os instrumentos da pesquisa estão apresentados abaixo (Quadro 1).

QUADRO 1. Artigos científicos e relato de experiência sobre adequações curriculares para alunos com deficiência visual – 2012 a 2014.

| Referência | Área do conhecimento | Descrição do documento | Observação (Ano de publicação) |
|---|----------------------|---|--------------------------------|
| MIOTTO, Ana Cristina Felipe; ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; ARRUDA, Luciana Maria Santos. Prática de ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de Professores na área da deficiência visual. Revista Benjamin Constant , n. 48, 2012. | Geografia | Relato de experiência de um curso de formação de professores da área de deficientes visuais oferecido no Instituto Benjamin Constant, na elaboração de mapas táteis que contribuem na aquisição de noções e conceito da cartografia dos alunos atendidos. | 2012 |
| PAIXÃO, Luciano de Pontes. O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. Revista Benjamin Constant , n. 50, 2012. | História | Artigo sobre pesquisa da prática do ensino de história para educandos deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant, utilizando-se de metodologias mais dinâmicas, criativas e obtendo a melhor compreensão dos alunos. | 2012 |
| KALEFF, Ana Maria; ROSA, Fernanda Malinosky. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. Revista Benjamin Constant . Edição, v. 51, 2012. | Matemática | Artigo conta a experiência de pesquisadores da Universidade federal fluminense no projeto vindo com as mãos que tem o objetivo de criar recursos didáticos para o aprendizado em geometria de alunos com deficiência visual matriculados no ensino básico. | 2012 |
| GRANDI, Carla Silveira. O uso de recursos didáticos como ferramenta no ensino da Matemática para deficientes visuais: a sua importância. Revista da Graduação , v. 5, n. 2, 2012. | Matemática | Artigo faz parte das atividades realizadas na disciplina de estágio supervisionado da Faculdade de Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com intuito de apresentar as ferramentas didáticas utilizadas no ensino de matemática para deficientes visuais e suas dificuldades com a falta de instrução na formação dos professores no ensino básico. | 2012 |

| | | | |
|---|------------|--|------|
| CHAGAS, Priscila Wally. Adaptação de jogos para o ensino da matemática do deficiente visual. UDESC em Ação , v. 7, n. 1, 2013. | Matemática | Artigo sobre adaptação de Jogos para contribuição no aprendizado de alunos com deficiência visual do ensino fundamental possibilitando que a criança através do jogo desenvolva habilidades matemáticas. | 2013 |
| BECKERS, Iohanna Elizabeth; PEREIRA, Josefa Lídia Costa; TROGELLO, Anderson Giovanni. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. Revista Educação Especial , v. 27, n. 48, p. 127-140, 2014. | Ciências | Artigo que relata pesquisa sobre a prática metodológica de professores do ensino fundamental que tem incluídos em suas salas crianças cegas e com baixa visão no ensino de astronomia. | 2014 |
| SILVA, Tatiane Santos et al. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias , v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014. | Ciências | Artigo que relata pesquisa em escolas pública do Nordeste do País sobre as praticas de ensino da disciplina de ciências para alunos com deficiência visual. | 2014 |

Fonte: (Quadro elaborado pela autora)

Com as pesquisas descritas no quadro acima, vamos aprofundar as discussões para obter resultados para as questões levantadas nesse trabalho.

A inclusão escolar é algo almejado pela sociedade há muitos séculos, e vários educadores trabalham para que esse processo transcenda as teses acadêmicas e faça parte da realidade escolar. Neste estudo encontrou-se e foram selecionados alguns artigos e relatos de experiências realizadas em instituições escolares para que permitam a todos os alunos terem acesso aos conteúdos comuns e assim serem incluídos na educação regular. Nas diferentes áreas do conhecimento os profissionais envolvidos têm a preocupação que os conteúdos curriculares sejam transmitidos e assimilados, fazendo uso de uma metodologia de trabalho diferenciado com auxílio de recursos didáticos diferenciados.

De acordo com as observações de Miotto, Almeida e Arruda (2012), os alunos tinham ausência da contextualização dos conteúdos que eram vistos ao decorrer do ano letivo. A construção de mapas táteis foi uma opção para prover a contextualização das representações cartográficas no ensino de Geografia para alunos deficientes visuais.

Para tanto, são necessárias diferentes abordagens metodológicas, sendo função do professor buscar as alternativas de ensino e, assim, proporcionar aos educandos, tantas quantas for possível, variadas oportunidades no processo de construção do saber, como, por exemplo: saídas ao campo (visitas orientadas), em que os estudantes com deficiência visual podem explorar, por meio dos sentidos remanescentes (olfato, audição e paladar, além do tato), situações diferentes das vivenciadas em sala de aula, reafirmando a necessidade de trabalhos didático-pedagógicos que envolvam a multissensorialidade, incluindo a confecção de mapas táteis no ensino de geografia para deficientes visuais. (MIOTTO, ALMEIDA e ARRUDA, 2012, p. 3).

Paixão (2012) em entrevistas realizadas em uma de suas pesquisas constatou que o ensino de historia é algo vago, pois é uma matéria que é transmitida para os alunos de maneira repetitiva e sem estímulos, tanto para alunos videntes quanto para os deficientes visuais. A au-

tora ressalta que apenas 1% dos 31 alunos entrevistados sente algum interesse pela disciplina e para mudar este quadro, foi introduzida nas aulas de história do Instituto Benjamin Constant, uma nova metodologia que se utilizava de jogos para explicar os acontecimentos históricos.

O educador precisa refletir e analisar qual é a melhor maneira de ensinar História, buscando sempre despertar o interesse pela disciplina, o desenvolvimento da autonomia e aumento da autoestima em seus alunos. Faz-se necessário realizar uma ação pedagógica que leve à apropriação dos conteúdos históricos de forma reflexiva e crítica. (PAIXÃO, 2012, p. 14).

Kaleff e Rosa (2012) pesquisadoras da Universidade Federal Fluminense para contribuir no aprendizado dos alunos com deficiência visual e no agir pedagógico dos docentes na disciplina de matemática, junto com a equipe do laboratório de geometria, criaram o projeto vendo com as mãos, que ter o intuito de fazer com que os professores sejam capazes de criar sua própria metodologia de trabalho para atingir êxito educacional com todos os tipos de alunos atendidos na rede de ensino e que todas as atividades didáticas estivessem de acordo com os PCNs de geometria do Ensino fundamental.

Assim vemos a importância de uma boa formação inicial e continuada dos docentes para que tenham condições de criar e recriar seu fazer pedagógico de acordo com as necessidades de seus alunos.

Grandi (2012) destaca que a utilização de recursos didáticos manipulativos favorece a aprendizagem da matemática para os alunos com deficientes visuais do mesmo modo que para os videntes, pois tais recursos estimulam outros sentidos como o tato, pois apresentam texturas e espessuras diferentes. Com esses recursos sendo um fator comum para toda a turma, facilitará a interação e a igualdade entre os alunos que estarão aprendendo o mesmo conteúdo com a mesma metodologia, mas o docente deve sempre pensar em cada particularidade.

Deficientes visuais e videntes apresentam uma única diferença, que é a do sentido da visão e, por vivermos em uma sociedade que visa à inclusão, não podemos deixar de oportunizar que todos alunos tenham acesso a materiais que oportunizem aprendizagens e que contribuam a sua formação. (GRANDI, 2012, p.16).

Segundo Chagas (2013) em sua pesquisa adapta jogos como Uno, Super trunfo, Twister e Futebol de botões para auxiliar alunos com deficiência visual na aquisição de conhecimento, utilizando os conteúdos que estão presentes nos parâmetros curriculares para o ensino de matemática. Defende que a utilização de jogos no cotidiano escolar pode ocasionar grande relevância no aprendizado de todos os alunos envolvidos e o autor ainda salienta que:

A inovação pedagógica proporciona situações de aprendizagem que podem vir a ser muito mais relevantes aos educandos do que apenas a utilização de materiais concretos – não desmerecendo, em hipótese alguma, o caráter pedagógico e o valor dos mesmos. [...] São as interações que ocorrem entre a criança no momento do jogo, com seus pares e com os objetos que compõem o mesmo que tornam atrativa, capaz e prazerosa a aprendizagem da matemática. (CHAGAS, 2013, p.12).

Beckers, Pereira e Trogello (2014), ressaltam que a formação continuada dos docentes também é um fator importante para o processo de aprendizagem e consequentemente de

inclusão dos alunos deficientes visuais nas salas regulares. O professor que possui uma formação de qualidade desde a graduação tem condições de pensar em seu agir pedagógico e ter saídas metodológicas para conseguir o êxito de seus alunos.

O professor que tem um aluno com deficiência em sala de aula não está limitado na utilização de recursos didáticos, mas sim deve ter o cuidado de adapta-los conforme as necessidades de seus alunos (Silva, Landim e Souza, 2014).

Diante dos resultados, é possível perceber a importância da metodologia utilizada em sala de aula pelos professores, para a contribuição na aprendizagem dos alunos com deficiência visual, os quais muitas vezes são esquecidos e excluídos com as demais minorias. Pensando na individualidade sem esquecer-se do todo podemos viver em uma escola inclusiva preocupada com futuro de seu alunado.

CONCLUSÃO

Pudemos observar com a análise dos trabalhos aqui apresentados que aos poucos os professores estão se conscientizando de que uma escola inclusiva é uma escola que trata a todos igualmente respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades, sabendo que seu agir pedagógico e metodológico são ferramentas importantes para que a tão desejada inclusão tenha sucesso.

Com essa pesquisa entendemos que há muitos profissionais na área acadêmica preocupados principalmente em formar docentes capazes de lidar com as diversidades e com a qualidade do ensino, conscientes de que inclusão não é o fato do aluno estar inserido no mesmo ambiente que os demais, mas sim ter os mesmos direitos e oportunidades.

As adequações curriculares são ferramentas fundamentais para inclusão de alunos com deficiência, pois, permite que o aluno tenha acesso ao conhecimento, e assim ser participante da sociedade em que está inserido.

Pode-se apontar por meio de análise dos artigos e relato, que os desdobramentos dos professores para alcançar a inclusão através das metodologias diferenciadas utilizadas em sala, vêm alcançando sucesso em relação ao aprendizado dos alunos com deficiência visual atendidos, sendo uma boa maneira de garantir os direitos à educação e a inclusão social.

Vemos que o currículo é a principal base do trabalho docente tanto em suas aulas, como na hora de avaliar tudo o que foi aprendido ao decorrer delas, levando sempre em consideração as habilidades e especificidades de seus alunos. A forma de avaliar, também é de fundamental importância para estimular e obter respostas ao trabalho docente, pois, não condiz ter uma flexibilização curricular se não há uma flexibilização avaliativa.

Há uma grande diversidade de estratégias a serem utilizadas pelos professores nas diversas disciplinas e conteúdos, e cabe ao professor procurar qual se encaixa melhor a sua realidade e a dos seus alunos.

Concluimos que as estratégias metodológicas utilizadas pelos pesquisadores obtiveram vários êxitos na aquisição do conhecimento por parte dos alunos que participaram das aulas. Percebe-se que alunos que não tinham interesse ou domínio das disciplinas foram cativados

pela didática de seus professores e passaram a se interessar e a dominar as disciplinas que antes não lhe faziam o menor sentido.

REFERÊNCIAS

- BECKERS, I.E.; PEREIRA, J.L.C; TROGELLO, A.G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 48, p. 127-140, 2014. Disponível em: <cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/.../pdf> Acesso 19 set. 2015.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica* / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, 79p.
- BRASIL. MEC / SEE. “*Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todo os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*”, Brasília, 2000.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. 62p.
- BRASILIA. MEC, SEE. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. v. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant, 2001, 196p. (Série Atualidades Pedagógicas; 6)
- BRASILIA. MEC. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*; MOREIRA, A.FB, CANDAU, V.M. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- CHAGAS, P.W. *Adaptação de jogos para o ensino da matemática do deficiente visual*. UDESC em Ação, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescemacao/article/view/3111>> Acesso 19 set. 2015.
- FIGUEIRA, E. *Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história o Brasil*. Giz Editorial, n. 1, 2008.
- GRANDI, C.S. O uso de recursos didáticos como ferramenta no ensino da Matemática para deficientes visuais: a sua importância. *Revista da Graduação*, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/12426>> Acesso em 19. Set. 2015.
- KALEFF, A.M; ROSA, F.M. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. *Revista Benjamin Constant*. Edição, v. 51, 2012. Disponível: < <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10300>> Acesso em 19 set. 2015.
- MEC / SEE. *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Adaptações de Pequeno Porte, Brasília, 2000.
- MEC/ SEESP. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos* / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- MEC / SEE. *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Adaptações de Grande Porte, Brasília, 2000.
- MEC / SEF / SEESP. *Adaptações Curriculares*. Brasília, 1999, p.44-66.
- MEC/ SEE. *Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas./ coordenação geral SEESP/MEC*. Brasília, 2006.

MEC/ SEE. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. v. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2001, 96 p.

MIOTTO, A.C.F; ALMEIDA, D.C.S; ARRUDA, L.M.S. Prática de ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de Professores na área da deficiência visual. *Revista Benjamin Constant*, n. 48, 2012.

OLIVEIRA, A.A.S. *O currículo e a didática: pontes para o aprendizagem em salas inclusivas*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/G3YI9B>>

PAIXÃO, L.P. O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, n. 50, 2012. Disponível: <www.ibr.gov.br/revistabenjaminconstant/index.php/b3njc0nst/.../9/21> Acesso em 19 Set. 2015.

SILVA, T.S et al. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014. Disponível: <reec.uvigo.es/REEC/portugues/REEC_older_po.htm> Acesso em 19 Set. 2015.

VENTURINI, L.F. *Educação inclusiva: Fundamentos para consolidação de um direito adquirido*. 2011. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista de Marília, Marília, 2011.

YOUNG, M. Teoria do currículo: *O que é e por que é importante*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44 n. 151 p. 190-202 jan./mar. 2014. Disponível: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100...> Acesso em 15 jan. 2016.

OS BENEFÍCIOS DA EQUOTERAPIA PARA A EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Lubriana Ninacha Cândido¹; Roberta Negrão de Araujo²; Marília Bazan Blanco²
lubriana@outlook.com

¹Pós-graduanda no Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase nos Transtornos do Neurodesenvolvimento da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio; ²Docentes do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase nos Transtornos do Neurodesenvolvimento da Universidade Estadual do Norte Paraná, Campus Cornélio Procópio.

INTRODUÇÃO

A Equoterapia é um método terapêutico praticado por pessoas com deficiências e/ou com necessidades especiais, e devido ao movimento rítmico do cavalo, do trabalho multidisciplinar da equipe e do ambiente em que a mesma acontece, essa prática proporciona a reabilitação integral do praticante.

EQUOTERAPIA: é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiências e/ou com necessidades especiais (ANDE, 2002, p. 11).

Segundo a Associação Nacional de Equoterapia (ANDE, 2002), para designar a pessoa que participa do programa equoterápico usa-se o termo praticante, pois este participa de sua reabilitação, interagindo e colaborando ativamente para a sua melhora e desenvolvimento. Este, pelo movimento tridimensional do cavalo, é levado a corrigir sua forma física, obtendo melhoras no equilíbrio, postura e tônus muscular, além de apresentar melhorias no aspecto social e psicológico.

O cavalo é o principal agente da Equoterapia, é em cima dele que o praticante receberá os estímulos físicos, neurológicos, sociais e ambientais para a sua reabilitação; também é em cima do cavalo que o mesmo praticará os seus exercícios fonológicos, pedagógicos, entre outros. Por isso, segundo ANDE (2002), o cavalo é utilizado, dentro da Equoterapia, como um agente cinesioterapêutico, pedagógico e de inserção social.

Todo o trabalho com o praticante em cima do cavalo é realizado pela equipe multidisciplinar. Esta torna todo o processo de reabilitação possível, pois são eles os responsáveis por planejar e desenvolver as atividades com o praticante e, em alguns casos, até com a família.

A equipe multiprofissional deve ser a mais ampla possível, envolvendo profissionais das áreas de saúde, educação e equitação, especializados na reabilitação e/ou educação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais, tais como: fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, professor de educação física, pedagogo, fonoaudiólogo, assistente social e outros (ANDE 2002, p. 18).

Segundo Isoni (2015), todo o trabalho dessa equipe multidisciplinar é voltado para o praticante e desenvolvido para a melhora de suas necessidades, nos aspectos físicos, psicológico, social, entre outros.

[...] o trabalho é estruturado de acordo com as necessidades pessoais de cada praticante, explorando suas potencialidades e atendendo aos seus interesses específicos, respeitando-se o ritmo e limitações de cada praticante (ISONI, 2015, p. 2).

A respeito dos benefícios da Equoterapia, Baccarin (2013) nos informa que esse método terapêutico promove benefícios físicos, cognitivos, emocionais e comportamentais, além de ser indicado no tratamento de pessoas com comprometimentos físicos, alterações emocionais e/ou de aprendizagem. Todos esses aspectos tornam a Equoterapia um dos métodos, senão o único, capaz de trabalhar o indivíduo como um todo, ou seja, trabalhá-lo de forma biopsicossocial.

OBJETIVO

A partir dessas contextualizações, o estudo tem como objetivo apresentar uma revisão acerca da equoterapia nos periódicos brasileiros, destacando os efeitos positivos desse método terapêutico para os indivíduos com necessidades especiais.

MÉTODO

O presente estudo configura-se como uma revisão sistemática de literatura que, segundo Mancini (2006):

[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (MANCINI 2006, p. 84).

Para a realização do mesmo, foram escolhidas as bases de dados Periódicos CAPES <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> e SCIELO <http://www.scielo.org/php/index.php>, a partir da palavra-chave “EQUOTERAPIA”, em artigos com idioma português. A partir da busca, realizada durante os meses de julho e agosto de 2017, foram encontrados 11 artigos, de áreas bastante distintas, como Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia e Educação Física. Após análise dos artigos, apenas três foram identificados abordando os temas Equoterapia e Educação, e estes serão analisados para o levantamento de informações pertinentes aos benefícios da Equoterapia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 11 artigos apreciados, após suas análises, apenas três foram selecionados para a presente pesquisa. Nove artigos foram excluídos, pois não abordaram especificamente a relação entre a Equoterapia e a Educação, sendo estes: (1) “Atuação da Equoterapia na Espondilite Anquilosante” (DIAS; FORTES; ARAÚJO; DIAS, 2005), pois trata especificamente de uma investigação sobre a utilização da Equoterapia como terapia auxiliar para portadores de Espondilite Anquilosante; (2) “Síndrome cólica em equinos de uso militar: análise multivariável de fatores de risco” (LARANJEIRA; ALMEIDA; LOPES; 2009), por se tratar de um artigo voltado à saúde animal sem relação com a Equoterapia e/ou educação; (3) “Efeito da Equoterapia no equilíbrio postural de idosos” (ARAÚJO; SILVA; PEREIRA; SAFONS; 2011), que relaciona-se especificamente com a eficácia da Equoterapia na aquisição de equilíbrio pelos idosos e não estabelece relações com a educação; (4) “Influência da Equoterapia no controle cervical e de tronco em uma criança com paralisia cerebral” (GREGÓRIO; KRUEGER; 2013), que aborda exclusivamente os aspectos motores, utilizando como método de avaliação a escala de Gross Motor Function Measure; (5) “Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar” (SÁ; SIQUARA; CHICON; 2015), que embora tenha sido considerado na busca, trata da relação entre o brincar e suas representações para uma criança com autismo, sendo que a Equoterapia se faz presente na contextualização da criança do estudo, pois esta pratica a Equoterapia; (6) “Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?” (SCHERER; DALIGNA; 2015), que trata especificamente da linguagem diferenciada entre os profissionais da educação especial, sendo a Equoterapia mencionada entre os projetos que os alunos participam e que ajudam em seu desenvolvimento; (7) “As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas” (LOCKMANN, 2014), que analisa as estratégias de inclusão que são utilizadas nas escolas para o atendimento de crianças especiais e cita a Equoterapia como um dos serviços prestados a elas; e (8) “Desenvolvimento Da Identidade Visual do Instituto de Ensino e Pesquisa Rico Viver” (OLIVEIRA; MANZANETT, 2017), que propõe a análise do desenvolvimento da identidade visual de um projeto de Equoterapia.

O Quadro 1 apresenta os artigos selecionados para análise.

Quadro 1- Trabalhos abrangendo a temática Equoterapia e Educação

| TÍTULO | AUTORES/ANO | REVISTA |
|--|-------------------------------------|---|
| A equoterapia no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldade de aprendizagem. | Bosquerolli, Weiss, Oliveira (2010) | Ciências & Cognição |
| Influência da equoterapia no desenvolvimento psicomotor de pessoas com necessidades especiais. | Oliveira; Munster (2013) | Revista Educação Especial |
| O efeito de um programa de equoterapia no desenvolvimento psicomotor de crianças com indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. | Oliveira; Munster (2014) | Revista Brasileira de Educação Especial |

Fonte: As autoras (2018).

O artigo nomeado como “A Equoterapia no desenvolvimento motor e auto percepção de escolares com dificuldade de aprendizagem” (BOSQUEROLLI, WEISS, OLIVEIRA, 2010) traz um apontamento diferenciado de pesquisa na área da Equoterapia e Educação, pois aborda uma pesquisa voltada à análise do desenvolvimento da autopercepção e dos aspectos motores dos discentes participantes do programa de Equoterapia proposto. Para a realização deste estudo, os autores apresentam uma profunda contextualização da importância do desenvolvimento motor e sua influência em educandos do Ensino Fundamental, faixa etária proposta para a pesquisa. Arelado a isso, se apresenta a importância do desenvolvimento da autoestima, da autopercepção, demonstrando que tanto o desenvolvimento motor ineficiente quanto uma autopercepção subestimada podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, levando os educandos a apresentar grandes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Outro aspecto deste trabalho que merece total atenção foi a abordagem apresentada sobre a importância do trabalho equoterápico para o desenvolvimento dos aspectos motores e da autoestima, principalmente esta última, pois o praticante se torna autor, conduz o cavalo, cuida do mesmo e pode se socializar no ambiente equoterápico com o animal que conduz e com a equipe que está trabalhando com ele. Ao longo do programa, o praticante vai desenvolvendo sua percepção de si e dos outros e aprende a ver as pessoas e os ambientes por uma perspectiva superior.

Desta forma, o estudo realizado em uma localidade com aspectos socioeconômicos desfavoráveis de Palhoça - SC selecionou alguns alunos da rede pública de ensino com indicação de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos professores para participarem da pesquisa. As famílias de todos os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido, e após autorização, participaram das avaliações diagnósticas pertinentes à pesquisa. Neste momento utilizou-se a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (ROSA NETO, 2012 *apud* BOSQUEROLLI, WEISS, OLIVEIRA, 2010) para a avaliação dos aspectos motores, como motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade. Já para avaliar os critérios a respeito da autoestima dos discentes utilizou-se a Escala do Perfil de Auto Percepção para Crianças – EPAPC (CAMPOS, 2004 *apud* BOSQUEROLLI, WEISS, OLIVEIRA, 2010) a fim de verificar aspectos relevantes sobre a competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e a mais valia global.

Concluídos os testes, os dois educandos que apresentaram o menor desempenho em ambos foram selecionados para participar do segundo programa de Equoterapia que aborda a Educação/Reeducação. As intervenções ocorreram por três meses, duas vezes por semana e cada sessão teve duração de 30 minutos. Após a realização do programa proposto, os educandos participaram dos mesmos testes para a verificação dos ganhos obtidos.

Concluiu-se que ambos os alunos se desenvolveram amplamente nos aspectos analisados por conta do trabalho desenvolvido com Equoterapia. Desta forma, podemos destacar que a Equoterapia, além de proporcionar todo desenvolvimento físico, postural e motor, pode desenvolver aspectos ligados às emoções, a autoestima e autopercepção dos alunos, proporcionando um desenvolvimento biopsicossocial aos seus praticantes (BOSQUEROLLI, WEISS, OLIVEIRA, 2010).

Vale salientar que um dos participantes apresentou uma queda em dois aspectos no teste da EPAPC. No primeiro teste, a Aceitação Social foi considerada moderada, já depois se mostrou como baixa; também a Competência Atlético, considerada anteriormente como alta, foi considerada moderada no segundo teste. Em relação a esta queda, os autores julgaram importante destacar no artigo, que a aluna em questão, na data do segundo teste, estava no final do período letivo, passando por avaliações e finalizando mais um ano, isso provavelmente influenciou em sua autopercepção e conseqüentemente, no desempenho do teste (BOSQUEROLLI, WEISS, OLIVEIRA, 2010).

O artigo nomeado como “Influência da Equoterapia no desenvolvimento psicomotor de pessoas com necessidades especiais” (OLIVEIRA; MUNSTER, 2013) objetiva, por meio de uma intensa busca bibliográfica, compreender a influência da Equoterapia no desenvolvimento psicomotor de pessoas com necessidades especiais. Para tanto, o artigo inicia-se apresentando uma base sólida contextualizando a Equoterapia, informando desse modo que ela, sendo um método terapêutico educacional, proporciona ganhos físicos e psíquicos aos seus praticantes, pois através do movimento tridimensional realizado pelo cavalo em sua andadura, o praticante recebe diversos estímulos que lhe possibilita ganhos em diversas áreas. Atrelado a andadura do cavalo, encontra-se o trabalho de diversos profissionais que estimulam outros sentidos do praticante, sempre baseado em suas necessidades. Devido à diversidade de possibilidades de trabalho, o cavalo atua como um instrumento cinesioterapêutico.

Diante dessas reflexões, o estudo em pauta foi se constituindo a partir da pesquisa bibliográfica que compreendeu quatro etapas fundamentais, sendo elas: a identificação, localização, compilação e fichamento. Para tanto, utilizou-se várias bases de dados para a pesquisa e seleção dos artigos que posteriormente passaram pela análise de resumo.

Após a primeira análise, selecionou-se 15 artigos para uma apreciação mais aprofundada, e através deste estudo puderam realizar alguns apontamentos: os artigos encontrados datam do ano de 2014 e desde então, o número de trabalhos que abordam essa temática vem crescendo; o aspecto de tratamento da psicomotricidade não está sendo abordada diretamente, mas os estudos apontam para a eficácia da Equoterapia nesta área; embora muitos artigos sejam direcionados às pessoas com paralisia cerebral, há uma diversidade de áreas sendo atendidas com eficiência pela Equoterapia (OLIVEIRA; MUNSTER, 2013).

Dentre todas as informações trazidas pelos artigos selecionados, as autoras apontaram três teorias que podem embasar os benefícios da Equoterapia no desenvolvimento psicomotor, por conta disso, essas teorias tomam destaque no artigo e são apresentadas de forma explicativas. A primeira teoria chama-se a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e aborda o sistema do ser humano como contínua interação, adaptação e mudança; a segunda teoria é nomeada de Teoria de Seleção do Grupo Neuronal e diz respeito à relação entre a neurobiologia e o comportamento; já a terceira teoria é intitulada como a Teoria da Integração Sensorial e aponta que o comportamento e a aprendizagem dependem de uma sucessão de capacidades motoras e sensoriais. As três teorias fornecem uma base teórica para explicar como a Equoterapia pode ser um instrumento eficaz para a promoção de vários estímulos psicomotores, o que proporciona diversos benefícios para as pessoas com necessidades especiais (OLIVEIRA; MUNSTER, 2013).

Deste modo conclui-se que a Equoterapia é uma intervenção eficaz que proporciona inúmeros estímulos, tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos psíquicos, e pode ser a ferramenta adequada para as pessoas com necessidades especiais, podendo atender a uma diversidade de patologias e proporcionar a cada uma delas o sucesso de diferentes aspectos psicomotores (OLIVEIRA; MUNSTER, 2013).

O artigo intitulado por “O Efeito de um programa de Equoterapia no Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Indicativos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade” (OLIVEIRA; MUNSTER, 2014) trata-se de um estudo do tipo manipulação experimental, que tem por objetivo, verificar o efeito de um programa de educação/reeducação de Equoterapia sobre o desenvolvimento psicomotor de crianças com TDAH.

Neste estudo as autoras iniciam apresentando uma profunda contextualização do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Posteriormente relatam os benefícios da Equoterapia já considerados por outros autores e só então iniciam a explicação detalhada da pesquisa.

A pesquisa envolve cinco participantes com idades de sete a dez anos, sendo três de escolas particulares e dois de escolas públicas, os quais foram avaliados quanto ao desenvolvimento das funções psicomotoras: motricidade fina (MF), motricidade global (MG), equilíbrio (E), esquema corporal (EC), organização espacial (OE), organização temporal (OT) e idade motora geral (IMG). Dentro dos critérios avaliados e das considerações apresentadas de cada participante da pesquisa, pode-se inferir que a Equoterapia colaborou de forma significativa para o desenvolvimento amplo de todas as áreas verificadas, proporcionando desse modo, a evolução de todos os participantes, fazendo-os progredir na Idade Motora Geral e obterem ganhos expressivos nos outros quesitos considerados nesta pesquisa.

Este estudo, além de proporcionar informações para todos que se interessem pela área da psicomotricidade e pelo TDAH, demonstra a eficácia da Equoterapia enquanto método terapêutico para o desenvolvimento de diversos aspectos do ser humano (OLIVEIRA; MUNSTER, 2014).

Diante dos trabalhos analisados pode-se aferir que a Equoterapia é um método terapêutico que, buscando auxiliar e desenvolver as capacidades motoras, físicas e posturais, acaba desenvolvendo também os aspectos psicológicos e sociais, tornando-se um método de tratamento biopsicossocial, que trabalha o praticante como um todo, mesmo que o foco do tratamento esteja abordando uma área específica.

Na Equoterapia, a visão do praticante sobre si e sobre os outros é ligeiramente modificada, pois este sai de uma condição inferior para uma posição superior e muitas vezes recebe o controle de muitas ações durante o atendimento, neste processo também se envolve os cuidados básicos com o animal, onde o praticante torna-se corresponsável por esses cuidados. Todos os aspectos levantados vão ao encontro com a forte necessidade de desenvolvimento das capacidades psicológicas, sociais e emocionais, todas elas são fortemente ampliadas durante o atendimento equoterápico e isso influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem que o praticante está vivenciando e também os tratamentos que o praticante possa estar viven-

ciando. Dessa forma, a Equoterapia contribui de maneira significativa com a instituição escolar e outros serviços de atendimento especializado.

Em relação aos processos físicos, motores e posturais afere-se que a andadura do cavalo, por ser composta por movimentos tridimensionais e permitir uma série de diferenciações, permite o desenvolvimento destas capacidades, permitindo ao praticante melhorar sua qualidade de vida e desenvolver capacidades que ainda estavam longe de serem alcançadas. Isso dá um respaldo à educação, pois desenvolvendo a motricidade em seus vários aspectos, o educando consegue avançar em seu desenvolvimento escolar e até superar dificuldades de aprendizagem que já estavam estabelecidas para ele.

Por meio do estudo realizado, pode-se considerar a Equoterapia um método terapêutico eficaz e abrangente, tratando-se de uma intervenção que envolve o praticante como um todo, desenvolvendo ao mesmo tempo aspectos sociais, físicos e psicológicos. Portanto, a prática da Equoterapia deve ser mais difundida e discutida cientificamente por profissionais da área da saúde e da educação, ganhando mais visibilidade e expandindo suas possibilidades de atendimento, se atrelando cada vez mais à educação, o que proporcionará um maior aproveitamento educativo, logo que as crianças com dificuldades de aprendizagem, físicas ou psicológicas receberão um atendimento que corresponda às suas necessidades e lhes traga ganhos surpreendentes.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou apresentar os benefícios da Equoterapia na Educação e, sobretudo, demonstrar que esse método terapêutico trabalha o ser humano de forma integral, associando à área física, psicológica e social, trazendo ganhos notáveis para os praticantes.

Deste modo, a partir das análises, foi possível inferir que a Equoterapia, conciliando o trabalho de áreas específicas atrelado a andadura tridimensional do cavalo e utilizando-se de suas diversas vertentes, como andar vagorosamente, em marcha, acelerando e desacelerando, com alterações posturais sobre o dorso do cavalo e diversas outras formas de aproveitamento da atividade, podem gerar no praticante a liberação de estímulos físicos e psicomotores que farão desenvolver suas capacidades.

A Equoterapia tem condições de atender a um público vasto, tanto aqueles com necessidades educacionais, quanto às pessoas com necessidades especiais. Para tanto se faz necessário o levantamento de abordagens para a realização do trabalho individual, para que as necessidades sejam trabalhadas e desenvolvidas durante a intervenção equoterápica. Portanto, considera-se a Equoterapia um método abrangente, eficaz e capaz de auxiliar diversas pessoas, trabalhando suas necessidades, desenvolvendo suas emoções, sua sociabilidade e suas capacidades físicas, motoras e psicológicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.B. et al. Efeito da Equoterapia no equilíbrio postural de idosos. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 15, n. 5, p. 414-9, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA – ANDE. *Curso Básico de Equoterapia*. Brasília, 2002.

BACCARIN, R.Y.A.; MOTA, C.C.M. *A Equoterapia é um método educacional e terapêutico*. <http://revistas.bvs-vet.org.br/apamvet/article/view/8709>. *Boletim APAMVET*, São Paulo, p. 6-7, 2013.

BOSQUEROLLI, P. D.; WEISS, S.; Oliveira, A. J. C. A Equoterapia no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldade de aprendizagem. *Ciências & Cognição*. 2010, v.15, p.192-203, 2010.

OLIVEIRA, B.G.; MUNSTER, V.A.M. Influência da equoterapia no desenvolvimento psicomotor de pessoas com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, v.26, n.46, p.451-464, 2013.

OLIVEIRA, B.G.; MUNSTER, V.A.M. O efeito de um programa de Equoterapia no desenvolvimento psicomotor de crianças com indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.1, p.69-84, 2014.

DE SÁ, M.G.C.S.; SIQUARA, Z.O.; CHICON, J.F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.37, n.4, p.355-361, 2015.

DIAS, M.N.A.; FORTES, C.E.A.; DIAS, R.P. Atuação da Equoterapia na Espondilite Anquilosante. *Revista Brasileira de Reumatologia*, v. 45, n. 2, p. XVII-XVIII, 2005.

GREGÓRIO, A.; KRUEGER, E. Influência da equoterapia no controle cervical e de tronco em uma criança com paralisia cerebral. *Revista Uniandrada*, v. 14, n. 1, p. 65-75, 2013.

ISONI, T.C.M.R. *Centro Básico de Equoterapia General Carracho*. <http://equoterapia.org.br/media/artigos-academicos/documentos/22081059.pdf>. Ande-Brasil para Congresso de Jaguariúna, Distrito Federal, 2015.

LARANJEIRA, P.V.E.H. et al. Síndrome cólica em equinos de uso militar: análise multivariável de fatores de risco. *Ciência Rural*, v. 39, p. 1795, 2009.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. *Educar em Revista*, n.54, 2014.

MANCINI, M.C., SAMPAIO, R.F. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, p.83-89, 27 dez., 2006.

OLIVEIRA, A.FR.; MANZANETT, C.M. Desenvolvimento da identidade visual do instituto de ensino e pesquisa rico viver. *Revista UniVap*, v. 22, n.40, 2016.

SCHERER, R.P.; DAL'IGNA, M.C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? *Scientiarum. Education (UEM)*, v.37, n.4, p.415(11), 2015.

INCLUSÃO DIGITAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO

Claudenilson Pereira Batista¹; Cátia de Lemos²; Maria Almerinda de Souza Matos³
profalmerinda@hotmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFAM;

²Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFAM – FAPEAM;

³Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação - UFAM

INTRODUÇÃO

Inevitavelmente, a vida nas cidades é coordenada pelos recursos tecnológicos. Certamente que as pessoas com deficiência também fazem parte da dinâmica social.

O cotidiano das pessoas com deficiência visual, espelha muito bem a realidade do mundo digital da era das tecnologias. Este artigo lança luzes sobre as possibilidades das pessoas com deficiência visual, em participar da vida social, em condições de igualdade com as demais sem deficiência. Mais que estar simplesmente conectado ao mundo virtual, o acesso às tecnologias inclusivas, é uma questão de cidadania.

Podemos sim, dizer que a humanidade ainda não cumpriu a promessa do iluminismo, de erradicar a fome, a pobreza e, muito menos, de entregar ao homem a sua carta de alforria do cativeiro da ignorância por meio da ciência. No entanto, não precisamos olhar com uma lupa o mundo contemporâneo, para que nossos pensamentos nos impeçam de cair na ideia de uma realidade negativa e obilubilada.

OBJETIVO

Analisar o processo de inclusão digital de pessoas com deficiência visual, da Associação dos Deficientes Visuais do Amazonas – ADVAM.

MÉTODO

Nossa pesquisa foi realizado sob uma perspectiva qualitativa, documental, exploratória, com observação direta não participante, com a colaboração de grupo focal.

A quantidade de sujeitos-alvo foi de 20. De acordo com o critério de inclusão, elegemos pessoas que estavam fazendo um curso de informática na ADVAM; ambos os sexos; pessoas com cegueira ou baixa visão.

Subsidiaram nosso trabalho, autores como: Santaella (2005), Pierre Levy (1993), Sasaki (1997-2007), Adorno e Horkheimer (1985), Consultamos fontes como: livros, teses, dissertações e artigos que exploram o assunto sob os mais variados enfoques.

Para coleta dos dados, nos valem de entrevista semiestruturada, e para análise, aplicamos a técnica de análise do discurso, valorizando a fala dos atores sociais, buscando compreender as informações por eles prestadas, numa leitura do dito e do não dito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO

É fácil observar em nossos dias, que Estado e sociedade, se movem no sentido de mitigar as dificuldades das pessoas com deficiência visual para disporem de mais acessibilidade.

Em um mundo imagético, “a visão é fascinante experiência diária humana”. (Azeredo, 2007, p. 394).

Concordamos com Santaella (2005 a, p. 73), quando afirma que “nenhum sentido goza da intimidade que o olho mantém com o cérebro, a ponto de podermos afirmar que o olho, é uma parte do cérebro em interface direta com o mundo externo”. Para que a visão tenha um bom desempenho, é necessário que todas as estruturas constituintes do globo ocular estejam em perfeitas condições. Qualquer alteração em suas estruturas, fatalmente haverá comprometimento do ato de enxergar.

Sobre o ato de “ver”, Adorno e Horkeimer (1985), inferem:

Em um primeiro momento, perceber, seria projetar [...] a imagem preceptiva, contém de fato conceitos e juízos entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco. Assim, para refletir a coisa como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que recebe dela. O sujeito reinventa o mundo fora dele, a partir de postas que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade das coisas em suas múltiplas propriedades e estados; e assim, constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas as impressões externas, mas as internas também, que se afastaram gradativamente daquelas (idem, p. 154-155).

Segundo o pensamento desses autores, o ato de “ver”, não está vinculado única e exclusivamente uma ação biológica, mas envolve também aspectos culturais, que norteiam o modo de olhar. A percepção por sua vez, seria multiconceitual com multiplicidade de juízos.

De uma forma geral, o ato de ver e o não ver, dentro de uma complexidade conceitual, estão para além de uma definição pura e simplesmente.

Sobre o conceito de deficiência, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, explicita o mais recente conceito, fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU/2006, a saber:

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 condições de igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 1).

A referida lei, traz um avanço significativo. Além da condição biopsicossocial, as barreiras físicas e sociais, também são fatores limitantes que reforçam a deficiência.

O Decreto Federal 5296, de 2 de dezembro de 2004, que parametriza todas as deficiências, define deficiência visual como sendo: Cegueira – Na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;

Baixa visão: Consiste em uma acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, podendo ser de causa congênita, ou adventícia.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, o censo demográfico de 2.000, acusara um quantitativo de 148 mil cegos no Brasil. No censo de 2.010, os números evoluíram. Cerca de 35,8 milhões de pessoas, possuem algum tipo de deficiência visual, e 528 mil, se declararam cegos (IBGE, 2013). A grande maioria desses indivíduos, ainda não foram agasalhados pelo Estado, e padecem com a falta de acessibilidade nas cidades pelo Brasil inteiro, o que dificulta o processo de inclusão. Porém, aos poucos, começam a ser disponibilizados recursos que muito podem facilitar a vida das pessoas com deficiência visual.

Principalmente por meio de instrumentos legais, nossa sociedade vem tentando mitigar o fenômeno da “exceção”, construída e cultivada ao longo da história, buscando materializar o processo da inclusão, cujo conceito aqui adotado, é o de Sasaki (1997), que nos diz que é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em sua estrutura, as pessoas com deficiência, e que essas, possam assumir seus papéis na sociedade. Isso faz com que os envolvidos, possam criar soluções para seus problemas e efetivar ações de oportunidades equitativas para todos.

A partir do momento que a sociedade reconheceu as pessoas com deficiência como indivíduos sociais, firmou-se o paradigma da integração, ou seja, as pessoas com deficiência eram aceitas socialmente, desde que apresentassem capacidades de: moldar-se aos requisitos dos serviços disponibilizados. No caso da educação, os educandos eram apartados em salas especiais, escolas especializadas, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.). No paradigma da inclusão, a responsabilidade se altera. Segundo Sasaki (2006a, p. 102), “é a sociedade que precisa se adaptar às necessidades e habilidades das pessoas e não o inverso”. A partir do momento que foram disponibilizados recursos adaptados, as oportunidades, em todos os setores da sociedade, começaram a surgir. Os setores mais importantes a sofrerem transformações, permitindo o acesso das pessoas com deficiência, foram a educação e o mercado de trabalho.

De acordo com Sasaki (2007b), a situação da empregabilidade mudou bastante nos últimos anos, por conta da melhoria da escolaridade, melhor e mais variedade de qualificações, mudanças de paradigma sobre a inclusão social, avanços na criação de novas tecnologias assistivas que atendam às diferenças individuais de cada pessoa com deficiência.

No setor educacional, as tecnologias assistivas com vista à inclusão, também se fazem presente. Computadores, lupas eletrônicas, softwares de leitores de tela, compõem os equipamentos nas salas de recurso multifuncionais das escolas públicas do Brasil, para permitir o acesso ao currículo, facilitando assim, o processo de ensino aprendizagem de educandos com deficiência, cujo objetivo amplo é a inclusão educacional.

Leis, decretos, portarias e normativas, como medidas compensatórias, fomentam e fortalecem o processo de redução das desigualdades sociais, fundamentadas historicamente nas diferenças biológicas.

Todos os recursos desenvolvidos ao longo do tempo, com destaque para os recursos digitais da contemporaneidade, são ótimas ferramentas para promoção da equiparação de oportunidades.

A inclusão é um movimento social, político e econômico, a nível planetário, felizmente em caráter irreversível. Apesar de alguns autores afirmarem que o preconceito é inerente ao ser humano, devemos nos mobilizar, no sentido de reforçar a virtude da solidariedade, para a promoção de uma sociedade pacífica e mais feliz.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A TECNOLOGIA

Antes de explicitarmos o conceito de tecnologia, é importante mirarmos para o processo histórico do homem, que teve seu introito, concomitante ao da técnica, com o uso de objetos que foram transformados em instrumentos diferenciados, evoluindo de forma complexa, juntamente com o processo de construção das sociedades humanas (Cardoso, 2001; Acevedo Díaz, 2002; Valdés et al, 2002; Maiztegui et al, 2002; Veraszto, 2004).

Enquanto o uso do fogo provocava transformações materiais na vida do homem, o desenvolvimento da linguagem, como expressão de seus pensamentos e ações, segundo o pensamento de Pierre Lévy (1993), pode ser considerada uma tecnologia intelectual.

A palavra tecnologia, deriva de duas nomenclaturas gregas: *techné*, que pode ser compreendida como fazer, fabricar, produzir, construir. O termo *logia*, seria igual a logos, equivalente à razão. Assim, em um sentido comum, tecnologia, pode ser entendida como razão do saber fazer (Rodrigues, 2001).

Pierre Lévy (2011b), nos diz que “[...] a aparição de novas tecnologias intelectuais, é acompanhada por uma modificação das normas do saber.”. Atualmente, podemos encontrar vários recursos desenvolvidos a partir da tecnologia virtual, que muito contribuem para facilitar a vida cotidiana do homem contemporâneo, especialmente das pessoas com deficiência. Belarmino (2013), nos diz que o acesso ao mundo tecnológico, possibilita às pessoas com deficiência visual, conquistas legais, aliadas com o desenvolvimento das políticas sociais de acesso à educação e ao trabalho.

Os recursos criados para facilitar a vida das pessoas com deficiência, são conhecidos como tecnologia assistiva. Galvão (2006) citado por Borges (2012), conceitua tal recurso, como sendo um “item, peça ou equipamento”, desenvolvido ou adaptado, que atende ou melhora as habilidades de pessoas com quaisquer limitação, seja física, seja sensorial. [...] não envolve somente equipamentos e instrumentos, mas também o conhecimento requerido nos processos de avaliação, criação, escolha e prescrição, o que poderíamos chamar de “tecnologia teórica” (Borges, 2012).

DOSVOX: É um sistema computacional, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que auxilia a pessoa com deficiência visual, fazer uso do computador de forma simplificada. O programa utiliza sintetizador de voz, e muito bem aceito entre os seus usuários, por ser interativo.

Light detector: Aplicativo que auxilia na identificação de luminosidade em um ambiente, como uma lâmpada acesa por exemplo, ou se há uma janela aberta, utilizando a câmera do celular. O aplicativo não está disponível de forma gratuita. Possui versão em língua portuguesa, e em versões em inglês, francês, espanhol, russo, alemão e holandês:

a. Be My Eyes: aplicativo desenvolvido na Dinamarca, conecta pessoas sem deficiência visual com cegos de qualquer parte do mundo, auxiliando-os em atividades comuns do dia a dia, como saber a cor de uma roupa, rótulo de um produto ou saber o que existe ao seu redor. O sistema funciona com o auxílio de uma rede de voluntários, que ao receberem o contato, basta aceitar a chamada e descrever o que surge na tela. Funciona por meio da internet;

b. AidColors: Aplicativo que por meio da câmera do celular, permite a identificação de cores. Não disponível em português, apenas com versões em norueguês, francês, espanhol, italiano e alemão. Não está disponível gratuitamente.

Dados obtidos

- 100% dos participantes fazem uso de celulares;
- 20% usam celulares com tecla e sem tecla;
- 10% utilizam celulares com tecla;
- 60% possuem computadores em casa;
- 70% dos sujeitos participante, participam de redes sociais
- 70% dos sujeitos afirmaram que a falta de acessibilidade na maioria dos sites, é um grande entrave para o acesso à informação neles contidas;
- 100% dos participantes do estudo, utilizam o sistema operacional androide Justificaram, afirmando que o sistema permite o uso de celulares com mais facilidade;
- 100% afirmaram que aprenderam utilizar celular com ajuda de familiares e amigos deficientes visuais;
- 0% utiliza o Be my eyes e o light detecto.;

O preço de computadores e aparelhos celulares, considerados elevados para pessoas com deficiência visual de baixa renda, contribui para a exclusão digital.

Os leitores de tela, tanto em computadores quanto em aparelhos celulares, não consegue acompanhar a velocidade da atualização da tecnologia. Assim, nem sempre é possível utilizar todos os recursos dos referidos aparelhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário que se apresenta, podemos concluir que existe uma razoável linha de produtos digitais com acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. No entanto, a grande maioria dos sujeitos público alvo desse estudo, não tem acesso a todos os recursos disponíveis.

No caso dos celulares que permitem a instalação de certos aplicativos, ou que atualizam dispositivos para redes sociais, saem de linha com muita rapidez, havendo a necessidade da aquisição de um novo aparelho, sendo estes de custo muito elevado.

O estado, por sua vez, enquanto principal norteador de políticas públicas, também deve ser o principal incentivador para o desenvolvimento e oferta de novas tecnologias inclusivas. Outra medida importante por parte do Estado, seria a redução ou eliminação das cargas tributárias sobre esses produtos, fazendo com que o custo dessas mercadorias fosse reduzido, despertando o interesse das empresas para sua fabricação, e por extensão, facilitando a aquisição.

De um modo geral, podemos inferir que quanto mais os indivíduos limitados da visão, se apropriam das tecnologias que facilitam a comunicação, as relações interpessoais se intensificam, e as pessoas se tornam mais autônomas e independentes, e por extensão, participam de forma mais efetiva, de modo produtor, do meio social do qual participam.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO DÍAZ, J.A. *Qué puede aportar la Historia de la tecnología a la Educación CTS?* Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), 2002. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org>> Acesso em 8 dez. 2015
- AZEREDO, A.P. *A visão e seus problemas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- BELARMINO, J. A acessibilidade como campo de pesquisa: um panorama e os desafios investigativos no século XXI. In: II Colóquio Ver e não Ver-Deficiência Visual, Práticas de Pesquisa e Produção de Subjetividade. Rio de Janeiro, 2013. *Revista Benjamin Constant*. v. 19. Edição Especial, outubro de 2013.
- BORGES, J. A. *Educação inclusiva com tecnologia*. Curso de Pós-graduação em Educação à Distância. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida – 2o. Semestre, 2012.
- BRASIL, *Lei de acessibilidade-Decreto lei 5296*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006o/2004/decreto/d5296htm> Acesso em: 31 dez. 2014
- _____. *Lei Brasileira da Inclusão*. Presidência da República, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03ato2007-2010-2008decreto>
- CARDOSO, T.F.L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M.P.S.C. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARDOSO, V.M. *Dificultadores e facilitadores no processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho*. (monografia Graduação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Curso de Psicologia, Unidade Coração Eucarístico. 2006. 62 f.
- GALVÃO FILHO, T.A.; DAMASCENO, L.L. *As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial*. In: Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, 3, 2002, Fortaleza. Anais...Fortaleza: MEC, 2002.
- IBGE, *Censo Demográfico 2010*” Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062010censo.shtm> Acesso em: 11 dez.. 2013.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34. 2 edição, 2011.

_____. *Revista Gestão Educacional*. Disponível em <http://www.facebook.com/plug-ins/likebox.php>
Acesso em: 23 dez. 2016

MAIZTEGUI, A. et al, C. *Papel de la tecnologia em la educación científica: una dimensión olvidada*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2002, No. 28. Biblioteca Digital da OEI- Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/>>
Acesso em: 2 ago. 2010

MOTTA, L.M.V.M. *Áudio-descrição-recurso de acessibilidade de inclusão cultural*. Rio de Janeiro, 30 de jul. 2008. Disponível em: <<HTTP://www.bengalalegal.com./livia.php>>. Acesso em: 25 de set. 2011

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, M. P. S. C. (Org.). *Educação tecnológica-desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTAELLA, L. *Cultura e artes do pós-humano-da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Editora Paulus, 2004.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento _ sonora _ visual – verbal*. São Paulo: Editora Iluminuras – FAESP, 2005.

SASSAKI, R.K. Educação profissional: desenvolvendo habilidades e competências. *Ensaio Pedagógico*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Editora WVA, Brasília, 2007.

VALDÉS, T. et al. Implicaciones de la relaciones- Ciencia e tecnologia em la educación científica. *Revista Iberoamericana de educación*, 2002. n. 28. p. 101-127. Biblioteca Digital da OEI- Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://www.campus-oei.Org/>> Acesso em: 1 ago. 2002.

VERASZTO, E.V. *Projeto teckids: educação tecnológica no ensino fundamental*. (Dissertação . Mestrado), Faculdade de Educação, Campinas, Unicamp, 2004.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA¹

Gislaine Ferreira Menino Mencia¹; Cássia Aparecida Magna Oliveira²;
Vera Lucia Messias Fialho Capellini³
gilafeli@gmail.com

¹*Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp de Bauru;*

²*Mestranda em Docência para Educação Básica, Unesp de Bauru;* ³
Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru

INTRODUÇÃO

Este trabalho é vinculado ao projeto de pesquisa intitulado Avaliação da Qualidade da Educação ofertada aos alunos público alvo da Educação Especial, aprovado pela FAPESP nº 2016/12130-4, sendo uma parte desenvolvida no ambiente virtual, com a realização de atividades e tarefas a serem refletidas e retornadas para avaliação e a parte presencial, ocorrida no ambiente da universidade com palestras proferidas pelos colaboradores da equipe, versando sobre temas pertinentes ao assunto estudado.

A Educação inclusiva tem como intenção o acesso, permanência e aproveitamento acadêmico de todos os alunos, além de seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial e cultural; neste sentido, com base nos conceitos de educação inclusiva e respeito à diversidade e necessidades individuais dos alunos, consolidado pelo Art. 58 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2013), englobam-se, nesta perspectiva, os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

A despeito de qualquer diferença ou dificuldade, a premissa fundamental de um processo inclusivo escolar é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas. A diversidade de estilos e ritmos diferentes de aprendizagem devem ser reconhecidos e respondidos pelas escolas inclusivas por meio de estratégias de ensino, recursos e currículo apropriado, assegurando ao público alvo da Educação Especial (PAEE) uma educação efetiva (UNESCO, 1994).

A formação continuada deve ser produtiva e oferecer subsídios teórico-práticos que propiciem confiança ao professor em referência à inclusão de todos os alunos. Quanto à natureza e a finalidade da formação continuada para professores, de acordo com Alarcão (2001), estes não podem ser agentes passivos, sujeitos a treinamento, e sim o oposto, precisam ser capazes de atuar em sua realidade ativamente. Diálogo e interação acessível, debates, momentos de questionamentos, apresentação e defesa de pontos de vista, bem como estímulo ao estudo, colaboração na troca de informação e melhoria de conhecimento, são requisitos importantes e necessários nos cursos de formação. “A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar” (BERNARDO, 2006,p. 1).

¹ Apoio: (FAPESP nº 2016/12130-4)

Neste panorama, é necessário reelaborar e reorganizar o trabalho pedagógico e a estrutura curricular de forma que possibilite repensar os fatores que produzem a exclusão escolar. O cenário educacional deve ser do esclarecimento, da inovação em saberes que proporcionem formas diferenciadas de aprendizagem, a formação de professores deve partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos oportunos de valorização de seus fundamentos, não somente aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais participantes do processo educativo. (GATTI, 2010; NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2014).

Por conseguinte, a Educação Inclusiva demanda excelência na formação dos professores, tanto no âmbito da formação inicial, como na composição da formação continuada, permitindo uma continuidade na construção de conhecimentos para a equipe educacional. Neste sentido, a universidade, em suas três dimensões constitutivas - ensino, pesquisa e extensão -, tem substancial contribuição no desenvolvimento e implementação de ações educativas que atendam à proposta de uma Educação Inclusiva junto à escola, beneficiando profissionais, alunos e seus familiares (GLAT; PLETSCH, 2004). Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão em educação é contínuo, no qual exige a adoção de valores inclusivos, culturas, políticas e práticas que preveem a garantia da educação como direito incondicional (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2015).

Deste modo, a instrumentalização do profissional da educação com a atualização e aperfeiçoamento de seus conhecimentos, favorece em muito seu trabalho, visto que o acelerado desenvolvimento da sociedade em que vivemos influencia diretamente o ambiente escolar, os saberes e prática docente.

OBJETIVOS

Planejar, implementar e avaliar um curso de formação continuada na modalidade semipresencial aos profissionais das escolas, visando aperfeiçoar o atendimento escolar ao estudante PAEE.

Aferir conhecimentos sobre aspectos da educação especial e inclusiva (conceitos, avaliação, plano de ensino individualizado e trabalho colaborativo) que subsidiarão sua prática junto ao estudante da Educação Especial, no sistema de ensino público paulista.

Verificar o impacto do processo de formação na prática pedagógica dos cursistas, bem como na mudança atitudinal na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

MÉTODO

Foi realizado por meio da pesquisa-ação, de forma qualitativa e quantitativa. O estudo foi realizado em escolas estaduais e municipais da Comarca de Bauru, no interior do Estado de São Paulo. Participaram do curso 121 professores, sendo 113 concluintes e oito desistências. O curso foi na modalidade semipresencial, dividido em 13 semanas com conteúdos teóricos e práticos, distribuídos em leituras de textos, análise de vídeos, discussões no fórum e envio de trabalhos realizados pelos participantes em ambiente virtual e em encontros presenciais.

Como recorte do curso para demonstração foi organizados módulos com palestras voltadas às temáticas maiores, conforme quadro:

Quadro das atividades desenvolvidas

| MÓDULOS | TEMAS PALESTRA | PROCEDIMENTOS |
|---|---|--|
| Conceito sobre a educação inclusiva e Educação Especial | -Diversidade e Cultura Inclusiva | FÓRUM de discussão e vídeo |
| | -Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva | VÍDEO, leitura e elaboração de texto para reflexão. |
| Desenvolvimento Humano, Escola e Família. | -Desenvolvimento Humano e Família | Leitura e atividades sobre o conteúdo elencando V ou F |
| | -Tópicos específicos: Educação Sexual para as pessoas com deficiência | -Leitura de texto e fórum. |
| | -Escola-Família | -Leitura e elaboração de texto; -Registro de uma experiência favorável na escola e reflexão |
| Gestão democrática e o projeto pedagógico | -Gestão Democrática e Projeto Pedagógico | -vídeo e fórum |
| | -Ética na profissão docente | -vídeo, reflexão e elaboração de texto |
| Organização do ensino e Práticas pedagógicas | -Avaliação e Planejamento de Ensino para estudantes público Alvo da Educação Especial | -Leitura, vídeo, realização de estudo de caso e a elaboração do PEI |
| | -PEI e Ensino Colaborativo | -Vídeo e questionário |
| Adaptações e Tecnologia | -Tópicos Específicos: Acessibilidade | -questionário |
| | -Tecnologia Assistiva e recursos de apoio pedagógico | -questionário |

Fonte: Elaborado pelas autoras

As 13 semanas foram organizadas com uma palestra por semana e posterior atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, abrangendo a palestra, atividades com vídeos, textos, os fóruns e estudo de caso. E como avaliação foi aplicada uma Ficha de Avaliação final por meio do Google Drive.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

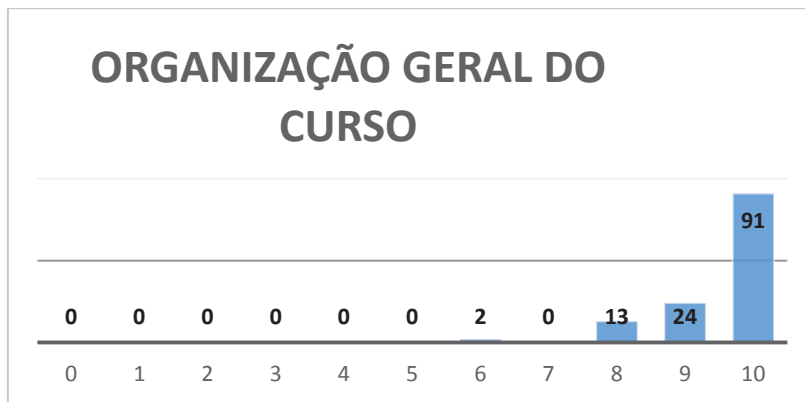
Os participantes do curso foram profissionais da direção, coordenação e professores, sendo todos com formação acadêmica em nível de ensino superior, em diversas áreas. Em relação ao gênero, foi levantado que dos 130 cursistas, 128 são do público feminino e somente dois cursistas do público masculino. Quanto à idade foram categorizados por faixa etária entre 20 e 30 anos aparecendo oito cursistas, sendo 26 anos a menor idade, entre 31 e 40 (46 cursistas),

na faixa de 41 e 50 (49 cursistas), entre 51 e 60 (24 cursistas) e por fim de 61 e 70 (três cursistas), sendo a maior idade, 69 anos. Com isso observa-se que a faixa etária entre 31 e 50 anos estiveram o maior número com 95 cursistas, o que representa 73% do total.

Outras questões foram levantadas, para que os cursistas pudessem atribuir nota de 0 a 10, sendo categorizadas por uma relação de qualidade de 0 a 3 (péssimo), de 4 a 5 (ruim), de 6 a 7 (bom) de 8 a 9 (muito bom) e 10 (excelente), em relação aos materiais, palestrantes, atividades e sua aplicabilidade.

Para organizar os dados foram colocados em gráficos, a fim de mostrar as notas pelos cursistas. Primeiramente foi perguntado sobre a opinião em relação à organização geral do curso.

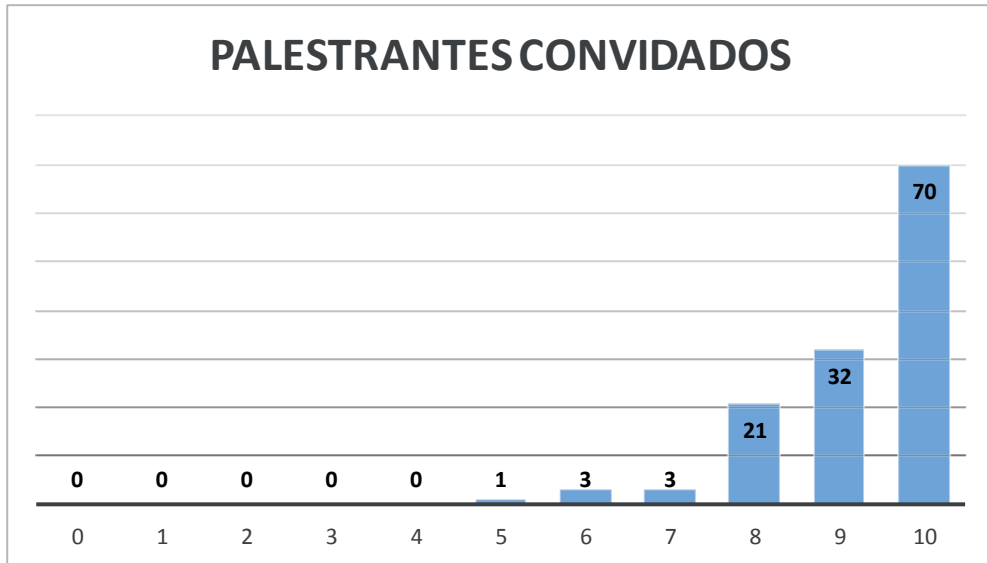
Gráfico 1- organização do curso



Na avaliação apareceram duas notas 6 (1,5%), portanto considerando bom o quesito organização, em relação às notas 8 (10%) e 9 (18,5%) representando 28,5% enquanto que com uma representatividade considerável foi em relação a nota 10, demonstrando que 70% dos cursistas apontaram uma organização excelente.

A partir da solicitação de avaliação de forma mais geral, foram feitas questões mais específicas sobre diversos pontos, a fim de observar as partes que juntas formaram o curso. Para isso, foi feita a questão sobre o que acharam dos palestrantes convidados, sendo demonstrado no Gráfico dois.

Gráfico 2- Palestrantes



A partir da nota cinco houve apontamentos em todas as demais, iniciando então com 0,8% apontando como ruim. Em seguida 6 (2,3%) diferenciando da anterior, com apontamento de bom. Em relação as demais notas superiores, foram 8 (16,2%) 9 (24,6%) 10 (53,8%), ficando uma diferença entre muito bom e excelente um percentual de 13,8%, do total dos dois agrupamentos de notas nas categorias de 8 e 9 juntos (muito bom) e 10 (excelente).

Gráfico 3- textos disponibilizados

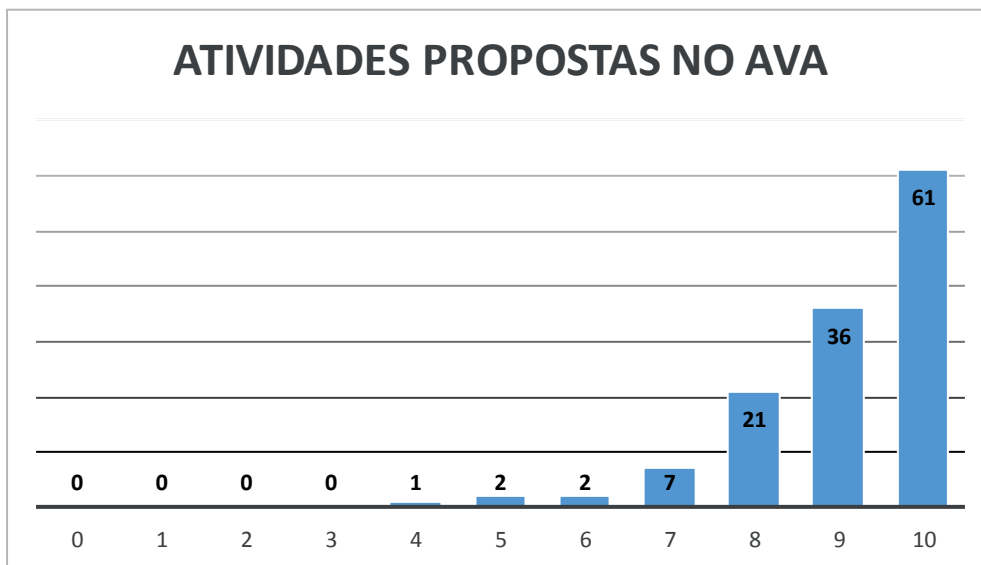


Dos 130 cursistas, apenas 1 atribui a nota 5,0 (0,8%) e 5 a nota 7 (3,8%). O maior fluxo ficou entre as notas 8 (10,8%), 9 (23,1%) e a nota 10 (61,5%). Considerando as três

últimas notas, um total de 95,4% avaliou o material de forma bem positiva, prevalecendo a nota 10 como excelente.

Como o curso foi semipresencial, os cursistas tiveram também atividades no ambiente virtual, sendo importante avaliar como foram as atividades propostas.

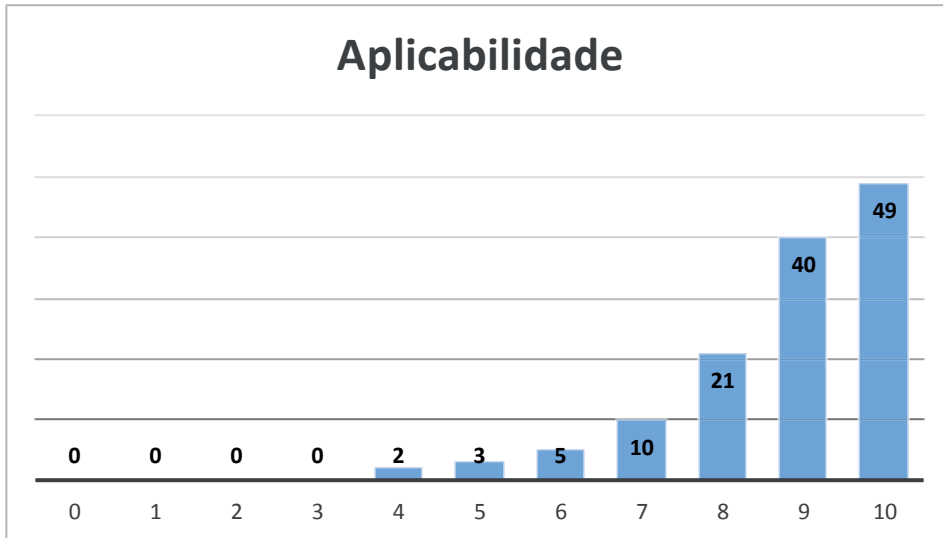
Gráfico 4- atividades no AVA



Nesta questão ocorreu apontamentos de notas a partir da categoria ruim, representado pelas notas 4 (0,8%) 5 (2,5%), com notas 6 (2,5%) 7(5,4%) num total de 7,9% como bom e com notas 8 (16,2%) e 9(27,7%), um percentual de 43,9%, estando bem próximo a nota 10 (46,9%), ficando uma diferença de apenas 3,9 nos percentuais para a nota maior.

Outra questão aplicada foi o quanto o curso contribuiu para a prática pedagógica, sendo demonstrados os resultados no gráfico cinco.

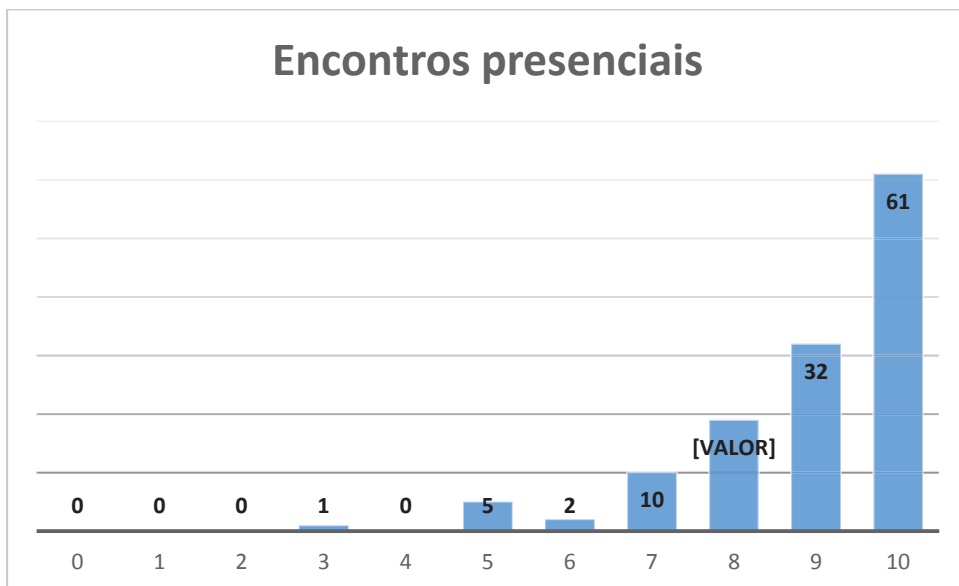
Gráfico 5-



O gráfico mostra que ocorreram as notas 4 (1,5%) e 5 (2,3%) como ruim, 6 (3,8%) 7 (7,7%) como bom, 8 (16,2%) 9 (30,8%) como muito bom, sendo maior o índice no total de 47% em relação à nota 10 que foi 37,7%.

Por fim em relação aos encontros presenciais, que estão implícitos tanto a parte das palestras como os workshops, foram avaliados, sendo demonstrado abaixo:

Gráfico 6-



Os apontamentos trouxeram que tiveram notas como 3 (0,8%), indicando como péssimo, também teve a nota 5 (3,8%) como ruim e de forma mais positiva a nota 6 (1,5%) e 7 (7,7%) como bom. Apareceram também a nota 8 (14,6%) e 9 (24,6%) como muito bom que juntas somaram 39,2% e a nota 10 (46,9%), diferenciando-se das duas notas anteriores por 7,7% com vantagem.

Os dados encontrados reafirmam a necessidade e a importância da formação continuada, com o desenvolvimento de programas e cursos, com a intenção de instrumentalizar os profissionais da educação para que estes possam por meio da reflexão provocar mudanças e favorecer a construção de escolas mais inclusivas. (SANTOS, et al., 2014; MENINO-MENCIA, 2016)

CONCLUSÃO

Consideramos que viabilizar e implementar um curso de formação continuada com a utilização de suporte teóricos tanto presenciais como à distância, favoreceram a ampliação dos conhecimentos quanto ao tema da Educação Inclusiva conforme os dados explicitados nos resultados, os quais apontam que os cursistas tiveram uma percepção positiva desta forma de aprendizagem.

Deste modo, os resultados apresentados mostraram percepções positivas dos cursistas para com a temática da formação continuada, o que nós avaliamos como aspecto importante a ser desenvolvidos no decorrer do trabalho dos professores, ou seja, formação continuada é necessária em um contínuo nas reflexões educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERNADO, E.S. *Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2015
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.
- BRASIL. *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 28 Outubro 2013.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação* (UFMS), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 343-356, 2007.
- MENINO-MENCIA, G.F. *Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o "Index para Inclusão"*. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 156 f, 2016.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, M.P.; SANTIAGO, M.C.; DE MELO, S.C. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. *RevistAleph*, n. 23, 2015.

SANTOS, M.P. et al. O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Rev. Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

PERCEPÇÃO DE MÃES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Gabriela Santiago Pereira¹; Aila N. D. Criado Rocha²
gabrielaspereira@globo.com

¹ *Graduanda de Terapia Ocupacional da Unesp – Marília;*

² *Docente do departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Unesp- Marília*

INTRODUÇÃO

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta sintomas classificados como um continuum de prejuízos de intensidade que vai de leve a grave, sendo estes prejuízos na comunicação social, interação social, comportamentos não verbais de comunicação e dificuldades em relacionar-se com terceiros. Frequentemente estes indivíduos podem apresentar transtornos de déficit e atenção/hiperatividade (TDAH) e transtornos específicos da aprendizagem.

No ano de 2012 promulgou-se a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que considerou o indivíduo com TEA deficiente para todos os efeitos legais e garantiu que todos tenham acesso a educação e ao ensino profissionalizante. Quando comprovado necessidade a lei garante o direito a acompanhante especializado para estes indivíduos (BRASIL, 2012).

O estudo realizado por Lima e Laplane (2016) apontou que apesar de garantido por lei, a inclusão de alunos com TEA ainda é uma problemática e não atinge as metas inclusivas, pois apesar do acesso aos serviços de educação, a permanência destes indivíduos no cenário educacional é baixa, onde poucos chegam ao Ensino Médio. A participação escolar reflete uma melhora na capacidade de socialização destes indivíduos e estimula seu desenvolvimento, assim como é importante para a diminuição do preconceito acerca do TEA (PIMENTEL, 2013).

A atuação da Terapia Ocupacional neste cenário acontece por meio de uma consultoria colaborativa entre pais e escola, pois auxilia os familiares durante o processo de inclusão e auxilia a escola a identificar as qualidades e conquistas de cada indivíduo, assim como fornece à ambos, informações sobre leis e questões de especificidades de cada criança (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar a percepção de mães sobre como é a participação dos filhos com TEA nas escolas regulares.

MÉTODO

O estudo faz parte de um projeto maior aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp- Campus de Marília/SP, recebendo parecer favorável, sob o protocolo nº 2.036.769.

A pesquisa foi realizada no Centro Especializado em Reabilitação II (CER II), que também funciona como uma clínica escola de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Participaram da pesquisa cinco mães de crianças, com idade entre 4 a 11 anos, do sexo masculino, com diagnóstico confirmado de TEA. Foram excluídas as crianças cujo os pais não possuíam disponibilidade para participar do grupo focal ou que apresentassem deficiências físicas, sensoriais (tátil, auditiva, visual, gustativa e olfativa) e/ou intelectuais associadas ao TEA.

Utilizou-se como material um gravador de áudio digital e filmadora. Inicialmente foi realizada uma entrevista com os pais que continha questões sobre os dados pessoais da família, assim como a história pregressa da criança, com objetivo de conhecer melhor o participante e iniciar o primeiro contato.

Posteriormente, optou-se pela utilização do Grupo Focal por mediar interações intragrupais dos participantes selecionados e reunidos para discutir o tema da pesquisa, com base em experiências pessoais, permitindo obter compreensões mais aprofundadas sobre as práticas cotidianas da temática exposta (KITZINGER, 1995; POWELL; SINGLE, 1996; GATTI, 2005). Realizou-se semanalmente os encontros agendados, tendo duração média de 1 hora, seguindo as temáticas: apresentação do grupo; alimentação; higiene; vestuário; linguagem/comunicação; educação; finalização. Para cada encontro foram utilizadas questões para nortear as reflexões de cada atividade.

A análise dos dados desse estudo aconteceu por meio da abordagem qualitativa do conteúdo obtido no grupo focal, como indica a autora Bardin, (2011), desta forma para a organização dos dados foram adotados três procedimentos: 1. A pré- análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. O material obtido na gravação de áudio durante os encontros foi transcrito na íntegra com o objetivo transpor as informações orais em informações escritas, onde podem surgir impressões e hipóteses não notadas anteriormente (QUEIROZ, 1983; MANZINI, 2006). Após a organização das informações foram identificadas categorias de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material analisado foi dividido nas seguintes categorias: inclusão escolar (crianças de inclusão); profissionais da escola (professor regular, professor auxiliar e cuidador); férias escolares (alteração de comportamento); participação da criança no contexto escolar (comportamento inicial, comportamento secundário, interação social, higiene e escrita). Desta forma os resultados e discussões deste estudo foram apresentados seguindo as categorias determinadas.

Em relação a categoria de inclusão escolar, é possível encontrar na literatura que assim que ocorreram as mudanças políticas, começou um aumento no número de matrículas de crianças com necessidades especiais na educação (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

A inclusão escolar tem o objetivo de inserir, sem distinção, os indivíduos com diferentes graus de comprometimento social e cognitivo, com intuito de diminuir preconceito e estimular socialização (PAPIM; SANCHES, 2013). Neste estudo, através das falas das participantes é possível notar a presença destes indivíduos nas escolas, assim como seus filhos.

“Na escola do meu tem sim, tem até uma menininha lá que eu me apaixonei por ela, tem 3 aninhos com síndrome de down...Tem bastante criança especial” (F3)

“Tem muitas crianças especiais pra ajudar na escola” (F1)

Segundo Serra (2010) a escola divide com a família a responsabilidade de educar o indivíduo com TEA, a inclusão escolar destas crianças favorece a oportunidade de comportamentos socializadores.

Em relação a categoria de profissionais da escola encontramos as subcategorias de professores regulares, professores auxiliares e cuidadores. Os professores são responsáveis pelo aluno, pela sala e por ser o mensageiro do conteúdo escolar, porém encontram dificuldades para dedicar-se ao aluno com necessidades especiais, sentem-se despreparados para receber estes alunos e possuem pouco conhecimento sobre TEA (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). O exemplo a seguir identifica a percepção de um dos participantes em relação a professora regular:

“Esse ano ele tá com uma professora e essa professora ta quase para aposentar lá, ela tem muitos anos trabalhando lá e ela que [...] que incentiva ele, porque ano passado a professora ligava para mim direto, para mim buscar ele que ele estava chorando” (F3)

Segundo o estudo de Pimentel e Fernandes (2014) a inclusão escolar de crianças com TEA é possível e apresenta respostas positivas quando existe uma estrutura escolar favorável, profissionais qualificados e apoio de uma equipe multidisciplinar, assim como os professores necessitam de orientação e acompanhamento para garantir uma inclusão contínua. As mães deste estudo contam com a ajuda de uma professora auxiliar ou uma cuidadora para auxílio das necessidades das crianças dentro da sala de aula.

“Eu entrei com um processo no município, fui parar eu a diretora, a professora (regular), tudo lá no fórum [...] ele tinha o direito e que se não tiver uma estagiária (professora auxiliar) com ele, que o município tem que colocar, não pode faltar” (F1)

“Ele tem cuidador na escola que ele está agora, ele não tem professor auxiliar” (F4)

Acredita-se que a inclusão seria mais eficiente se existisse um número menor de alunos em sala de aula, assim como a presença de um auxiliar para o professor (SERRA, 2010). O estudo realizado por Gomes e Mendes (2010) apontou alta presença de auxiliares na vida escolar das crianças com TEA, trazendo como benefício baixo número de faltas e flexibilização da participação destes alunos nas atividades, porém possuem baixo grau de instrução, não tendo uma formação específica para o cargo que exercem.

A categoria de férias escolares apontou a presença de mudanças de comportamento das crianças durante a pausa escolar. As crianças com TEA possuem uma tendência a rotinas rígidas, onde qualquer mudança pode desencadear crises de choro, grito ou intensa manifesta-

ção de desagrado (DIRETRIZES DE ATENÇÃO À REABILITAÇÃO DE PESSOAS COM TEA, 2014). O período de férias representa uma quebra da rotina diária e semanal da criança com TEA, podendo desencadear uma série de comportamentos negativos, as crianças deste estudo apresentaram aumento das estereotipias, dificuldade no sono e nervosismo durante este período. Os exemplares de fala a seguir caracterizam a percepção das mães em relação ao comportamento dos filhos com TEA no período de férias escolares.

“A estereotipia dele aumentou muito, o flapping da mão dele aumentou demais” (F1)

“Tive até que levar na médica, aí ela deu um calmantezinho e eu tô dando de pouquinho pra tirar porque acho que era a falta da escola né [...] ele fica muito nervoso” (F4)

A última categoria está relacionada com a participação da criança com TEA durante as atividades escolares, onde obteve-se conhecimento dos comportamentos apresentados pelos indivíduos ao ingressar nas escolas. Segundo Melo (2016) a inclusão pode ser um desafio pois os comportamentos estereotipados ocorrem com mais frequência em ambientes sociais, podendo dificultar relações comunicativas e afetivas entre o sujeito e seu par, no momento da inclusão a criança deve estabelecer novas relações com colegas, aceitar o espaço e todas as vivências proporcionadas, é importante compreender a forma como a criança administra estas mudanças. Segundo a percepção das mães, inicialmente as crianças deste estudo apresentaram comportamentos de isolamento social, choro, seletividade de brinquedos e dificuldade em manter-se sentado nos primeiros contatos com a escola. O exemplar de fala a seguir caracteriza esta percepção:

“Nos primeiros dias como toda criança normal chorava...ele não interagia com as outras crianças [...] Ele ficava sozinho, andando, correndo” (F1)

“As professoras começaram a chamar eu na escola, que ele não conseguia aprender, nem interagia muito com os amigos” (F4)

Foi possível identificar entre as falas dos participantes que após o período de adaptação, estes indivíduos passaram a apresentar melhora em seus comportamentos, como aumento da interação social, exploração maior do ambiente, assim como, fim da seletividade de brinquedos e objetos. O exemplo a seguir identifica a mudança de comportamento da criança com TEA após o período de adaptação escolar:

“Hoje ele já vai balançar, ele escorrega no escorregador [...] quando eu vou lá buscar ele, ele está quietinho lá do lado” (F3)

“Ele fica sentado ele ficava olhando os livrinhos ele faz pintura com guache, ele não fazia nada disso” (F1)

Uma subcategoria identificada foi a de interação social, onde foi possível identificar como as crianças deste estudo interagem com outras crianças presentes no ambiente escolar. A inclusão do aluno com TEA conta com a aceitação de todos os indivíduos presentes neste sistema, como professores, funcionários e alunos, apesar da inclusão ter ganhado espaço nos últimos tempos, o preconceito e a exclusão ainda podem estar presentes. Uma das mães deste

estudo relatou a presença de bullying para com seu filho no ambiente escolar, já outras mães relataram que existe a maior proximidade de meninas com seus filhos.

“Eu trabalho na escola que meu filho estuda e os meus alunos não sabiam que eu era mãe dele, quantas vezes eu vi o meu filho sofrer bullying e não pude tomar pra um lado pessoal” (F5)

“A interação dele com as outras crianças a professora falou assim que tá indo bem mas por que as meninas gostam dele...as meninas chega a beijar ele abraça ele e ele também faz isso” (F4)

Em uma revisão de literatura realizada por Sinzker e Barroco (2015) foi possível notar que com o aumento de inclusão escolar de indivíduos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, como ocorre com o TEA, tem-se expandido a prática de bullying, sendo cada vez mais recorrente.

Em relação a subcategoria de higiene as mães relataram dificuldades na comunicação entre seus filhos e professores, dificultando no processo de autonomia ao uso do banheiro, assim como em seguir a rotina escolar para esta atividade.

“Outro dia na sala de aula ele pediu a professora pra fazer xixi e a professora falou ‘agora não’ ai ele mijou tudo na roupa” (F2)

“Ele nem pede ele olha para professora e fala ‘vou no banheiro’ e sai” (F5)

“Na escola que não estão sabendo fazer esse trabalho com ele do xixi...a ele não fala quando ela vê já foi” (F1)

No estudo de Mattos e Nuernberg (2011), as barreiras na comunicação prejudicam a interação social e as práticas pedagógicas, o isolamento da criança pode se dar devido a incompreensão do que está sendo solicitado, com isso há uma ruptura em suas possibilidades de interação.

A última subcategoria encontrada trata a respeito da escrita destes indivíduos, segundo o estudo de Okuda et. Al (2010) as crianças com TEA possuem um desenvolvimento motor global e fino inferior ao esperado para sua idade, podendo acarretar dificuldades em suas atividades. Neste estudo as mães relataram a dificuldade de seus filhos em relação as atividades de escrita conforme os exemplos a seguir:

“Eu pego assim o lápis, ponho na mão dele e vou ajudando ele a fazer a tarefa”(F3)

“Ele passa o dia na escola mas até agora...ele não sabe escrever o nome dele”(F4)

No estudo de Gomes e Mendes (2010) as aprendizagens de habilidades pedagógicas (ler, escrever e fazer contas) de alunos com TEA ficaram abaixo da média, onde 90% dos alunos não conseguem acompanhar os conteúdos propostos em sala.

Os resultados deste estudo confirmam a necessidade da atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar a fim de ampliar estratégias que permitam a interação social das crianças com TEA e seus pares, estimular autonomia e possibilitar o acesso as atividades pedagógicas. A consultoria colaborativa com a equipe vem sendo identificada na literatura como

uma abordagem eficaz para que os terapeutas ocupacionais atuem no contexto escolar para identificar as necessidades de cada indivíduo e planejar melhores intervenções com os profissionais da educação e a criança (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

CONCLUSÃO

Foi possível notar que apesar do aumento no número de crianças inclusas nas escolas regulares, são inúmeras as dificuldades encontradas pelas crianças, profissionais e pais, mostrando a necessidade de uma atenção maior neste cenário. A inclusão de crianças com TEA é possível, trazendo benefícios positivos para as crianças e seus familiares.

Neste estudo os resultados identificaram que a inclusão escolar de crianças com TEA vem sendo possível e ganhando mais espaço nas escolas, porém é importante uma capacitação de professores e auxiliares, como mostraram os exemplares de fala presentes neste estudo. A inclusão escolar apresentou melhora na interação social e comportamental dos indivíduos, apresentando dificuldades apenas nos períodos de férias. Neste estudo as mães relataram que a maior dificuldade no processo de inclusão escolar está sendo em relação a comunicação e as habilidades educacionais, como a escrita, necessitando de maior atenção dos profissionais e familiares envolvidos.

O estudo mostrou também a necessidade de um currículo educacional adaptado para estas crianças, com objetivo de aumentar sua participação e desempenho nas atividades propostas.

Com o auxílio do terapeuta ocupacional o processo de inclusão escolar pode obter maiores resultados positivos, diminuindo o estigma social sobre o TEA, incentivando e colaborando aos professores a busca de novas estratégias de intervenções com este público, e dando suporte informacional a família durante o processo de alfabetização de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Artmed, 2013.

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 [Internet]. Diário Oficial da União; Brasília; 2012 [citado em 2014 Nov 12]. Seção 1:2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014

DELLA BARBA, P.C.S.; MINATEL, M.M.. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo: Relato de experiência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar*, [s.l.], v. 21, n. 3, p.601-608, 2013. Editora Cubo Multimídia. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.062>.

DELLA BARBA, P.C.S.; MINATEL, M.M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo: Relato de experiência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar*, [s.l.], v. 21, n. 3, p.601-608, 2013. Editora Cubo Multimídia. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.062>

ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICO, 2015, Paraná. *Autismo e bullying na escola: um debate em prol da formação do humano*. Maringá: Kkk, 2015. 4 p. Disponível em: <<http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/114.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.

GOMES, C.G.S; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>.

KITZINGER, J. *Introducing focus groups*. *BMJ*, v.311, p. 299-302, 1995. Disponível em:<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

LIMA, S.M; LAPLANE, A.L.F. Escolarização de Alunos com Autismo. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MATTOS, L.K.; NUERNBERG, A.H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p.129-142, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MELO, C.C.S. *Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental*. 2016. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela vida da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

OKUDA, P.M.; MISQUIATTI, A.R.N.; CAPELLINI, S.A. Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 443-454, 2010.

PAPIM, A.A.; SANCHES, K.G. *Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo*. 2013. 85 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Unisaesiano, Lins, 2013.

PIMENTEL, A.G.L. *Autismo e escola: a perspectiva de pais e professores*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2013

PIMENTEL, A.G.L; FERNANDES, F.D.M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, [s.l.], v. 19, n. 2, p.171-178, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2317-64312014000200012>.

POWELL, R.A; SINGLE, H.M. *Focus Groups*. *International Journal for Quality in Health Care*, v.8, n.5, p. 499-504, 1996.

QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. *Polêm!ca*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 40 a 56, mar. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>>. Acesso em: 02 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2693>.

O USO DO DELINEAMENTO DO SUJEITO ÚNICO PARA AVALIAR A TAREFA MOTORA DE REBATER EM ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

Amália Rebouças de Paiva e Oliveira¹; Adriana Garcia Conçalves²;
Manoel Osmar Seabra Junior³
amaliareboucas@gmail.com

¹Programa de pós – graduação em educação especial - UFScar;

²Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;

³Departamento de Educação Física – Unesp – Presidente Prudente.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o uso do delineamento único como método para analisar a aquisição de habilidades manipulativas em adolescentes com síndrome de Down. Para compreensão do trabalho, tornam-se necessárias algumas considerações sobre a pesquisa experimental.

A pesquisa experimental consiste em “submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto” (GIL, 2008, p.16). Este tipo de pesquisa envolve o estudo de duas principais variáveis: a dependente e a independente. Entende-se como variável dependente (VD) aquela variável que será observada pelo pesquisador, enquanto a variável independente (VI) corresponde àquela que será manipulada (COZBY,2003). Para Gast (2010) a manipulação dessas variáveis (VI/VD) em um experimento permite que o pesquisador observe a relação causa- efeito entre as mesmas. Dentro da pesquisa experimental encontram-se os delineamentos do sujeito único.

Esse tipo de delineamento de pesquisa, utiliza o sujeito como seu próprio controle para analisar o comportamento, partindo do pressuposto de que cada sujeito é único e possui suas especificidades (GAST, 2010). Este delineamentos podem variar de acordo com os objetivos do pesquisador, cabe a ele escolher aquele que melhor ajudara a responder seu problema de pesquisa. Sampaio et al; (2008) destaca que os delineamentos do sujeito único dividem-se em:

- Delineamento de linha de base múltipla
- Delineamento ABAB ou de reversão
- Delineamento de mudança de critério¹
- Delineamentos de Sonda.
- Delineamentos de retirada.

Em resumo nesse tipo de delineamento cada participante é exposto a pelo menos uma condição de linha de base, e pelo menos uma condição de intervenção. E nesses momen-

¹ Também conhecido como delineamento de critério móvel.

tos os comportamentos são medidos de forma quantitativa por meio de sondagens repetitivas a fim de verificar a influência entre a variável independente a variável dependente (GAST,2010)

Trata-se de um método complexo e completo, que quando bem aplicado e planejado assegura a fidedignidade dos dados. Sua origem está ligada a análise do comportamento, e é muito utilizado nas ciências da saúde, em especial, na psicologia.

O estudo desse tipo de delineamento, aliado a necessidade de avaliar os programas de atividade física e a aquisição de habilidades motoras em pessoas com deficiência gerou a problemática da presente pesquisa: o delineamento do sujeito único pode ser aplicado para avaliar a aquisição de habilidades motoras em pessoas com deficiências?

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um comportamento complexo de ser mensurado, e que sua avaliação não se dá por testes específicos, mas sim, pela análise do processo de aprendizagem, recorreu-se ao uso do delineamento do sujeito único de linha de bases múltiplas para verificar a aprendizagem de algumas habilidades manipulativas selecionadas.

OBJETIVO

Este estudo transversal, realizado a partir da dissertação de mestrado intitulada “Programa de iniciação ao badminton em adolescentes com síndrome de Down” (OIVEIRA,2015), buscou analisar a eficácia do delineamento do sujeito único na avaliação da aquisição da tarefa motora de rebater na modalidade do badminton quando ensinada aos adolescentes com síndrome de Down.

MÉTODO

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos por meio da Plataforma Brasil, conforme a Resolução nº 196/96 e resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e obteve aprovação com o parecer n.769.763. Participaram da pesquisa três adolescentes com síndrome de Down (uma menina e dois meninos), e as intervenções foram realizadas individualmente na quadra de uma instituição de educação especial do oeste paulista.

Nesta pesquisa foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla. No qual o indivíduo e as condições eram as mesmas, porém, foram analisadas diferentes habilidades. Nesse tipo de delineamento os sujeitos são expostos a condições que são mensuradas repetidamente (GAST,2010).

Um estudo desenvolvido por Oliveira, Faustino e Seabra Junior (2013) identificou que alunos com deficiência intelectual apresentaram maior facilidade em praticar a modalidade do badminton do que a modalidade do tênis de campo. Uma vez que a peteca e a raquete de badminton são mais leves, e a cadência da peteca possibilitou um maior tempo de resposta motora para executar o movimento por parte dos alunos. Partindo do estudo supracitado foram selecionadas três habilidades manipulativas do badminton: *forehand*; *backhand*; e saque.

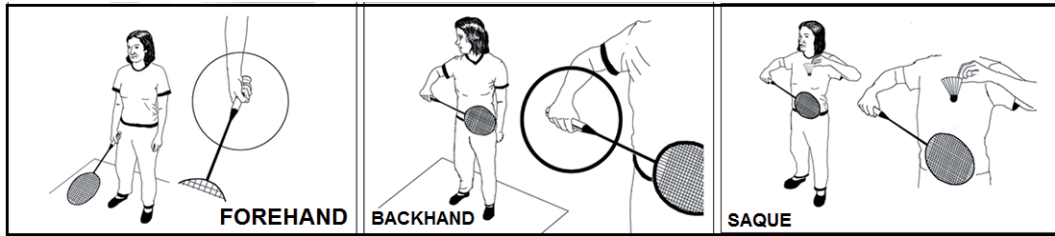


Figura 1. Ilustração do forehand; backhand; e saque

Fonte: elaboração própria.

Após selecionar as três habilidades que seriam analisadas, foram realizados os procedimentos de coleta de dados. Recorre-se a Matos (1999 p.15), para detalhar a coleta de dados nesse tipo de delineamento:

Uma linha de base é estabelecida para cada um de diferentes comportamentos, e uma intervenção é planejada para cada um destes comportamentos, mas esta intervenção é introduzida em diferentes momentos (MATOS, 1999, p.15).

Dessa maneira, enquanto a intervenção era realizada com uma habilidade, as outras habilidades permanecem em linha de base e/ou manutenção. É importante destacar que a linha de base compreende a mensuração do comportamento anterior ao período de manipulação das variáveis (COZBY,2003) , ou seja, a linha de base foi estabelecida para que a pesquisadora conseguisse avaliar o desenvolvimento dos alunos ao introduzir o programa de ensino. Após a manipulação das variáveis, ocorreu o período de manutenção, onde foram realizadas algumas medidas para verificar se o aluno continuava executando a habilidade mesmo com o término das intervenções.

Para linha de base e posterior avaliação a peteca foi lançada pela pesquisadora a 1,5 metros de distância do aluno no *forehand e backhand*, e para as medidas do saque, foi requisitado verbalmente ao aluno que executasse o movimento do saque do badminton. As três habilidades trabalhadas passaram pela seguinte sequência: linha de base à intervenção à manutenção.

Foi elaborado um protocolo de observação para o registro dos erros e acertos dos alunos. Este instrumento foi utilizado durante toda a pesquisa, tanto para a coleta da linha de base, bem como, para registro de acertos e erros após cada intervenção. O protocolo aborda as três habilidades que foram trabalhadas: *forehand; backhand; e saque*. Em todas as habilidades o aluno teve cinco oportunidades para realizar a tarefa, bem como a pesquisadora ofereceu o comando verbal para cada atividade pré-estipulada no protocolo de observação e forneceu ao aluno a demonstração do movimento. Todas as sessões, bem como os testes realizados pelo protocolo de observação, foram registradas em vídeo. Para avançar o ensino da habilidade foi estipulado como critério atingir 60% de acertos em pelo menos duas sessões.

O programa de iniciação ao badminton teve duração de oito semanas², com duas intervenções semanais de 30 minutos de duração. Para habilidade do *forehand* foram necessá-

² O programa de ensino completo encontra-se descrito na dissertação . Para acessar segue o link: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7768/DissARPO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

rias quatro sessões de ensino, para o *backhand* foram necessárias cinco sessões de ensino, para o saque foram realizadas quatro sessões. Cada sessão de ensino foi composta de três atividades. As atividades compreendiam realizar a rebatida do *forehand* e do *backhand*, e realizar o saque com diferentes recursos pedagógicos. Todas as atividades previstas começavam por um baixo índice de complexidade e aumentava progressivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados oriunda da sistematização e aplicação do delineamento do sujeito único de linha de base múltipla originou os seguintes gráficos a seguir:

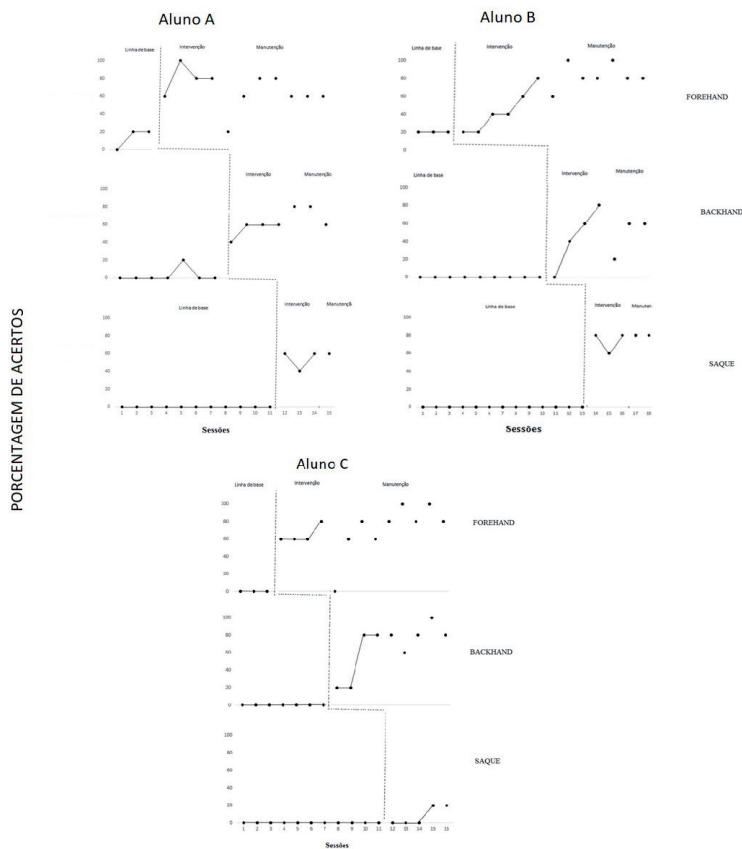


Figura 2. Gráficos de aprendizagem dos alunos A, B, C distribuído pela frequência de acerto em erros em cada sessão de cada habilidade.

Fonte: elaboração própria.

Os gráficos acima são individuais e compostos pela porcentagem de acertos de cada habilidade em cada intervenção. É possível observar que os alunos A, B, e C participaram respectivamente de um total de 15, 18, e 16 intervenções. Isso ocorreu pois o processo de aprendizagem aconteceu de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

A disposição dos dados coletados nos gráficos, seguindo as orientações propostas ao usar o delineamento de linha de base múltipla permitiu verificar a evolução dos alunos em cada uma das três habilidade (forehand, backhand, e saque), individualmente. Os dados obtidos por meio desse delineamento também mostraram que assim que as sessões de ensino se iniciaram as pontuações dos alunos em cada habilidade subiram. Segundo Cozby (2003), o aumento da pontuação da variável dependente com a introdução da variável independente permite estabelecer uma relação causa- efeito. Ou seja, nesse estudo, foi possível observar que as intervenções foram eficazes para o aprendizado das habilidades propostas.

Observa-se nos gráficos que, em determinados momentos da manutenção houve o aumento da pontuação de alguns alunos, isso pode ser explicado pela repetição do movimento, ainda que, apenas para realização da sondagem. Silvieira (2010) destaca a importância da repetição para a aprendizagem de uma habilidade motora. Para Manoel (1994) a repetição do movimento resulta em um padrão estável da habilidade motora em questão.

Outro ponto que se destaca é a estabilidade das habilidades que permaneceram em linha de base durante a introdução do ensino de outra habilidade. Essa estabilidade aponta que o aprendizado de uma habilidade não interfere na outra, ou seja, o ensino do *forehand* não influencia no ensino do *backhand* e assim sucessivamente. Durante a manutenção não houve regressão nas pontuações mensuradas, para Cozby (2003) esse dado indica que o aprendizado de uma habilidade não é dependente da sessão de ensino, quando a sessão de ensino é retirada, a pontuação permanece estável, pois o aprendizado já foi interiorizado.

CONCLUSÃO

O uso do delineamento do sujeito único demonstrou-se eficaz para avaliar a aquisição da habilidade motora de rebater em adolescentes com síndrome de Down..O desenvolvimento uma habilidade motora pode ser analisado por meio desse delineamento pois permite observar a evolução do sujeito na aquisição do movimento, levando em consideração sua própria linha de base, e sem compara-la a outro sujeito. Isso implica em dizer que este método, considera as especificidades do sujeito sem generalizar o aprendizado, o que é de extrema importância na área da educação física adaptada. A utilização desse método auxilia também no desenvolvimento de um programa de ensino uma vez que, permite ao professor verificar se a aprendizagem está sendo eficaz e se o aluno tem evoluído no treinamento

É importante salientar que para escolher o tipo de delineamento do sujeito único adequado o pesquisador deve estar atento as características do seu objeto de estudo, e também a sua situação controle, para que dessa maneira possa optar por utilizar o delineamento que melhor se encaixe com sua proposta de trabalho.

REFERÊNCIAS

- COZBY, P.C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Altas. 2003.
- GAST, D.L. *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. New York: Routledge. 2010
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo. 2008

MANOEL, E.J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.82-97, jan. 1994.

MATOS, M.A. Análise Funcional do Comportamento. *Rev. Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 16, n.3, p. 8-18, setembro/dezembro 1999.

OLIVEIRA, A.R.P. *Programa de ensino das habilidades manipulativas do badminton em adolescentes com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação especial, UFSCAR, 2016. 110p.

OLIVEIRA, A.R.P.; FAUSTINO, P.F. ; SEABRA JUNIOR, M.O. *Análise das Atenuantes Impostas pela Prática das Modalidades Esportivas do Tênis de Campo Versus Badminton como Possibilidades para a Prática de Pessoas com Deficiência Intelectual*. In: Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2013, Rio Claro. VIII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2013. v. 19. p. S258-S258

SAMPAIO, A.A.S. et al. Uma introdução aos delineamentos experimentais do sujeito único. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.12, n.1, p.151-164, jan/jun. 2008

SILVIEIRA, S.R. *Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino*. 2010. 149 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação Física, Usp, São Paulo, 2010.

AUTISMO E EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO ACADÊMICO

Aluana Xavier de Lima¹
aluana.limawa@gmail.com

¹Mestranda do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro

INTRODUÇÃO

O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um comprometimento de ordem neurológica, envolvendo principalmente questões de comunicação social e comportamental, como estereotípias ou comportamentos repetitivos. Embora o TEA esteja presente desde o nascimento, a limitação pode ocorrer depois de certo tempo, seja pelo aumento das demandas sociais, seja pelo autismo desintegrativo, que faz com que as limitações ocorram mais tarde, dificultando-a de interagir com outros indivíduos, empobrecendo ou extirpando suas habilidades comunicativas e favorecendo o isolamento. Recentes pesquisas sobre o transtorno têm demonstrado que são várias as combinações de influências genéticas e ambientais, levando a quadros e condições bem diversas, peculiares a cada indivíduo. Diante desta perspectiva, a escola se torna uma extensão cultural que oportuniza a socialização e o aprendizado, ampliando a leitura de mundo e propiciando trocas de experiências sob diferentes perspectivas, além do nicho familiar da criança com TEA.

Partindo do pressuposto de que a instituição de ensino regular que contempla os segmentos da educação básica, gratuita e obrigatória para todos, conforme disposto na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), constata-se que as instituições de ensino deveriam ser estruturadas e proporcionar currículo devidamente adaptado para receber e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, com ou sem necessidades educacionais especiais, inclusive crianças com TEA. No entanto, o que ocorre é que o processo educacional não legitima a inclusão escolar, pois não sistematiza a equidade.

A LDB veio na esteira da Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que promoveu, nos quase 100 países signatários, movimentos em prol de políticas pela igualdade de direitos e de oportunidade das pessoas com deficiência, na busca de minimizar e combater a discriminação.

O Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) constitui-se no documento mais atual sobre os direitos assegurados para as pessoas com deficiência em nosso país. Em seu capítulo quinto, denominado Do Direito à Educação, no Art. 40, temos a afirmação que:

É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar.

Apesar de legislação de competência à inclusão da criança com deficiência, que prevê a garantia dos direitos, nem sempre se observa que o amparo legal leve à efetivação da inclusão. A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, mais conhecida como lei do autismo, foi uma vitória de Berenice Piana, mãe de criança com autismo, que organizou documentos e a mobilização de pais, mães e sociedade e, depois de um trabalho de três anos na busca de uma legislação de amparo à criança com TEA, obteve êxito. A supracitada lei prevê diretrizes para o trabalho com a criança com TEA, inclusive no campo da educação, dispondo sobre, entre outros pontos, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (Art. 2º, alínea VII). Ainda assim, familiares continuam lutando pela inclusão verdadeira de seus filhos nas escolas regulares e por apoio de especialistas em APAEs, e em outros serviços públicos.

A educação inclusiva do aluno com autismo se constitui como um campo de extrema complexidade, que apresenta inquietações em vários aspectos relacionados ao âmbito familiar, social, educacional, político e acadêmico. Precisamente, vinculado à política nacional de inclusão escolar, o processo de emancipação do aluno autista nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil indica questionamentos desse fenômeno educacional, fato que tem originado um crescente interesse por pesquisas acadêmicas de diferentes temáticas.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é revisar a literatura disponível na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/Plataforma Sucupira, abrangente de pesquisas na área da educação, que se referem à promoção da educação da criança com TEA, no ambiente escolar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva inclusiva, nos últimos quatro anos. Desta maneira, é possível explorar os aspectos que despertam maior interesse de investigação, além dos assuntos que pouco se discutiram e que podem ser aprofundados pelos pesquisadores da área de educação especial.

MÉTODO

Inicialmente o levantamento consistiu em selecionar as teses e dissertações classificadas nos critérios de seleção de busca utilizando-se as palavras-chave “autismo” e “autista”, com refinamento na área de conhecimento “educação”, entre os anos de 2013 a 2017. Durante o processo de verificação, foram apontados 84 resultados. Dentre os enunciados exibidos, considerou-se 21 produções completas, relacionadas ao tema investigado, ou seja, aqueles que mais detidamente exploraram o tema da educação inclusiva de crianças com TEA nas séries iniciais da Educação fundamental. Os dados foram analisados e organizados de uma forma descritiva, levantando as principais especificidades de cada trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, bem como a descrição e caracterização do TEA, principalmente a questão do autismo no contexto da educação inclusiva, emergem sobre todas as produções classificadas como relevantes ao tema investigado.

A educação inclusiva faz parte de um discurso político e social amparado pela legislação que carrega forte componente ideológico ainda não compreendido pela população, em sua totalidade, onde a escola é a reprodutora. A conquista que popularizou a educação inclusiva como compromisso mundial foi a Declaração de Salamanca (1994):

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

Silva (2013) baseia sua pesquisa na apuração de documentos que respaldam a legislação da Educação Especial e dimensiona os Direitos Humanos como origem para fundamentar a Educação Especial no decorrer da história. Em seu trabalho destaca uma das conquistas mais recentes para a garantia de direitos das pessoas com TEA, a Lei 12.764/12:

[...] instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, tanto na área da saúde como em alguns aspectos da educação. Espera-se, portanto, que mostre eficácia quanto a sua efetivação (SILVA, 2013, p. 84).

De fato, a legislação estabelece diretrizes para a consecução de uma política de proteção dos direitos da pessoa com TEA, no que diz respeito à responsabilidade do poder público e nos âmbitos educacionais e da saúde, porém, as dificuldades são inúmeras.

As propostas, que constam na Constituição Federal, defendem que os alunos da Educação Especial sejam respeitados em todas as suas diferenças. Neste caminho, se promulgou em 20 de dezembro de 1996 a LDB 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases), estabelecendo que a Educação Especial deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, garantindo “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Também há a garantia de atendimento especializado para alunos que não tenham condições de se integrarem às escolas regulares. Nesta perspectiva, Castanha (2016) defende a importância das associações especializadas para garantir qualidade de vida e aprendizado, com atendimento individualizado, para crianças autistas e, conseqüentemente estimular, quando possível, a educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento do aluno autista na escola regular. O autor defende que as associações especializadas asseguram a justiça e a igualdade numa sociedade democrática.

Guimarães (2017) e Ribeiro (2013) fazem, em seus trabalhos, um panorama acerca do termo “autismo” ao longo da história, abordando a definição, a etiologia e o próprio conceito. O diagnóstico provém de Kanner, a terminologia “autismo” de Bleuler e TEA de Lorna Wing. Guimarães (2017) e Ribeiro (2013) consideram essencial o conhecimento, principalmente dos professores, em relação às características do autismo, que podem variar entre diferentes sintomas e grau de severidade,

A conceituação de autismo evoluiu muito desde a proposta por Kanner. Durante muito tempo, o autismo foi considerado como sendo um tipo de Psicose ou Esquizofrenia. Em relação à atual terminologia, a literatura existente e os sistemas diagnósticos (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM –IV e o Código Internacional de Doenças - CID 10), classificam o autismo como fazendo parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV) ou dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID-10). Apesar das nomenclaturas diferentes, as características e conceitos não apresentam divergências entre si (RIBEIRO, 2013, p. 17).

Para que se possa fazer uso de tais informações fruto de pesquisa, faz-se necessária uma formação de profissionais que atuem frente a crianças com TEA, atendendo à demanda de cada realidade, afirma Bertazzo (2015). A abordagem, a metodologia e as atividades desenvolvidas devem contribuir para averiguação de falhas e resultados alcançados a fim de promover novos cursos e atualizações permanentes, necessárias para o aprimoramento das ações do professor que atua com o aluno e a família da criança com TEA. Costa (2016) reflete sobre a posição do professor diante das manifestações comportamentais e cognitivas dos alunos com TEA e pontua a experiência em sala de aula e a formação acadêmica como subsídios necessários para a efetivação da inclusão de crianças com TEA. Portanto, compreende a comunicação entre escola e família como fator essencial para avanços no desenvolvimento do educando. Oliveira (2015) afirma que os professores que participaram de sua investigação possuem um conhecimento em Educação Especial apenas de formação inicial, um conhecimento raso sobre o tema que pouco favorece as mediações em sala de aula. No entanto, as representações sociais, segundo seu conhecimento empírico, permitem uma aproximação das vivências pessoais, aguçando as emoções dos professores e colabora para o desenvolvimento da autonomia no trabalho com alunos com autismo. Kubaski (2014) e Pereira (2016) discorrem sobre a práxis de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental e confirmam que a aprendizagem envolvendo alunos com TEA deve ser articulada por uma dialética entre definição das ações pedagógicas e conteúdo a ser ensinado, que sustente a concepção de desenvolvimento humano.

Barbosa (2014), Freitas e Pacheco (2016) destacam a importância do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o desenvolvimento das habilidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, com intervenções individualizadas, no contra turno, em salas de recursos multifuncionais. Os autores associam as dificuldades enfrentadas pelos professores a precariedade dos materiais disponíveis e à falta de diálogo com os educadores polivalentes do ensino regular, no entanto, verificam que as potencialidades dos alunos e os estímulos oferecidos se baseiam em práticas lúdicas e intervenções específicas, contribuindo para o processo de inclusão escolar.

Cesar (2013) e Schimidtz (2015) analisam os saberes e práticas pedagógicas que vão além da inclusão social da criança com autismo, delineando a atividade experiencial a partir de estratégias definidas pelos profissionais da escola em conjunto com os familiares, proporcionando aprendizagem significativa, com foco em suas potencialidades. As vivências utilizando-se de recursos lúdicos e simbólicos podem fomentar interesses no aluno com TEA e, consequentemente estimular a aprendizagem e a socialização. Monteiro, Rodrigues (2015) e Santos (2016) caracterizam as implicações que envolvem a educação inclusiva das crianças com TEA nas séries iniciais do Ensino Fundamental acerca das práticas pedagógicas. Refletem que muitas das culturas, políticas e práticas presentes no ambiente estudado ainda requerem

grandes reformulações quanto à inclusão. As contribuições mais evidentes partiam da equipe de educação especial, formada pela instituição, que promovia atividades pensadas para a prática da educação inclusiva. Diante de suas análises, Alves (2014) acrescenta que o currículo das instituições pesquisadas não é inclusivo, pois não compreende o universo autista e não atende às necessidades de aprendizagem desses educandos, deixando o processo antagônico à inclusão.

Ferreira (2015) disserta sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos com autismo e promove uma prática numa perspectiva formativa baseada na construção e valorização dos saberes. Adversos a esta prática, os professores revelam que não recebem orientações desta natureza, pois a formação é ofertada apenas para profissional da sala de recursos multifuncionais, espaço específico para a atuação dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, excluindo o ensino na obtenção de saber a todos os professores. Desprovidos de conhecimento sobre o assunto, mas não restringindo a avaliação a um único instrumento, os educadores observam e avaliam outros aspectos como linguagem, comportamento e socialização. Contudo, essas não são particularidades inerentes à criança com autismo. O diálogo com a família possibilita a obtenção de informações que auxiliam no planejamento do professor, na intervenção com o aluno com autismo e nas atitudes profissionais e afetivas.

Almeida (2016) e Vargas (2014) discursam sobre a comunicação entre a escola e a família como papel fundamental para a inclusão escolar do aluno com autismo, pois tais relacionamentos favorecem as intervenções educacionais mais eficazes, entendendo que ambas são indissolúveis. A família é a primeira representação cultural em que os indivíduos com TEA estabelecem relações interpessoais. Essas conexões facilitam o acompanhamento e a evolução do aluno, bem como a promoção da autonomia e vínculos afetivos entre os atores do cenário familiar. Quando a escola mantém uma união com a família, a educação fica mais completa. Quando adverso, as mães das crianças com TEA se sentem inseguras quanto a sua mediação na promoção do desenvolvimento cognitivo do filho no ambiente familiar, limitando a aprendizagem e a socialização da criança com autismo nas séries iniciais.

Silva (2014) analisa aspectos relacionados às relações sociais como fundamentais para o benefício da aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 115). O aluno deve ser considerado um sujeito aprendente, que possa produzir estratégias de suas próprias aprendizagens. O objetivo da autora é de analisar a subjetividade social na constituição do contexto escolar, num processo construtivo e singular.

CONCLUSÃO

Há uma ideia generalizada em torno da inclusão escolar, das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo das crianças com TEA. A legislação em torno da Educação Especial ainda não alcançou a prática da inclusão em sua totalidade, pois depende de fatores de ordem social e política para legitimá-la. Algumas conquistas foram concebidas, mas a inclusão real, que leva à emancipação das crianças com deficiência ainda está distante do ideal.

As pesquisas relacionadas a manifestações externas como currículo, práticas pedagógicas e formação de professores ficam evidentes. Ou seja, as investigações com base nas obser-

vações sobre o processo de ensino são objetos da maior parte das pesquisas, pois o interesse em colher resultados está relacionado diretamente ao processo de inclusão escolar, diante da visão das instituições de ensino, embora a quantificação de resultados positivos, entendidos como classificatórios não seja premissa para a efetivação da inclusão escolar.

As concepções com foco no sujeito, de como a criança com TEA elabora o que vem de fora, se revelam em menor quantidade, assim como a subjetividade das questões relacionadas ao desenvolvimento humano, partindo do próprio aluno com autismo. A generalização e a hegemonia do comportamento e demais sintomas característicos do Transtorno do Espectro Autista, embora peculiares em cada indivíduo, são abordadas na perspectiva do outro, pois compreendem a autoconsciência do indivíduo com autismo ainda é muito complexa.

O TEA instiga muitas investigações aos pesquisadores da área da educação, onde ainda se busca sistematizações para aspectos de extrema subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.D. *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARBOSA, M.O. *Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial*. – MEC; Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica; 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Presidência da República. *Lei Federal nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05. Abr.2018.

_____. *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>. Acesso em: 08/04/2018.

BERTAZZO, J.B. *Formação profissional para atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CASTANHA, J.G.Z. *A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CESAR, J.R.V. *Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém-Pará*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

COSTA, L.S. *Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DSM-IV – *Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2002

FERREIRA, V.C.M.F. *Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém- Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

FREITAS, A.R.W. *Os caminhos da exclusão no processo de inclusão escolar: um estudo de caso de autismo*. Dissertação (Instituto de Ciências da Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

GUIMARAES, A.B. *Interações sociais envolvendo crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em classes comuns: o olhar de seus professores*. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

KANNER, L. Autisc Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, p. 217-250, 1943.

KUBASKI, C. *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Código Internacional das Doenças- CID10*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTEIRO, M.E.C. *Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, V.F. *Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

PACHECO, A.P.C.M. *Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, E.L. *A comunicação entre professores e alunos autista no conceito da escola regular: desafios e possibilidades*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RODRIGUES, M.A. *O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, R. V. *A escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma possibilidade de emancipação*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHMITZ, A.O. *Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale: versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA*. Dissertação (Faculdade de Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVA, R.M.M. *Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Manaus*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, V. *A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VARGAS, R.M. *Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES¹

Cassiana Saraiva Quintão¹; Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil¹
cassianaquintao@gmail.com

*¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Laboratório de Interação Social/
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos*

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, há uma grande mobilização para incluir pessoas com deficiência na sociedade, ou seja, há um esforço para envolver estas pessoas nas mais diversas atividades fazendo com que exerçam seus direitos e deveres e se sintam parte atuante nos grupos sociais, independente de qual deficiência possua.

Neste sentido existem leis que defendem a inclusão, seja no trabalho como a lei de cotas, nas repartições públicas e privadas como a lei que garante a acessibilidade a todos os lugares, inclusive ao transporte gratuito de pessoas com deficiência ou a compra de automóveis com isenção de taxas e impostos.

No que se refere à educação inclusiva, foram dados passos significativos para que as pessoas com deficiência chegassem às escolas sem tantas barreiras, como por exemplo, a melhoria da acessibilidade para os cadeirantes com a construção de rampas e banheiros adaptados, contratação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, e a contratação e capacitação de acompanhantes para as crianças com deficiência mental e paralisia cerebral nas salas de aula das escolas regulares.

Buscando atender à legislação, profissionais de diversas áreas têm se empenhado no trabalho multidisciplinar pela efetivação da inclusão. Acredita-se que a sua concretização favorecerá a valorização da pessoa com deficiência, não somente garantindo a elas o direito de estudar, mas também proporcionando a qualidade e a igualdade no ensino, em termos de oportunidades, seja ele público ou privado.

Neste contexto de trabalho em equipe, problematiza-se: Qual seria o papel do psicólogo escolar na inclusão de alunos com deficiência visual, na perspectiva dos professores?

Acredita-se que a visão dos professores sobre o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual é primeiramente garantir a autonomia, qualidade de vida e o cumprimento dos direitos reservados a este público. Em segundo lugar, é o de promover a formação continuada dos mesmos, facilitando assim o trabalho dos professores que atuam nesta área. Por fim, a de que muitos professores possivelmente desconhecem o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual.

Na busca por alcançar estes objetivos, a metodologia utilizada foi descritiva exploratória e de campo. Para fins de coleta de dados optou-se por entrevistas semiestruturadas.

¹ Apoio: CNPq / INCT- ECCE.

Como aporte teórico, este trabalho discorre sobre um breve histórico e conceito da Psicologia escolar no Brasil; as funções, habilidades e competências do psicólogo no ambiente escolar; a Educação Especial, a inclusão e a política pública/legislação brasileira; a conceituação e classificação de deficiência visual e por fim, como deveria ser o trabalho com a equipe multidisciplinar dentro da escola.

OBJETIVO

A pesquisa tem como objetivo geral identificar o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual, na perspectiva dos professores. E como objetivos específicos, apresentar a dinâmica do trabalho multidisciplinar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual; apontar as políticas educacionais que contribuem para a inclusão de alunos com deficiência visual, no contexto escolar; bem como verificar o cumprimento da legislação e finalmente, conhecer as estratégias de inclusão desenvolvidas pelas escolas.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória quanto aos objetivos, e de campo quanto aos procedimentos (GIL, 2002).

Para tal, a amostra foi composta por cinco professores de diferentes escolas regulares do município de Timóteo, em Minas Gerais, que lecionam para pessoas com deficiência visual. Ressalta-se que todas as docentes são do sexo feminino e só existem estes cinco alunos com deficiência visual no referido município que estudam em escola regular, conforme informações do Centro de Referência em Educação Inclusiva Ativa (CREIA). Optou-se por entrevistar um professor de cada aluno devido as limitações de horário e disponibilidade dos docentes apresentadas pelas escolas.

Como método de coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, contendo cinco questões abertas às quais compreendiam perguntas que investigaram sobre o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual, a dinâmica do trabalho multidisciplinar no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual e as contribuições das políticas educacionais para a inclusão destas no contexto escolar.

Como procedimentos, primeiramente foi realizado um levantamento junto ao CREIA das escolas na cidade de Timóteo onde estão matriculadas discentes com deficiência visual. Em seguida, os diretores dessas escolas foram contatados para agendamento de uma visita, na qual ocorreu a apresentação da proposta de pesquisa e solicitação da autorização para a realização das entrevistas com os professores que lecionam nas turmas com alunos deficientes visuais.

Posteriormente, informou-se aos professores sobre o processo de entrevista. Diante do aceite de todos, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, ocorreu o agendamento da entrevista individual, que aconteceu em uma sala reservada, sem ruído, utilizando um gravador para que sejam preservadas, com veracidade e fidedignidade, as informações coletadas.

Em seguida passou-se para a transcrição das entrevistas. E logo, foram definidas categorias de acordo com os objetivos da pesquisa, atendendo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para apreciação dos dados.

Ressalta-se que os professores participantes foram identificados na apresentação dos resultados e discussão por meio das siglas P1, P2, P3, P4 e P5, resguardando a identidade dos mesmos.

Por fim, destaca-se que foram tomados todos os cuidados éticos conforme a Resolução 466 redigida pelo Conselho Nacional de Saúde em 12 de dezembro de 2012, que prevê as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Dessa forma, foi assegurada a autonomia, a beneficência, a não maleficência, a justiça e a equidade dos seres humanos que participaram da pesquisa. Tais cuidados éticos primam pela garantia e resguardo da integridade das respostas e dos direitos dos voluntários participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os objetivos da pesquisa, as respostas dos participantes foram agrupadas em cinco categorias, a saber: o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual; trabalho multidisciplinar; políticas públicas de inclusão escolar; estratégias docentes para atendimento educacional do aluno com deficiência visual; e por fim, o cumprimento da legislação específica.

Em relação à categoria o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual, os cinco professores entrevistados afirmaram que a função do psicólogo escolar é auxiliar e/ou orientar o trabalho do professor juntamente com o aluno, para que ele obtenha um resultado positivo no seu processo de aprendizagem. Três deles acrescentaram ainda que o psicólogo tem como tarefa trabalhar com esses alunos principalmente questões associadas à deficiência, como pode ser observado a seguir:

O papel do psicólogo escolar é auxiliar o professor e principalmente o aluno com deficiência visual, em diversos momentos. O psicólogo precisa trabalhar com estes alunos questões como a ansiedade e autonomia e dificuldades relacionadas à sua deficiência e ajudar a superá-las promovendo uma qualidade de vida e maior independência (P1).

Além disso, foi evidenciado, como pode ser observado nos relatos abaixo, a expectativa de que o psicólogo escolar seja alguém que vai explicar o que e o como fazer. Infere-se que tal expectativa possa estar relacionada à falta de segurança desses profissionais, bem como a escassez de formação continuada que os instrumentalizem para enfrentar a situação de “inclusão”.

O papel do psicólogo escolar é ajudar o professor a estruturar o trabalho com o aluno nos deixando mais maduros e nos ensinando a lidar melhor com nossas emoções e ansiedades dando suporte emocional tanto para os alunos como para os professores. (P2).

O papel do psicólogo escolar é de orientar o educador frente ao trabalho realizado com a criança com deficiência visual, pois há muitas vezes um despreparo do professor para lidar com esse aluno e o psicólogo vai trabalhar em conjunto também com o aluno que possui deficiência ajudando-o a desenvolver sua autonomia e tratando questões específicas dele, Acredito que tanto o psicólogo quanto o professor devem acreditar na capacidade do aluno, pois se isso ocorrer o aluno se desenvolverá muito (P5).

Observa-se ainda nestes relatos que os professores minimizam seu envolvimento no processo de inclusão ao contarem com a parceria do psicólogo escolar. É como se intervenção do psicólogo escolar fosse suficiente, não sendo necessários implicação e esforços dos próprios educadores em aprimorar e repensar a sua própria atuação profissional.

As observações e evidências destacadas nas falas dos entrevistados remetem ao documento do CREPOP intitulado Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas na Educação Básica (2013), no qual afirma que a psicóloga, no contexto educacional, não se limita apenas em orientar o professor na sala de aula, pelo contrário, sua atuação pode ocorrer em parceria com professores, pais, funcionários e estudantes tendo como princípio a coletividade, visando o bem de todos e todas. Dessa forma, pode-se verificar que o papel da psicóloga escolar é muito mais amplo do que as professoras destacaram.

Em se tratando do trabalho multidisciplinar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, todos os professores entrevistados afirmaram que ele não ocorre, apesar de ser necessário dentro do ambiente escolar. Caso ele ocorra, o P5 destacou que é em função do empenho dos profissionais e que, independente de qualquer lei, a compreensão, o bom senso e o afeto fazem toda a diferença no processo de inclusão, como pode ser percebido no trecho a seguir.

O trabalho multidisciplinar não acontece como deveria, este trabalho ainda é muito vago e pouco estruturado, ou seja, a equipe pedagógica ainda precisa se abrir a essa perspectiva multidisciplinar para que dessa forma consiga atender esse aluno (P5).

Em minha opinião, o que faz a diferença no trabalho multidisciplinar é o empenho independente de qual profissional seja, se ele não tiver amor e se o desejo de fazer a diferença não vier do interior dele ou seja se não for um movimento que vem de dentro pra fora, com bom senso, compreensão e com amor, não adiantará existir tantas leis que defendem a inclusão (P5).

Ainda em relação ao trabalho multidisciplinar, o P2 ressaltou a importância de cada profissional trabalhar em sua área e reforçou que ainda são necessários mais estudos, preparo e abertura dos profissionais para que esse trabalho de fato funcione.

O trabalho multidisciplinar é bacana, mas cada um no seu espaço de forma muito orquestrada, atendendo todas as áreas, mas sempre em equipe e com diálogo. É necessário mais estudo mais abertura e preparo dos professores para que dê certo e assim cada profissional com seu conhecimento possa contribuir para a qualidade do trabalho produzindo e pensando estratégias sem invadir o espaço do outro (P2).

O depoimento da professora vai ao encontro do que o documento do (CREPOP, 2013) traz, quando afirma que é necessário um diálogo entre os profissionais, mas que o mesmo é desafiador em se tratando da compreensão das limitações individuais no momento da intervenção ou do planejamento das atividades, seja ele com especialistas e professores, seja com as crianças e familiares.

O material ainda enfatiza que, neste contexto, o trabalho da psicóloga escolar é coletivo, buscando envolver e ouvir os professores, os pais e toda a equipe pedagógica na busca de diversas alternativas educacionais para que ocorra uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento das potencialidades e a inclusão social.

Ainda sobre o trabalho multidisciplinar, o (CREPOP, 2013) também resalta que no diálogo com os educadores, as psicólogas podem criar alternativas que auxiliem no entendimento dos fatores que compreendem o processo ensino e aprendizagem em suas dimensões.

Quando o foco for o trabalho com alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, por meio do Atendimento Educacional Especializado conhecido como AEE (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007), as psicólogas podem contribuir diretamente como mediadoras, fortalecendo o papel do professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e ainda, desenvolver atividades direcionadas aos problemas que se tornaram comuns no contexto escolar como, por exemplo, a medicalização, as dificuldades de aprendizagem e hiperatividade (CREPOP, 2013).

Por fim, outra esfera do trabalho multidisciplinar é na formação de Educadores, quando as psicólogas trabalham juntamente com os professores focando na formação continuada (FACCI, 2009), trazendo conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, bem como orientando e fornecendo a eles subsídios que contribuam para a compreensão de como o aluno aprende.

Em relação às políticas públicas de inclusão escolar, todos os entrevistados informaram que conhecem tais políticas de forma geral e superficial e que as políticas buscam contribuir para que os alunos com deficiência sejam incluídos. Mas, em sua aplicabilidade, ainda deixam muito a desejar como pode ser demonstrado no trecho a seguir.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva veio para dar um apoio e uma força para tentar garantir o direito dos alunos com deficiência para que eles sejam incluídos, mas ainda ela deixa muito a desejar, apesar de nos fornecer muitos esclarecimentos e direcionamentos sobre os direitos, na prática ela não acontece como deveria acontecer (P5).

Diante da fala apresentada, é relevante questionar que, para haver a concretização das Políticas Públicas na perspectiva da inclusão é necessário haver o protagonismo dos professores, da equipe pedagógica e de toda a comunidade escolar, a fim de movimentar todo o espaço gerando um pensamento crítico e exigindo de fato que todos os direitos previstos sejam atendidos.

Ainda referindo-se às políticas públicas de inclusão escolar, o atendimento para os alunos com deficiência foi citado pela entrevistada abaixo de forma negativa.

A Política provê a inclusão, mas o Ministério da Educação fornece o material ou cria uma sala especial distante e fingem que estão resolvendo o problema da inclusão, ou seja, o governo faz a parte burocrática e deixa o resto para o professor. Em minha opinião para que a lei seja cumprida apesar do avanço, é necessário que a escola e a sociedade exijam esse cumprimento nem que seja judicialmente (P1).

Pela fala da entrevistada, observa-se uma insatisfação em ter somente em documentos suporte para que a inclusão aconteça. Ela conclama a participação da escola e da sociedade, mas, novamente, não deixa clara a participação do professor neste processo. Pelo contrário, ao citar o professor ela reclama de ficar na responsabilidade dele. Se ela está dentro da escola, o que tanto teme o professor ao pensar em trabalhar com a inclusão? Novamente, infere-se que a resposta poderia estar em sua formação, na qual não foi explorada a questão da diversidade e do trabalho multidisciplinar.

Apesar dessas dificuldades apontadas pela entrevistada acima, é necessário ressaltar que as Políticas Públicas relacionadas à inclusão já sofreram grandes transformações e avanços nas últimas décadas. Sendo nacionalmente assumida pelo Governo Federal a partir de 1957, a educação especial é atualmente uma das áreas da educação que mais tem produzido pesquisas para atender as necessidades especiais dos indivíduos que precisam de recursos e equipamentos específicos, de acordo com a sua condição, conforme afirma Campbell (2009).

Em relação às estratégias docentes para atendimento educacional do aluno com deficiência visual adotada pelas escolas e pelos professores para que o processo de inclusão ocorra, quatro das cinco professoras entrevistadas afirmaram que adotam como estratégia a busca para adaptar diversos materiais didáticos à necessidade do aluno deficiente visual, como atividades ampliadas, material em alto relevo, trabalhando mais com aulas dialogadas para utilizar pouco a escrita e visualização e explorar mais a audição. Elas afirmam também que é necessário fazer uma parceria com a família e o acompanhante para que o trabalho seja o melhor possível e o aluno não fique com a aprendizagem prejudicada.

É importante ressaltar que apenas a entrevistada abaixo afirmou que ela, juntamente com a escola, busca estratégias e adota programas diferenciados para atender o aluno deficiente visual. Os demais disseram que raramente trabalham em conjunto, ou seja, a coordenação, funcionários e equipe pedagógica não se empenham para desenvolver algo diferente em parceria. Dessa forma, eles individualmente pesquisam, conversam com a família ou verificam as possíveis intervenções.

A escola desenvolve várias estratégias além de materiais em Braille e adaptados existe um recurso chamado multiplano que é um aparelho desenvolvido no sul do Brasil que codifica o Braille; também fazemos adequações curriculares, trabalhos adaptados à realidade dele, aparelhos, intervenções pedagógicas, sempre em parceria com a direção coordenação pessoas de fora que vem somar forças com os professores em busca da inclusão e da promoção da autonomia (P2).

Diante dessa situação, é preciso enfatizar novamente a importância do trabalho multidisciplinar no ambiente escolar, promovendo parcerias eficazes, destacando a possibilidade do cumprimento dos direitos dos alunos com deficiência como assegura a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo extinções de obstáculos como a falta de acessibilidade, bem como as barreiras relacionadas à informação e comunicação. (BRASIL, 2007).

Por fim, a respeito do cumprimento da legislação específica pela escola, todos os entrevistados disseram que as necessidades educacionais bem como a lei não estão sendo cumpridas como deveriam. Uma das docentes entrevistadas completou enfatizando que, “para que essa lei seja cumprida, é necessária uma conscientização dos direitos e que os mesmos sejam exigidos pela população, e que as verbas destinadas a esse público realmente cheguem às escolas de forma menos burocrática e com mais agilidade.” (P4).

Outra professora ressaltou que, “para que essa lei seja cumprida de forma integral é preciso que a escola exija do governo um suporte além do material, mas também capacitação gratuita dos professores e pedagogos para trabalhar com esse público.” (P5).

Ao se referir aos alunos com deficiência com a expressão “este público” a entrevistada enfatiza possivelmente um preconceito, pois entende-se que o termo utilizado pela docente tem o intuito de separar os alunos com deficiência dos demais favorecendo a exclusão e discriminação.

É importante destacar ainda que, as falas da P4 e da P5 vão ao encontro do que foi enfatizado anteriormente acerca do protagonismo e de se haver um movimento intrínseco do próprio professor desejando colocar em prática o que a lei determina.

A partir da realidade apresentada pelos dados coletados, verifica-se que realmente a lei prevê e concorda com todas as condições necessárias e aponta a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar a fim de cumprir os dispositivos legais e políticos presentes na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mas, apesar disso, a lei ainda é muito frágil em relação a sua prática e infelizmente as condições muitas vezes são precárias para atender os alunos com deficiência, deixando muitas vezes uma lacuna entre aquilo que é exigido e o que ocorre na prática.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos foi possível concluir que os professores entrevistados possuem uma visão bem diferente sobre o papel do psicólogo escolar frente à inclusão de alunos com deficiência visual, atribuindo a eles a função de orientar e auxiliar o professor, juntamente com aluno, a respeito das questões associadas à deficiência. Tal visão significa que os professores desconhecem ou conhecem pouco o papel do psicólogo escolar, uma vez que o desprezaram de forma pouco ampla e baseada no senso comum.

Chegou-se à conclusão também que os professores encontraram barreiras para a realização da dinâmica do trabalho multidisciplinar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, ressaltando a dificuldade no diálogo com profissionais e na forma de executar tal trabalho. Os docentes trataram a formação continuada de forma muito superficial, pois ainda não sabem exatamente como é realizado o trabalho multidisciplinar alegando que não há abertura para que ele aconteça.

Quanto às políticas educacionais que contribuem para a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, foi possível verificar que elas não são tão conhecidas e talvez, devido a isso, não sejam colocadas em prática como é esperado. Já em relação às estratégias de inclusão que as escolas desenvolvem, notou-se uma diversidade de alternativas, sendo que cada escola ou até mesmo professor as desenvolvem conforme a realidade e disponibilidade de recursos. Por fim, a respeito do cumprimento da legislação sobre inclusão, verificou-se que os docentes e a escola muitas vezes não se mobilizam e nem se empenham para que ela seja efetivada, deixando a cargo do governo, dos alunos, da comunidade ou até de outras entidades a exigência dos direitos constitucionais.

Por fim, tendo em vista todos esses aspectos que foram apresentados anteriormente é relevante pensar quem é o mais prejudicado nessa luta incansável pela inclusão? O aluno com deficiência, o profissional que não sabe ou não consegue trabalhar por falta de recursos ou informação, o psicólogo escolar como especialista em “questões subjetivas” ou a equipe peda-

gógica que não consegue trabalhar em unidade devido às diferenças? Essa é uma pergunta que não tem resposta pronta. Pode-se verificar que o aluno, o professor, o psicólogo escolar e toda a equipe escolar precisam refletir sensibilizar e lutar para que a lei seja colocada em prática e a inclusão de fato aconteça.

Neste sentido, foi possível perceber ao longo deste trabalho a necessidade de apoio para realização de novas pesquisas voltadas para a atuação do psicólogo frente à inclusão de deficientes visuais, pois, foram encontrados muitos estudos com a temática da inclusão, mas nenhum voltado especificamente para a psicologia escolar e a inclusão de alunos com deficiência visual na perspectiva dos professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E.G.C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>>. Acesso em: 31 maio 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. *O psicólogo escolar*. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>>. Acesso em: 31 maio 2015
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, 225 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9.394, de 20 de dez. de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dez. de 2004.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* MEC/SEESP, 2007.
- CAMPBELL, S.I. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 221 p.
- CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS. 2006, Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/conheca-o-crepop> Acesso em: 31 maio 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica*. Brasília, 2013. 58 p. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/04/MIOLO_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.
- _____. *Resolução CFP N.º 014/00*. 20 de Dez. de 2000. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2000_14.pdf>. Acesso 31 maio 2015.
- FACCI, M.G.D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO, A. C. M. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- GIL, A.C.L. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MAZZOTTA, M.J.S. *Inclusão e integração ou chaves da vida humana*. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998.

NENEVE, M.; SOUZA, M.P.R. A educação para cidadania: intenção e realidade. *Revista Educação e Cidadania*, São Paulo: v.5.n.1, p. 75-84, jan./ jun., 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, 2004, 226 p. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em 31 maio 2015.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em 31 maio 2015.

SEIDL, M.M L; RIBAS, A.F.P. Desenvolvimento e contexto sociocultural: A gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, p.13. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pidS=0102-79722000000200005>. Acesso em: 31 maio 2015.

O JOGO COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE PARINTINS

Denilson Diniz Pereira¹; Joene de Jesus Cruz Vieira²
denilsondinizp@gmail.com.br

¹*Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ;* ²*Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado final do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Nos anos iniciais do ensino fundamental os jogos são fundamentais, pois através dos mesmos a criança tem contato com os brinquedos e jogos, pois a utilização dos diversos tipos de jogos contribui para o desenvolvendo de habilidades motoras e de cognição, assim como motiva o aluno no âmbito social, gerando um processo social com os seus colegas de classe, principalmente dos alunos autista.

Fazer do jogo uma forma intensa de aprendizagem em suas mais diversas aplicações, e o professor, na sua prática pedagógica, e a escola como um todo, precisam observar as necessidades da implementação de mudanças na educação inclusiva. Professores devem elaborar projetos que atendam as necessidades dos alunos em suas especificidades, bem como não poupar esforços para implantação de jogos no âmbito escolar, sabemos que é de suma importância manter o lúdico no cotidiano escolar, pois esta tarefa equilibra as possibilidades educativas. Por isso a necessidade de entender de que forma os jogos lúdicos contribuem para a formação integral de alunos no Espectro Autista.

Segundo Bassi (2006):

O jogo é considerado um dos componentes da cultura corporal de movimentos e elementos fundamental da vida infantil. Usado como instrumento para diminuir o egocentrismo, aumentar a autonomia da criança, desenvolver a sua coordenação viso-motora e adquirir domínio sobre seu corpo, seja por jogos esportivos ou cooperativos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (BRASIL, 1996).

A LDB deixa claro a importância de trabalhar esses principais aspectos desde a educação infantil, ou seja, fazendo um trabalho não terá dificuldades nos anos seguintes.

Sabemos que são muitos os jogos que podem ser usado no processo de ensino e aprendizagem das crianças com transtorno do espectro autista, mas para isso toda atividade que o professor realizar, tem que ser planejada, organizada e bem elaborada.

Sabemos que é fundamental o ensino dos jogos nas escolas, assim, conhecer as motivações dos grupos de crianças autistas e saber despertarem neles novos interesses, assim novos conhecimentos.

É importante ter claro os princípios de ensino que possibilitem às crianças autistas jogar de modo que possa alcançar o seu potencial, é fundamental a forma de como o professor vai organizar esses jogos para que as crianças possam jogar e sentir-se bem e de forma lúdica está aprendendo também, pois os jogos vêm nos proporcionar a melhor interação com as pessoas que vivemos.

Para a obtenção dos objetivos da pesquisa foram organizadas questões como: Existem práticas de jogos lúdicos no ambiente escolar do ensino fundamental? Qual a principal função dos jogos lúdicos na formação dos alunos com transtorno do espectro autista? Há jogos lúdicos desenvolvido no ambiente pesquisado, com os alunos? Qual o envolvimento da criança durante as práticas de tais jogos?

Como questões de pesquisa deste trabalho esperam-se responder às seguintes indagações: a inserção de jogos cooperativos de forma lúdica para a formação integral de alunos na educação infantil.

Justificamos a importância da realização deste estudo pelo fato de contribuir para o curso superior de Pedagogia, assim como também para áreas afins que se interessarão em realizar pesquisas voltadas a esta temática.

Os jogos lúdicos são fundamentais na prática pedagógica do professor, e assim sucessivamente, pois por meio deles a criança tem contato com os brinquedos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, pois existem variedades de tipos de jogos, sendo com maior frequência nos psicomotores na educação infantil. Os com regras são importantes, pois trazem benefícios a partir do brincar, a criança tem contato com os colegas e assim desenvolvem suas capacidades e principalmente a ter motivação. A prática de jogos no âmbito escolar é importante para aperfeiçoar a compreensão de convivência e de respeito com o outro, além de possibilitar o trabalho de conceitos, ética e cidadania.

Com isso a escola passa a ter uma grande responsabilidade na educação e cuidados com as crianças, ou seja, começa a estabelecer uma relação com a família e a comunidade local, onde a criança vive. Para Lima (1992), “a escola tem a função de levar a criança a níveis elevados da aquisição do conhecimento e da aprendizagem”. É um período em que a criança deve ter experiência e informações que enriqueça seu repertório, assim como os procedimentos metodológicos que permitam integrar novos conhecimentos aqueles que as crianças já possuem.

Porém, existem escolas que não possuem jogos lúdicos que contribuam para o desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo, neste pensar, surge o interesse em estudar o jogo como ferramenta lúdica para a formação integral de alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Pública Estadual de Parintins no baixo Amazonas.

Para responder tal pergunta, no primeiro momento foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico e de campo que serão apresentadas as linhas básicas do trabalho e o problema norteador.

A Revisão Bibliográfica, abordando a questões relacionadas a partir de um breve histórico da trajetória dos jogos. Jogos Cooperativos: uma perspectiva lúdica para a formação integral de alunos com transtorno do espectro autista. Em continuação à pesquisa bibliográfica destaca-se, ainda, a prática pedagógica, desenvolvida em sala de aula pela professora normal e da sala multifuncional.

A Metodologia desenvolvida, apresentando suas características. Dos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas, entrevistas e visitas.

O texto apresenta, ainda, alguns fundamentos metodológicos para análise dos dados onde delinea a inserção de jogos cooperativos de forma lúdica para a formação integral de alunos com transtorno do espectro autista.

Os Resultados e Discussão dos dados obtidos do ambiente escolar, ou seja, a pesquisa esta em andamento.

As Considerações Finais e as perspectivas para uma melhoria na qualidade do ensino e a inserção de jogos cooperativos de forma lúdica para a formação integral de alunos com transtorno do espectro autista como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem na escola

OBJETIVO

GERAL:

Investigar a importância do jogo como ferramenta lúdica no processo de educação e socialização de alunos com transtorno do espectro autista – TEA, em escola estadual pública de Parintins-AM.

ESPECÍFICOS:

Identificar quais os jogos cooperativos que contribuem para a formação integral de alunos na educação infantil

Descrever as principais contribuições dos Jogos Cooperativos na formação integral de alunos na educação infantil.

Observar as principais funções da prática dos jogos cooperativos na formação integral dos alunos na educação infantil.

MÉTODO

Este capítulo apresenta a descrição de abordagem de pesquisa, o local onde foi desenvolvida a pesquisa, os sujeitos envolvidos nesse projeto, bem como o instrumento de coletas de dados e os procedimentos que foram utilizados.

Essa pesquisa tem como principal objetivo investigar qual é a contribuição dos jogos na formação integral de alunos com o transtorno do espectro autista, pois os mesmos estão em plena formação de conhecimento.

Essa pesquisa qualitativa é parte do fundamento de que há uma dinâmica entre o mundo real e sujeito, uma dependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e a subjetividade do sujeito, e o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados e nem o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2009).

De acordo com Oliveira (2012, p.60):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto da pesquisa.

Essa abordagem tem como principal aspecto a relação dinâmica entre o mundo real, tanto objetivo como também concreto, porque nela o pesquisador será alguém que irá interpretar a realidade existente na pesquisa dentro de uma visão mais complexa. Escolhemos a abordagem qualitativa, pois a pesquisa em educação exige que tenhamos um olhar amplo e observar todas as distinções de um objeto de estudo. A escolha desse tipo de abordagem se deu em consideração ao recurso básico e inicial da abordagem qualitativa que é a descrição. Para Teixeira (2009, p. 140), “Na pesquisa qualitativa, o social é visto como mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”.

O método de abordagem trabalhado na pesquisa foi à fenomenologia, que propicia ao pesquisador conhecer todos os aspectos de um fenômeno a ser estudado. “A pesquisa de enfoque fenomenológico constitui-se, pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno - que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação” (MASINI, 2002, p. 66). O fenômeno a qual nos referimos pode até ser o mesmo, mas vistos, questionados e discutidos de pontos de vistas e objetivos distintos.

Triviños (1992, p.43). A fenomenologia “é o estudo das essências, buscando-se no mundo aquilo que está sempre aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço repousa em encontrar este contato ingênuo com o mundo”. Esta busca da essência carece de toda a referência que não seja de sua pureza enquanto fenômeno, de modo que os outros componentes estão eliminados.

Este estudo baseia-se também em uma pesquisa bibliográfica que para Lakatos e Marconi (2010, p. 57) São “[...] pesquisas em fontes secundárias e abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]”, sendo assim uma literatura especializada na área, onde foram abordados temas de relevante interesse para a pesquisadora.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual na zona central de Parintins no baixo Amazonas, onde a mesma atende alunos do ensino fundamental. A mesma realizou-se na sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A escolha do local para a pesquisa se deu devido à necessidade de observar se há a prática dos jogos, pois a temática é complexa no cotidiano escolar.

Os dados para elaboração deste trabalho foram coletados no primeiro momento em livros, artigos científicos, assim como também em periódicos e em anais em congresso que dialoguem a temática proposta para que se possa realizar um estudo mais detalhado dos dados e mediações a cerca do que está sendo pesquisado.

A observação direta é um suporte necessário onde o pesquisador irá ver informações muito importantes e levará também o mesmo a utilizar seus próprios sentidos na obtenção de um determinado aspecto referente à realidade existente, pois a observação ela não consiste apenas em ouvir e ver, e sim permitirá o pesquisador que examine os fatos e os fenômenos existentes na pesquisa. Como destaca Fachim (2006, p.37), “O método observacional fundamenta-se em procedimento da natureza sensorial, como produto do processo em que se empenha o pesquisador no mundo dos fenômenos empíricos”. A observação é um elemento básico muito importante para, através da observação o pesquisador vai identificar provas a respeito de objetivos que orientam seu comportamento.

A entrevista apresenta uma grande flexibilidade na coleta de dados em uma pesquisa, com a entrevista o pesquisador vai elaborar um roteiro, e anotações no caderno durante sua observação em sala de aula. Além do instrumento de coletas de dados descrito acima, foi selecionado evidenciando os objetivos descritos neste trabalho à entrevista semi-estruturada, que consiste na interação do pesquisador com o entrevistado, este instrumento permite que consigamos obter informações detalhadas no momento da entrevista. Essas ferramentas são fundamentais para obtenção dos dados necessários e aproximação com o sujeito da pesquisa. Para se ter um resultado satisfatório a pesquisa foi desenvolvida em três etapas para um bom desenvolvimento do trabalho.

A primeira etapa corresponde à pesquisa bibliográfica, onde propõe o pesquisador a ter o contato diretamente com as obras, artigos, e documentos que forneça o diálogo e o embasamento teórico sobre o tema estudado. A pesquisa bibliográfica serve como subsídio para esclarecimento sobre a temática, assim, surgindo os fichamentos e análises. Para isto, selecionamos livros, textos, artigos impressos e atualizados.

A segunda etapa foi à pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede estadual de Parintins-AM.

A terceira etapa consistiu na análise de dados, sistematização, correção e apresentação dos dados obtidos na coleta de dados.

É preciso que o pesquisador seja honesto na hora da coleta dos dados para que a pesquisa não tenha erro, sendo que essa é uma parte da pesquisa muito cansativa e toma muito mais tempo do que o esperado, por isso que o pesquisador tem que ficar atento para todos os aspectos.

A pesquisa realizada foi feita com todo compromisso de manter a postura social e ética em relação ao material coletado no decorrer da pesquisa, com o cuidado de não revelar informações que possa causar constrangimento ao sujeito da pesquisa. Garantindo assim que os resultados deverão ser utilizados somente para a finalidade deste trabalho de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta as análises e discussões dos resultados da coleta de dados referente à pesquisa desenvolvida com o tema: O Jogo Como Ferramenta Lúdica Para A Formação Integral De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista – TEA Em Uma Escola Pública Estadual De Parintins.

Os Jogos Lúdicos propiciam inúmeros benefícios para o desenvolvimento educacional da criança autista, e é dentro dessa perspectiva a ser trabalhado no ambiente escolar, que ele é encarado de forma eficaz, pois o mesmo propicia ao aprendiz novas formas de conhecimento.

Na primeira etapa da pesquisa foram feitas observações e acompanhamentos aos alunos que são atendidos no contra turno. Os resultados foram bastante satisfatório, pois a professora do AEE faz um excelente trabalho com as crianças na sala multifuncional. Ela relata a importância de se trabalhar de forma lúdica, e também com os jogos cooperativos no ambiente escolar. Pois, trabalhar de forma lúdica é essencial para que o educando tenha uma aprendizagem mais prazerosa.

Os jogos cooperativos auxiliam na formação intelectual da criança autista, pois favorece sua interação com as pessoas que vivem especificamente dentro e fora do meio social do indivíduo. Nesse contexto com a ajuda do professor e através do contato direto com os jogos cooperativos, o educando poderá assim ter grande possibilidade de relacionar-se com as pessoas a sua volta. Dentro dessa perspectiva podemos observar que o contato com os jogos, vem proporcionar o desenvolvimento intelectual e social e, é por meio dele que o pode assim desenvolver a socialização com os professores, colegas, funcionários da escola e também com seus os pais.

Diante disso, foram formuladas algumas perguntas para a professora da sala de recurso.

Você considera importante a prática do lúdico na escola? Comente.

Sim, o lúdico é uma ferramenta muito importante ser usada na sala de aula pelos professores, pois é através dele que a criança vem a desenvolver habilidades para o processo de ensino aprendizagem, principalmente com os alunos autistas. (PROFESSORA DA SALA MULTIFUNCIONAL, 2016).

Quais as dificuldades você enfrenta, na sala de recurso, para trabalhar com a ludicidade?

Trabalhar com alunos autista em sala de aula e na sala de recurso, é uma situação crítica. Pois na sala de recurso os materiais ainda são bastante precários e a falta do mesmo dificulta muito o trabalho do professor, a falta de espaço também é uma situação complicada. Pois a sala é muito pequena, sem condições de fazer um bom trabalho com nossos alunos. (PROFESSORA DA SALA MULTIFUNCIONAL, 2016).

Como você avalia o desenvolvimento e a interação das crianças na prática dos jogos Lúdicos?

A avaliação é feita diariamente, a partir da participação do aluno autista nas atividades com os jogos lúdicos. Somente assim, será possível perceber se esse aluno desenvolveu o processo de

ensino aprendizagem e a interação com os demais alunos e professores. (PROFESSORA DA SALA MULTIFUNCIONAL, 2016).

No seu planejamento semanal é inserida atividades com jogos lúdicos?

Sim, os jogos lúdicos são sempre inclusos em meu planejamento, todas as atividades lúdicas tem um objetivo e uma finalidade. Eles não são trabalhados como uma atividade de passa tempo para os alunos. Estas atividades são desenvolvidas tanto para alunos autista como alunos ditos normais. (PROFESSORA DA SALA MULTIFUNCIONAL, 2016).

Através dos jogos lúdicos pretende-se trabalhar os movimentos do corpo, ou seja, propiciando aos aluno autista uma oportunidade de vivenciarem os demais gestos, expressões e movimentos. Todo jogo, toda atividade deve ser bem elaborado, organizada e planejada pelo professor, só assim o para ter um bom resultado nas suas atividades. Segundo uma pesquisa feita pela Revista Jogos Cooperativos (2006) o aprendizado da criança é mais duradouro é efetivo através da vivência e do jogo, pois ela participa muito mais ativa do processo de construção do conhecimento.

Segundo Correia (2006, p. 55)

“Cooperação refere-se ao envolvimento e a participação das crianças nos jogos, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos, ao permitirem aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados”.

Os jogos cooperativos são muito importante para a formação do aluno como um todo, pois proporciona momentos de interação, vivência, limites e respeito com o próximo. Pois trabalha o lúdico que faz com que os alunos se sintam bem em participar das atividades proposta pelo professor.

CONCLUSÃO

Portanto as práticas desses jogos na escola é muito importante possibilitam, assim, o desenvolvimento das habilidades sociais nos alunos, contribuindo para que os mesmos se tornem agentes na construção de uma sociedade mais justa e melhor, sendo capazes de trabalhar juntos e alcançar objetivos que beneficiem o coletivo. E nesse sentido, é que as preposições dos jogos cooperativos traduzem-se em uma única finalidade: a boa formação do aluno no contexto escolar.

Podemos afirmar que os jogos também podem contribuir para a interação da criança, principalmente os jogos cooperativos, ou seja, passa valorizar a convivência, participação de todos e principalmente a cooperação. A partir das observações e das atividades aplicadas foi analisado o comportamento do aluno autista durante os jogos, a criança tende se colocar no lugar do colega, cooperando, interagindo, ajudando solucionar juntos os obstáculos dos jogos.

Os jogos ajudam na educação integral do aluno, desenvolvendo autonomia, senso crítico, sentimento de aceitação e autoestima. Por isso, os jogos colaboram na formação crítica

e reflexiva do educando. É importante ter claro os princípios de ensino que possibilitem às crianças jogar de modo a alcançar o seu potencial.

O jogo é proposto com o fim de contribuir de forma positiva, desenvolvendo a criatividade, a empatia, o espírito de grupo, a solidariedade, estimulando a criança a conviver em sociedade. É fundamental para os ensinamentos dos jogos conhecer as motivações dos grupos de crianças e saber despertar neles novos interesses.

O papel do professor é o de transformador da realidade para melhor. Por isso acredita-se que os jogos cooperativos são o caminho para que as crianças de hoje se tornem adultos pré-ocupados com a saúde coletiva, o bem estar social e com a natureza, tornando-se formadores de redes de cooperação em prol da paz e da vida.

REFERÊNCIAS

- BASSI, J.; FILQUEIRAS, *Interações sociais entre crianças de 6 a 7 anos durante a prática de Jogos Cooperativos e Competitivos*. In: ____ . Jornada de Iniciação Científica, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei n. 9394/96*). Brasília, 1996.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORREIA, M.M. *Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física*/Marcos Miranda Correia. – 5 ed.. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FACHIM, O. *Fundamentos da metodologia*. 5.ed. São Paulo: Saraiva 2006.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: atlas, 2010.
- LIMA, E C.A.S. *A Utilização do jogo na pré- escola*. Série ideias, FDE. 10. ed. São Paulo: 1992. Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 10 de fevereiro 2016.
- MASINI, E. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, M.M. Abordagem qualitativa. In: ____ . *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 9. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2009.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. Ed. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 1992.

ASPECTOS FACILITADORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Vera Lucia Mendonça Nunes¹; Grazielle Perpétua Fernandes Mello
verinhamendoncapr@hotmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

²*Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos*

INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas que norteiam as escolas, inclusive no campo da Educação Especial, têm provocado mudanças nos contextos escolares, as quais precisam rever e adequar suas práticas para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, cada vez mais presentes.

Desde 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) - (BRASIL, 2008), é notória a mudança que as escolas vêm empreendendo para adequação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente a formação de sua equipe escolar. (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p.13).

A política tem como objetivo promover o acesso e permanência, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com direito a frequentar em turno oposto ao seu horário escolar, a Sala de Recursos Multifuncional. (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013).

“Cada dia mais, a escola enfrenta o desafio de ensinar com qualidade todos os alunos, mas sem ter muito sucesso em lidar com a diversidade, porque se constata a ausência de uma educação inclusiva, na maioria dos sistemas escolares” (CAPELLINI, 2005, p.8).

Neste trabalho será dada ênfase ao sujeito com deficiência intelectual que constitui em âmbito escolar, o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino, conforme indica o Censo Escolar MEC/INEP até o ano de 2013. (BRASIL, 2013).

Em se tratando da deficiência intelectual, vários são os desafios encontrados nas escolas, desafios estes que estão desde as alterações metodológicas, adaptações curriculares, recursos utilizados, até a formação dos professores.

A deficiência intelectual é definida como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas, originando-se antes dos 18 anos de idade” (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p.16).

Neste sentido, importante destacar que as mudanças para uma escola inclusiva, não deve ter como base somente estas alterações assinaladas, mas a transformação de algu-

mas crenças e até mesmo a concepção de deficiência das pessoas envolvidas com este processo (OMOTE, 2011).

“Os desafios além de não serem poucos e ilustrarem a complexidade de se construir uma escola brasileira de melhor qualidade e mais inclusiva, indicam que temos um grande caminho a percorrer pela frente [...]” (MENDES, 2012, p.11).

Diante deste quadro aqui exposto, surgiu a seguinte problemática: o que as pesquisas têm apresentado de aspectos facilitadores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular no período de 2008 a 2018?

Salienta-se a necessidade de refletirmos sobre esta temática neste período, tendo em consideração a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada no ano de 2008 (BRASIL, 2008) a qual exigiu uma reorganização das escolas para que os alunos público-alvo da educação especial, pudessem ter a matrícula e permanência nas escolas. Pretende-se com esta pesquisa buscar aspectos facilitadores da inclusão de alunos com deficiência intelectual publicados nos últimos 10 anos, aspectos estes que ainda são objetos de preocupação por partes dos professores de ensino regular.

OBJETIVO

Analisar aspectos facilitadores que as pesquisas têm apresentado sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular nos anos de 2008 a 2018 na Revista Brasileira de Educação Especial- RBEE e a Revista de Educação Especial- UFSM.

MÉTODO

Esta pesquisa constitui um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, realizado pelo processo de revisão de literatura. A fim de alcançar o objetivo proposto, a coleta de dados compreendeu a busca de artigos nas bases de dados da Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial – UFSM.

A inclusão das revistas na pesquisa justifica-se pela importância e reconhecimento acadêmico em pesquisas na área da Educação Especial. Para este mapeamento, utilizaram-se os seguintes descritores, respectivamente combinados: a) deficiência intelectual AND inclusão; b) deficiência intelectual AND Educação Especial; c) deficiência mental AND inclusão; d) deficiência mental AND educação especial.

Como critérios de inclusão foram selecionados os artigos publicados neste período de 2008 a 2018, com pesquisas que contemplem a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Utilizou-se como critérios de exclusão, artigos publicados fora deste período, pesquisas de revisão sistemática na literatura, ensaios e trabalhos repetidos.

Empregou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com as três etapas. Na primeira etapa, a pré-análise, realizou-se a leitura flutuante para escolha dos artigos, sendo identificados e selecionados na busca inicial, 81 artigos.

Foram excluídos os artigos não relacionados à inclusão em escolas de ensino regular, os que não estavam neste no período apresentado, ensaios e revisão de literatura, totalizando 71 artigos.

As pesquisas selecionadas e que estavam dentro dos padrões estipulados, totalizaram 10 artigos.

Na segunda etapa da análise, a descrição analítica, explorou-se o material selecionado para um estudo mais aprofundado, classificando e categorizando os dados colhidos. As subcategorias foram definidas a posteriori, a partir da leitura dos artigos na íntegra. Em seguida foi realizado o tratamento dos resultados (inferência e interpretação), onde se buscou condensar e destacar as informações.

O quadro 1 apresenta a distribuição dos 10 artigos selecionados com autor, ano e aspectos facilitares para a inclusão encontrados.

Quadro 1: distribuição dos artigos selecionados

| Autor | Ano | Aspectos facilitadores |
|--|------------|--|
| HEIN, J.M.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; SEABRA, A.G.; MACEDO, E.C. | 2010 | Software de alfabetização fônica |
| BEZERRA, G.F.; ARAUJO, D.A. | 2011 | Metodologias diferenciadas cognitivo-linguísticas |
| TOLEDO, E.H.; VITALIANO, C.R. | 2012 | Trabalho colaborativo |
| LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. | 2012 | SRM/ Prof. AEE/ trabalho colaborativo |
| CECHIN, M.B.C.; COSTA, A.C.; DORNELES, B.V. | 2013 | Intervenção pedagógica em matemática para contagem |
| PEDRO, K.M.; CHACON, M.C.M. | 2013 | Software educativo |
| BRAUN, P.; NUNES, L.R.O.P. | 2015 | Trabalho colaborativo |
| SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. | 2015 | Trabalho colaborativo |
| CARAMORI, P.M.; DALLACQUA, M.J.C. | 2015 | Mediação em sala de aula |
| CAMPOS, K.P.B.; GLAT, R. | 2016 | Práticas/ acesso à formação específica/ |

Fonte: elaborada pelas autoras

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 2 apresenta as categorias e subcategorias temáticas encontradas, nas pesquisas selecionadas que serão apresentadas e discutidas na sequência.

Quadro 2: categorias e subcategorias encontradas nos estudos selecionados

| Categorias | Subcategorias |
|---------------|---|
| 1-Escola | Atendimento Educacional Especializado- AEE Sala de Recursos Multifuncional Formação na área específica Trabalho colaborativo |
| 2-Professores | Práticas pedagógicas (softwares, metodologias diferenciadas, intervenções, mediação pedagógica) |

Fonte: elaborada pelas autoras

CATEGORIA 1: ESCOLA

Nesta categoria se destacam quatro subcategorias importantes e que possuem ligação entre si. O atendimento educacional especializado- AEE, formação na área específica para atendimento aos alunos com deficiência intelectual, a Sala de Recursos Multifuncional e a formação continuada de professores possuem ligação ao trabalho colaborativo.

Lopes; Marquezine (2012) realizaram uma pesquisa que analisavam a percepção dos professores do ensino regular sobre a importância da sala de recursos multifuncional para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que “o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular.” (p. 487). As autoras ressaltam que esta sala deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, superando seus limites. A sala de recursos multifuncional em pleno desenvolvimento dentro do objetivo para a qual foi criada, é um aspecto facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

“Nos meios educacionais, essa afirmação traz preocupações para os gestores e professores, porque o aluno chega à escola em momentos diversos, e a escola não pode pedir que esse aluno ou sua família esperem até que as medidas necessárias e cabíveis, para o oferecimento de apoios e suportes, sejam tomadas” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 492).

No trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Milanez; Oliveira (2013) ressaltam que a dificuldade encontrada pela maioria dos professores do AEE e ensino regular quanto à conceituação e compreensão da deficiência intelectual, o que limita a atuação destes com este público.

No caso do AEE para a deficiência intelectual, é importante desvincilharmo-nos de rótulos e estigmas e dedicarmos ao seu potencial de aprendizagem destes alunos com deficiência intelectual.

É importante que a escola favoreça a articulação do professor do AEE com outros profissionais especializados que possam dar suporte ao seu trabalho com estes alunos (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Para Lopes; Marquezine (2012, p.503.), “o trabalho pedagógico na sala de recursos pelo professor do AEE só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular”.

Sobre o trabalho colaborativo quatro pesquisas foram apresentadas sendo duas no ano de 2012 e duas no ano de 2015. Pletsch (2009, p.96) também valoriza esse aspecto na afirmação: “A colaboração entre ensino regular e Educação Especial, por meio de sala de recursos [...], constitui condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência mental”.

Toledo; Vitaliano (2012) realizaram uma pesquisa sobre o trabalho colaborativo e a inclusão de alunos no Ensino Fundamental II. Para as autoras, é fundamental pensarmos na formação de professores em serviço para promover a inclusão desses alunos, como forma de minimizar a situação instalada (p.322).

O trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido uma estratégia facilitadora para promover o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores (CAPELLINI, 2004).

Os estudos de Braun; Nunes (2015) tinham como objetivo, investigar os processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com deficiência intelectual. A pesquisa-ação colaborativa e a abordagem histórico-cultural foram as bases teórico-metodológicas para investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com deficiência intelectual. Concluíram com esta pesquisa que a situação de ensino e aprendizagem se apresenta como elemento favorável quando são considerados diferentes meios de aprendizagem, sendo o trabalho colaborativo um facilitador deste processo.

Santos e Martins (2015) em sua pesquisa, revelaram aspectos relevantes da prática pedagógica desenvolvida por professores do Ensino Fundamental I, com turmas em que estavam matriculados alunos com DI. Diante da realidade investigada, verificou-se, muitas dificuldades nas ações desenvolvidas tanto em sala de aula, quanto em relação à formação docente, onde presenciou-se muitas lacunas, além de estigmas muito presentes e a inexistência de redes de apoio aos discentes, tendo somente o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais.

Segundo as autoras, diante da realidade investigada, verificou-se que muitas das dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar têm origem nas lacunas presentes na sua formação.

Categoria 2: professores (práticas pedagógicas: softwares, metodologias diferenciadas, intervenções e mediação pedagógica)

Hein et al (2010) realizaram um estudo em que o objetivo era o de verificar a eficácia da intervenção com o software Alfabetização Fônica Computadorizada em alunos com deficiência mental. O software possibilita a realização de atividades que desenvolvem a consciência fonológica e a compreensão das relações grafofonêmicas. O presente estudo mostrou que o uso de procedimentos computadorizados podem também desenvolver habilidades como a consciência fonológica e a leitura de palavras em crianças com deficiência mental.

Bezerra; Araújo (2011) realizaram uma pesquisa em que foi constatada que as crianças com deficiência intelectual, podem desenvolver habilidades cognitivas linguísticas com atividades lúdicas como práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo maior facilidade no seu aprendizado.

Cechin; Costa; Dorneles (2013) realizaram um estudo que identificou os procedimentos de contagem usados por crianças com deficiência intelectual e os efeitos de um programa de intervenção direcionado ao ensino de fatos aritméticos. “A proposta caracterizou-se pelo ensino direto, explícito e sistemático, através de sequências de instrução, partindo dos procedimentos de contagem usados pelos estudantes, que foram avaliados em dois momentos (pré-teste e pós-teste).” (p.79).

Os autores verificaram que houve um avanço nos procedimentos de contagem utilizados pelas crianças após a intervenção, revelando que o programa foi eficaz.

Pedro; Chacon (2013) em seus estudos afirmam que o computador está presente no cotidiano escolar e sua utilização, por meio de softwares educativos, deve ser mediado e planejado para que esse recurso contribua para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Nesta pesquisa, foram propostas atividades específicas de informática para alunos com DI, por meio de softwares educativos, além de quantificar e analisar as estratégias técnicas e pedagógicas utilizadas. Os resultados indicaram que se os conteúdos trabalhados nas aulas de informática convergirem com as atividades propostas em sala de aula, os alunos com DI têm oportunidades de experimentar atividades diferenciadas que lhes possibilitem o sucesso.

Caramori; Dallacqua (2015) apresentam uma descrição do trabalho de quatro professoras participantes, evidenciando suas opiniões sobre suas práticas, além de arrolar as estratégias pedagógicas utilizadas à Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Reuven Feuerstein. Concluíram que é possível associar as ideias de Feuerstein às práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência intelectual severa, já que determinados procedimentos empregados demonstram trazer em seu cerne alguns preceitos essenciais à mediação.

Campos; Glat (2016) investigaram a concepção de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de *Down*, incluída em uma classe comum, com procedimentos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da aluna. As autoras observaram que à ausência de formação específica para lidar com alunos com deficiência intelectual, bem como aos padrões homogeneizadores de ensino, currículo e avaliação dificultam extremamente o ensino e aprendizagem do aluno. Concluíram que as novas práticas pedagógicas introduzidas, foram evidenciadas, mudanças no comportamento e no lugar de sujeito na escola da menina, que passou a ter maior visibilidade perante a professora e os colegas, o que lhe possibilitou participação em atividades e ações mais independentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribuiu para o conhecimento de alguns aspectos facilitadores de inclusão, que venham a favorecer o ensino e aprendizado de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Considera-se que o objetivo foi alcançado, já que foram selecionadas 10 pesquisas que abordaram o tema proposto. Destacando o trabalho colaborativo, que apresentou três pesquisas entre as dez selecionadas.

Observou-se poucas pesquisas com estratégias e metodologias utilizadas, o que justifica a preocupação de professores na prática da inclusão destes alunos, mostradas nas pesquisas. De modo geral, das 81 pesquisas selecionadas no primeiro momento, apenas 10 se propuseram a investigar a inclusão destes alunos e que estavam dentro da temática proposta.

Os dados obtidos nesta pesquisa revelam que ainda existem lacunas neste tema, necessitando de mais pesquisas que considerem aspectos facilitadores para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, G.F.; ARAÚJO, D.Ap. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.24, n. 41, Marília, set/dez, 2011.p.233-244.
- BRAUN, P.; NUNES, L.R.O.P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.21, n.1, Marília, jan/mar, 2015. pp.75-92.
- CAMPOS, K.P.B.; GLAT, R. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com síndrome de down numa classe comum. *Revista de Educação Especial*. v.29, n.54, Marília, jan-abril, 2016. p.27-40.
- CARAMORI, P.M.; DALL'ACQUA, M.J.C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.21, n.4, Marília, out/dez, 2015. p.367-378.
- CECHIN, M.B.C.; COSTA, A.C.; DORNELES, B.V. Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.19, n.1, Marília, jan/mar, 2013, p.79-92.
- HEIN, J.M.et al. Avaliação da eficácia do software “alfabetização fônica” para alunos com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.16, n. 1, Marília, jan/abr, 2010. p.65-82.
- LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.18. n.3, Marília, jul/set, 2012.p.487-506.
- MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A.A.S.; MISQUIATTI, A.R.N. *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- PEDRO, K.M.; CHACON, M.C.M. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.19, n.2, Marília, abr/jun, 2013. p. 195-210.

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L. A.R. Práticas dos professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.21, n.3, Marília, jul/set , 2015, p.395-408.

TOLEDO, E.H.; VITALIANO, C.R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.18, n. 2, Marília, abr/jun, 2012. p.319-336.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA ESTUDANTE COM INDICADORES

Arihel Hart Perdonatti Camargo¹; Clarissa Maria Marques Ogeda²;
Miguel Claudio Moriel Chacon³
arihelhart@gmail.com

¹Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp-Marília; ²Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp-Marília; ³Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp-Marília

INTRODUÇÃO

Dentre os estudantes do público-alvo da Educação Especial estão os estudantes com precocidade e comportamento de superdotação¹. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tais estudantes, podem ser compreendidos como aqueles que apresentam habilidades acima da média nas “seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse grupo, por estar amparado pela legislação, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser oferecido pela própria escola, nas salas de recurso multifuncionais; pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) ou por meio de parcerias com Centros ou Universidades. (BRASIL, 2009).

O Parecer nº. 17 de 2001 (BRASIL, 2001) versa que, para a oferta do AEE a esses estudantes, há a necessidade de sistematizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica; prever a aceleração escolar, com base no desempenho acadêmico e maturidade emocional; aprofundar e enriquecer o currículo; e ainda, registrar no histórico escolar as especificações necessárias. Este parecer esclarece, que, para além das ações para identificação e avaliação, também são necessárias medidas para prover o AEE e possíveis suplementações curriculares com o objetivo de atender as necessidades específicas.

Lombardo (2015) corrobora com a necessidade de identificar e atender os estudantes com precocidade e comportamentos de superdotação, ao afirmar que a principal barreira que impede a expressão e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes é o sistema homogeneizador de educação, que predomina na maioria das escolas, não somente brasileiras, mas mundial. Diante dessa lacuna e da pouca abrangência dos serviços dos NAAH/S, a identificação destes estudantes cabe, muitas vezes, a ações específicas vinculadas a universidades ou instituições filantrópicas.

¹ Ressaltamos que a nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação é Altas Habilidades/Superdotação, mas, aqui vamos adotar o termo precocidade e comportamento de superdotação em respeito ao referencial teórico adotado pelo Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamento Superdotado.

Na Faculdade de Filosofia e Ciências FFC-Unesp/Marília, está em funcionamento, desde 2013 o Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS) que desenvolve atividades de identificação, avaliação e enriquecimento. Os estudantes são encaminhados pela Secretária Municipal de Educação, por meio da indicação de professores e também por demanda espontânea, por apresentarem um desenvolvimento acima da média, nas atividades escolares, em relação aos seus pares. (OGEDA, 2016).

Para Winner (1998), os comportamentos indicativos da superdotação são: precocidade, ou seja, começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média; uma insistência em fazer as coisas ao seu modo, são inventivas e fúria por dominar, possuem um interesse intenso e obsessivo.

Segundo Renzulli (1986), os indivíduos para serem considerados superdotados devem possuir três características que vão diferenciá-los dos de desenvolvimento típico, essas características podem ser inferidas por um conjunto de três anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Considerando esse referencial, o PAPCS está configurado como projeto de pesquisa e extensão, e, para além de oferecer o enriquecimento para os estudantes precoces com comportamentos de superdotação, também é espaço para formação e coleta de dados de pesquisas de graduandos, mestrandos e doutorandos. O programa é coordenado pelo Doutor Miguel Claudio Moriel Chacon e é realizado todas as sextas-feiras no Laboratório de Educação Especial da Unesp–FFC no período da manhã e tarde, para possibilitar que os estudantes participem no contra turno das atividades escolares e atende uma faixa etária de 03 até 14 anos. Enquanto ocorrem as oficinas com os estudantes, acontecem também oficinas de enriquecimento com os pais.

A identificação e avaliação dos estudantes é realizada por uma equipe multidisciplinar e são utilizados testes psicométricos, pedagógicos, de avaliação musical, assim como a observação dos anéis propostos na teoria de Renzulli (1986).

As oficinas de enriquecimento são idealizadas numa perspectiva investigativa multi e interdisciplinar. O delineamento das oficinas acontece de forma colaborativa e democrática, partindo do interesse dos estudantes, das potencialidades, áreas de domínio e características individuais.

O presente trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa ainda em andamento.

OBJETIVO

Compreender como uma estudante com indicadores de superdotação concebe esse fenômeno; refletir sobre suas concepções a luz da teoria e identificar os indicadores da superdotação em seu discurso.

MÉTODO

Para Minayo (1993), pesquisa é um fenômeno de sucessivas aproximações da realidade, fazendo uma combinação particular entre referenciais teóricos e dados de pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa descritiva (GIL, 2010), em que a coleta de dados foi realizada nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp/Marília, onde funciona atualmente o PAPCS. Participou como sujeito da pesquisa uma pré-adolescente, de 14 anos de idade, participante do programa que terá sua identidade preservada e aqui será denominada como E².

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista não estruturada. Esse tipo de entrevista é utilizada quando o pesquisador pretende obter informações mais detalhadas sobre determinado tema, que deve ser de conhecimento do entrevistado. (MINAYO, 1993).

A utilização de um roteiro flexível e aberto, além do fato de a participante já ter um vínculo constituído com os pesquisadores facilitou a realização da entrevista.

A captação do som foi realizada com auxílio de um gravador de Voz Digital Sony modelo Icd-px312, e um notebook foi utilizado para anotações dos comportamentos e posturas da respondente, além de um registro de observações sobre expressões não verbais.

A entrevista foi gravada, transcrita e estudada em uma forma sistêmica e sistemática. Os dados foram analisados qualitativamente utilizando-se como referencial teórico Winner (1998) e Renzulli (1986). Destacamos que a entrevista teve a duração de 04:49 minutos e foi realizada em uma sala aonde estavam somente entrevistada e pesquisador.

A entrevistada tem 14 anos é filha única da mãe e terceira filha do pai, que estão em união estável. O pai tem quarenta e sete anos é operador de caldeira com rendimento mensal de mil e duzentos reais, estudou até o ensino médio e a mãe do lar sem rendimento, tendo estudado também até o ensino médio. Moram juntos em uma cidade do interior do estado de São Paulo com aproximadamente cento e noventa mil habitantes.

A estudante frequenta o projeto desde 2013, e foi encaminhada por meio da Secretaria da Educação, por se destacar na área musical, demonstrando um grande potencial no canto lírico, que vem sendo enriquecido até os dias hoje.

Durante as oficinas de enriquecimento, E demonstra um interesse em áreas bastante diferenciadas, mas principalmente relacionadas a questões históricas e sociais. Apesar de muito tímida, sempre busca superar isso para sanar sua curiosidade e sua ânsia desmedida pelo conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que se pretende com uma pesquisa é conhecer melhor um determinado objeto, e, parafreando Gomes (1997), um mundo vivido. Na prática, tem-se uma situação ou objeto que existe para além, e de maneira independente da percepção do pesquisador e que é vivida por um grupo de pessoas.

² Escolhemos a nomenclatura E em respeito ao referencial teórico utilizado para transcrição da entrevista. (MANZINI, 2008).

Quando o pesquisador vai ao encontro destas pessoas para entrevistá-las, tem um conhecimento teórico e prático a priori da realidade em questão. As descrições viabilizadas através das entrevistas e as impressões do encontro com o entrevistado formam um objeto de experiência para a consciência do pesquisador.

Uma maneira de estudar a experiência consciente é por meio da entrevista, sendo que essa explora o mundo vivido do entrevistado, e está à procura do sentido que este tem para o entrevistado. (GOMES, 1997).

Segundo Bicudo (2000), esse tipo de investigação trabalha sempre com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em discussão, como percebido e como é manifestado pela linguagem. Trabalha com o que é significativo e relevante no contexto no qual a percepção do fenômeno ocorre.

Percebe-se, que a entrevistada acabou dissertando sobre uma única temática, que versou sobre as nomenclaturas utilizadas para designar o fenômeno da superdotação, tal temática se expressou como mais relevante e significativo para a estudante, tanto que ela coloca o que os autores da área discutem e depois se posiciona.

A análise da transcrição acontece a priori da fragmentação de trechos da entrevista que trazem significados relativos ao ideal do comportamento de superdotação, e a junção à busca dos indicadores desse fenômeno na construção da entrevista, por meio do referencial teórico.

A habilidade acima da média (RENZULLI, 1986) se mostra quando a entrevistada começa seu discurso conceituando autores que pesquisam a temática: “para superdotação ou altas habilidades, eu sugiro dois autores Vygotsky e o Renzulli”. (E). Esses são autores que em geral temos acesso no ensino superior, e pressupõe-se que não estariam presentes na fala de uma estudante de 14 anos. No projeto não trabalhamos diretamente conceitos e autores com os estudantes, somente com os pais. Aqui, a hipótese que levantamos é que essa estudante pesquisou por esses autores por iniciativa própria, e que esses nomes podem ter surgido em diálogo com a mãe, frequentadora do grupo de pais.

Durante as oficinas, a entrevistada demonstrava curiosidade em diversos assuntos como: música erudita, física, astronomia, desenho e pesquisava sobre os assuntos nas ferramentas de busca virtuais e vídeos, com autonomia e aprendia com muita facilidade com alto desempenho.

Percebe-se um comprometimento com a tarefa devido ao nível de exigência, demonstrado em diversos momentos, pela participante nos altos níveis de ansiedade e nervosismo. A ponto de atrapalhar sua entrevista e ser exteriorizada, como apresentado na transcrição, com expressões: “Eu estou tensa!” (E) ou “Desculpa, pela repetição de palavras, é que estou um pouco nervosa” (E).

O comportamento apresentado pela participante caracteriza-se como uma dessincronia, que pode ser compreendida como comportamentos que diferem de seus pares. Segundo Terrasier (2000), essa preocupação com uma atividade simples, sem nenhum caráter de avaliação, reprova ou julgamento não é comum, sendo essa uma característica comumente percebida em indivíduos superdotados.

A preocupação em referenciar seu discurso com autores da área da Educação e propor uma reflexão crítica, fica evidente quando E posiciona-se perante aos conceitos por ela apresentados: “Eu prefiro a nomenclatura do Renzulli que ele fala que altas habilidades se resume a talento, um talento que aquela pessoa tem, aquela pessoa possui.” (E), “Mas na minha colocação, na minha concepção. Vai até os dez” (E).

A dedicação que E teve para conseguir colocar o que entendia por AH/SD transpondo o senso comum demonstra o anel da criatividade, quando elabora seu próprio conceito, a priori do conhecimento destes autores. (REZULLI, 1986).

Não precisou de motivação, nem intervenção para a fluidez da entrevista, para Gama (2006, p. 83) tal comportamento pode ser entendido como

[...] uma dedicação desmedida, que não se vê em crianças ou jovens da mesma idade. É uma capacidade de concentração por períodos de tempo muito superiores ao que se espera de alunos nas mesmas condições e de igual idade. É a habilidade de focalizar agudamente em alguma atividade, seja uma tarefa, uma aula, o desenvolvimento de um projeto ou outra qualquer [...]

Por vezes a concepção da entrevistada, corrobora com os estudos da área, como quando versa: “pelo simples motivo toda aquela pessoa que é superdotada e alguém que não tem base sobre o que é superdotação, acha que a pessoa é um gênio” (E), “acha que a pessoa vai fazer uma revolução no mundo e que tem que ser boa em todas as áreas cognitivas e isso está extremamente errado” (E).

O trecho da fala da participante apresentada anteriormente, desmitifica um dos mitos apresentados por Winner (1998, p. 243), para a autora

[...] Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são muito mais comuns do que os regulares [...]. As crianças podem também ser superdotadas em uma área escolástica e, em realidade, mostrar-se incapacitadas em outra.

A participante ainda destaca não gostar do termo superdotação por conta do imaginário que as pessoas possuem de alguém que é bom em tudo. A resposta da aluna pode representar suas próprias vivências no meio social, que também pode ser caracterizada como uma certa pressão social, em que o superdotado precisa ser bom em tudo. Enfatiza: “a definição para superdotação, NÃO É ESSA!” (E).

Utiliza prodígio como sinônimo de superdotação: “a seguinte definição que os autores propõe, que isso muda a nomenclatura, é a seguinte, que a criança superdotada ou o prodígio, que eu vou comentar daqui a pouco com vocês (E). Aproximação interessante pois não tem relação com o referencial teórico, é um pensamento equivocado, pois segundo Winner (1998) prodígio é uma criança que desenvolve uma habilidade em nível adulto, o que não pode ser visto como sinônimo de superdotação. Mas, apesar do erro conceitual, a estudante afirma categoricamente, com uma entonação confiante e imponente, reforçando sua fala com expressões e gestos, como se tivesse certeza do que estava apresentado.

Os conceitos acerca das altas habilidades/superdotação são trabalhados apenas nos grupos de pais, o que serve como instrumento norteador na tematização das dúvidas e contradições.

Quando a participante coloca: “pessoas que se destacam” (E), “fazer o que não condiz com a faixa etária” (E), explicita as construções de pensamento de seu ideal do que seja AH/SD, fez referência desse ideal utilizando a palavra talento para explicar essas características.

CONCLUSÃO

Ao recuperarmos o objetivo deste trabalho que se constituiu em compreender como uma estudante com indicadores de superdotação concebe esse fenômeno; e refletir sobre suas concepções a luz da teoria e identificar os indicadores da superdotação em seu discurso, observamos que apesar da pouca idade da participante, a mesma possui conhecimentos sobre o fenômeno da superdotação, sendo que os mesmos baseiam-se em pressupostos teóricos de grandes autores, como Vygotsky e Renzulli.

Percebemos que a participante preocupa-se em enfatizar que o fenômeno da superdotação não pode ser compreendido enquanto um conjunto de habilidades e desempenho acima da média em todas as áreas do saber, desmitificando um dos grandes mitos percebidos em relação ao fenômeno da superdotação.

Esse mito favorece a expectativas elevadas e possíveis cobranças, estar em evidência por conta dessa situação pode ser angustiante. A entrevista permitiu observar o nível de cobrança que tem para consigo, ficava incomodada e explicitava o desconforto quando gaguejava, trocava palavras, chegou a pedir desculpas e quando terminou a entrevista perguntou se poderia gravar de novo.

Essa insatisfação com a própria produção aparece algumas vezes durante as oficinas, ao final de atividades artísticas costuma dizer que se tivesse mais tempo ficaria melhor, em atividades de música, diz que se tivesse feito um aquecimento adequado sairia diferente. Pelo nível de exigência que tem em suas produções, que em geral estão acima da média e bem feitas.

A gama de conhecimentos e as particularidades apresentada pela participante, revela e destaca a importância da oferta de um atendimento educacional que proporcione enriquecimento e amplo desenvolvimento das potencialidades. A escola dividida em séries não contempla integralmente essas necessidades e em diversas oficinas a entrevistada relatou dificuldade em conversar sobre seus interesses com amigos.

Reconhecer suas capacidades inatas e compreender seus próprios comportamentos é de extrema relevância, para que o indivíduo superdotado tenha ciência de seus direitos e compreenda quais são as estratégias, recursos e práticas que favorecem o seu desenvolvimento e o alcance dos seus objetivos de vida. Nesse sentido pensamos que a entrevista pode contribuir para os estudantes que estejam nessa condição se identificarem com os comportamentos e buscarem os caminhos para desenvolver integralmente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, V.A.M. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Editora Cortez, 2000
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE, 2001. 83 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva*. SEESP/MEC – Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução 4/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, Seção 1. 3 p.
- GAMA, M.C.S.S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 176p.
- GOMES, W.B. The Phenomenological Interview and the Study of Concious Experience. *Psicologia USP*. São Paulo, v.8, n.2, p.305-336, 1997.
- LOMBARDO, J.R. Identificación y valorización. In: REJANO, E. I. (Coord.) *Manual shining de atención a las altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Aconcagua Libros, 2015. p. 115-152.
- MANZINI, E.J. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Livre Docência - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Marília, 2008.
- MINAYO, M.C. S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- OGEDA, C.M.M. et al. Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 901-904, 2016.
- RENZULLI, J.S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: RENZULLI, J.S.; REIS, S.M. (Eds.). *The triad reader*. Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.
- TERRASIER, J.C. *La disincronía de los niños precoces*. In: Mate, Yolanda Benito (Org.). *Problematica del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000. p. 69-74.
- WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AUTISMO: UMA REVISÃO DOS ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Danieli Ferreira Guedes¹; Marília Bazan Blanco²; João Coelho Neto²
danieliguedescp@gmail.com

¹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio; ² Docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por atraso na aquisição da linguagem e na interação social, assim como interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos (GADIA; ROTA, 2016). De acordo com o Manual Diagnó

stico e Estatístico dos Transtornos Mentais- DSM V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sua prevalência é de 1% na população mundial, ou seja, uma a cada 68 crianças é autista, sendo essa proporção maior no sexo masculino.

De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), a inclusão escolar dos indivíduos com TEA pode ser difícil, em decorrência das dificuldades com a linguagem e interação. Para tanto, requer formação de professores cada vez mais capacitados, visando atender as necessidades especiais desses educandos.

OBJETIVO

A presente pesquisa objetiva apresentar procedimentos de uma Revisão Sistemática de Literatura dos artigos sobre o TEA, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2007-2017.

MÉTODO

A Revisão Sistemática de Literatura é uma metodologia de pesquisa que se utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Sendo assim, objetiva viabilizar de forma clara e explícita um resumo de todos os estudos, permitindo incorporar um resultado maior (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para a presente pesquisa, analisou-se as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial, classificada como A1 na área de Ensino, A2 na área da Educação e B1 na área de Psicologia pela classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 do Qualis Periódicos da Plataforma Sucupira. A Revista Brasileira de Educação Especial é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, com o objetivo de disseminar conhecimento em Educação Especial, sendo uma revista de ampla circulação na área.

A busca foi realizada nas 40 edições disponíveis *online*, publicadas no período de 2007 a 2017, a partir da palavra-chave “autismo” nos títulos dos artigos disponíveis; do total de 413 artigos publicados no período determinado, 23 artigos foram selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos artigos sobre o Autismo publicados na Revista Brasileira de Educação Especial durante o período de 2007 a 2017.

Quadro 1- Artigos sobre o Autismo publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2007/2017

| Nº | TÍTULO | Vol./nº | AUTORES/ANO |
|----|--|---------|--|
| 1 | Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores | 23/3 | Gomes et al. (2017) |
| 2 | Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão | 22/4 | Nunes e Walter (2016) |
| 3 | As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. | 22/3 | Togashi e Walter (2016) |
| 4 | Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. | 22/3 | Reis, Pereira e Almeida (2016) |
| 5 | Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo | 22/2 | Gomes e Souza (2016) |
| 6 | Escolarização de Alunos com Autismo. | 22/2 | Lima e Laplane (2016) |
| 7 | A Eficácia de um programa de treino de Trampolins na Proficiência Motora de crianças com Transtorno do Espectro Autismo | 22/1 | Lourenço et al. (2016) |
| 8 | Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista | 21/4 | Santarosa e Conforto (2015) |
| 9 | Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática | 21/3 | Soares e Cavalcante Neto (2015) |
| 10 | Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. | 21/2 | Lourenço et al. (2015) |
| 11 | Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. | 21/1 | Nascimento et al. (2015) |
| 12 | Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar | 20/1 | Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) |
| 13 | Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico | 20/1 | Favoretto e Lamônica (2014) |
| 14 | Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. | 19/4 | Mizael e Aiello (2013) |
| 15 | Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. | 19/2 | Reis, Pereira e Almeida (2013) |
| 16 | O brincar de uma Criança Autista sob a ótica da Perspectiva Histórico-Cultural | 19/1 | Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) |

| | | | |
|----|--|------|---------------------------------|
| 17 | Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme | 18/2 | Schmidt (2012) |
| 18 | Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo | 16/3 | Walter e Almeida (2010) |
| 19 | Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. | 16/3 | Gomes e Mendes (2010) |
| 20 | A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida | 16/2 | Bagarollo e Panhoca (2010) |
| 21 | Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas | 16/2 | Nunes e Nunes Sobrinho (2010) |
| 22 | Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (<i>Mediated Learning Experience Theory</i>) | 14/3 | Farias, Maranhão e Cunha (2008) |
| 23 | Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. | 13/3 | Gomes (2007) |

Fonte: Revista Brasileira de Educação Especial

O **primeiro** artigo de Gomes et al. (2017) é um estudo de caso, cujo objetivo foi avaliar os efeitos do primeiro ano de Intervenção Comportamental Intensiva no desenvolvimento de nove crianças, com a idade entre 1 a 2 anos. A intervenção foi realizada na residência dos indivíduos, com carga horária de aproximadamente 15 horas semanais, sendo elaborada e implementada por um Terapeuta Ocupacional e um Psicólogo

Durante a intervenção, o psicólogo trabalhou com habilidades básicas, como a atenção, imitação, linguagem expressiva, linguagem receptiva e pré-acadêmica e o terapeuta ocupacional com autocuidado, como alimentação, higiene pessoal, vestuário e o uso do banheiro. Como resultados, as crianças apresentaram ganhos no seu desenvolvimento, mesmo sendo em graus variado.

O **segundo** artigo, de Nunes e Walter (2016) teve como objetivo constatar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e Transtorno do Espectro do Autismo e relatar os resultados de um estudo de revisão de pesquisas, publicadas em periódicos científicos, no período de 2009-2015, sobre práticas interventivas em leitura, utilizadas no atendimento de indivíduos com TEA. Como resultado dessa pesquisa, encontrou-se quatro artigos, relacionados à leitura de palavras e à ampliação do vocabulário, estratégias metacognitivas utilizadas para facilitar a compreensão de texto e processamento da linguagem e os processos cognitivos superiores.

Por fim, o estudo relatou que tanto o método global como o fônico podem ser eficazes na aprendizagem da leitura de indivíduos com TEA, e que recursos visuais como as imagens do computador, os mapas e os organizadores gráficos, e a mediação sistemática durante a leitura favorecem a compreensão leitora de alunos com autismo. Concluem, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais é insuficiente.

O terceiro artigo, de Togashi e Walter (2016) tem como objetivos analisar a continuidade do uso do sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS) e analisar as interações comunicativas em ambiente de sala de aula regular, verificando os efeitos da utilização de um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada no contexto escolar.

Como resultado da pesquisa, conclui-se que a Comunicação Alternativa e Ampliada tem um papel fundamental para incluir alunos sem fala funcional, podendo assim facilitar e auxiliar o aluno no desenvolvimento da linguagem.

A **quarta** pesquisa, de Reis, Pereira e Almeida (2016) tem como objetivo analisar a especificidade da linguagem, do discurso, da pragmática, da prosódia, da sintaxe e da semântica na criança com Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), bem como as suas implicações na adequação e desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Em relação a linguagem, os autores afirmam que muitas dessas crianças começam a falar tarde, e quando desenvolvem o discurso, este é de maneira muito lenta. Pode, ainda, ocorrer a regressão, na qual a criança não aprende novas palavras. Relatam que as dificuldades semânticas são mais graves em crianças com TEA de baixo funcionamento, como crianças com o cognitivo mais baixo e a nível de Morfologia, segundo os autores, existem poucos estudos, porém a conclusão sugere que crianças com TEA apresentam atrasos na formação de morfemas quando comparados com outras crianças com atraso na linguagem.

Como considerações os autores destacam a importância da intervenção precoce, realizada nos contextos naturais da criança e da sua família, que objetive a potencialização de níveis de envolvimento e participação da criança e promova oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das suas competências comunicativas e sociais.

O **quinto** estudo, de Gomes e Souza (2016) analisou os efeitos de um procedimento de leitura, que envolveu nomeação de figuras e nomeação de sílabas, com finalidade de constituir uma leitura combinatória com compreensão, envolvendo ensino das sílabas e palavras, cada um com o seu reforçador positivo, utilizando brinquedos, pontos, figuras, entre outros.

Os autores concluíram que o procedimento de ensino foi efetivo para promover a aprendizagem de leitura combinatória com compreensão pelos participantes com autismo, e com baixo número de erros durante o ensino. O baixo custo do material utilizado (caderno, canetinhas, figuras, palavras impressas, fichário e velcro) e o número reduzido de sessões de ensino sugerem que o procedimento descrito nesse estudo possa ser um recurso viável ao professor da escola comum, no processo de alfabetização de seus alunos com autismo.

A **sexta** pesquisa de Lima e Laplane (2016) objetiva analisar o acesso e a permanência de indivíduos autistas na escola e verificar quais os apoios terapêuticos e educacionais aos quais tiveram acesso no município de Atibaia- Estado de São Paulo. Os resultados apontam que o processo de escolarização de alunos com autismo não se completa e que poucos alunos chegam ao ensino médio. A taxa de evasão escolar é alta. Considera-se que, apesar das garantias asseguradas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas.

Na **sétima pesquisa**, de Lourenço et al. (2016), o objetivo foi avaliar a eficácia de um programa de treino de trampolins, com a duração de 20 semanas na proficiência motora e índice de massa corporal de crianças com TEA.

Foram desenvolvidas atividades uma vez por semana, com sessões de treino de 45 minutos, nas quais inicialmente foram feitos exercícios como corrida, mobilização, articulação e jogos variados, e posteriormente, tiveram objetivos específicos como saltar em cima de um dos trampolins, juntar e afastar pernas, etc. Os autores concluíram que a participação em um programa de trampolins contribuiu para melhorar significativamente a proficiência motora de crianças com TEA.

O **oitavo artigo**, de Santarosa e Conforto (2015), teve como objetivo mapear os reflexos de políticas públicas inclusivas, no âmbito escolar e digital, analisando a emergência de movimentos de empoderamento para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, quando em interação com dispositivos móveis. Os autores observaram que a interação com o *tablet* evidenciou vantagens na sua utilização em relação ao laptop. Para os estudantes que não apresentam a comunicação não verbal, formas alternativas foram fortemente estimuladas pelo uso de imagens e sons.

Os autores concluíram que, a partir da interação com o *tablet*, foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, pois a manipulação com o objeto ocorre de forma direta e natural, com o toque do dedo, e que a tecnologia permitiu seu uso em diferentes lugares e posições.

O **nono artigo**, de Soares e Neto (2015) teve como objetivo analisar, por meio de Revisão Sistemática de Literatura, evidências de pesquisas que apresentem instrumentos de avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo. A partir de seis trabalhos selecionados, conclui-se que existe um comprometimento no comportamento motor desses indivíduos.

Na **décima pesquisa**, de Lourenço (2015), o objetivo foi reunir os principais estudos que foram realizados nos últimos anos no âmbito da atividade física em indivíduos com (TEA). As intervenções utilizadas com os indivíduos variaram entre corrida, caminhada, natação, hidroginástica, bicicleta, atividades de lazer, levantamento de pesos e exercícios aquáticos. Como considerações, a atividade física nos indivíduos com perturbações do espectro do autismo mostrou-se bastante pertinente, revelando benefícios nos diferentes domínios, quer ao nível da melhoria da sua condição física, quer na melhoria das capacidades cognitivas e sensoriais.

A **décima primeira pesquisa**, de Nascimento et al. (2015) tem como objetivo investigar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social de crianças com seus pares. A ocorrência de comportamentos funcionais marcados por estereotípias mostrou que estes “sintomas”, característicos do TEA, podem ter uma função comunicativa e permitir a interação e comunicação da criança com TEA e seus pares.

No artigo **décimo segundo**, de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o objetivo foi analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Os autores tiveram como resultado que a mediação das professoras se caracterizou pelo uso de diretivos linguísticos e apoio físico, e a participação das crianças por comportamentos mais frequentes de olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso. Em relação à aplicabilidade dos resultados do presente

estudo, em termos de intervenção, evidencia-se que as estratégias adotadas pelas professoras são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados.

No **décimo terceiro** artigo, de Favoretto e Lamônica (2014), o objetivo consistiu em realizar uma sondagem sobre a experiência de professores do ensino pré-escolar a respeito do TEA, desenvolvimento da linguagem e manuseio desta criança no ambiente escolar, para futuramente elaborar um material em DVD com conteúdo que supra as dúvidas e informe os professores em relação aos autistas. Os resultados indicam que a inclusão escolar está em processo de crescimento, porém com professores carentes por informações.

A **décima quarta** pesquisa, de Mizael e Aiello (2013) é uma Revisão Sistemática de Literatura, cujos objetivos foram apresentar o estado da arte do PECS como um instrumento de ensino de linguagem a indivíduos com autismo e dificuldades de fala. Os resultados mostram o PECS como um método de ensino de linguagem eficaz na produção de trocas de figuras feitas de maneira independente, aumentando o número de vocalizações com intenção comunicativa ou a fala funcional e diminuindo comportamentos-problema. Os autores concluem que o PECS, sendo um método de comunicação alternativa, parece ser um promotor de comunicação gestual e vocal do indivíduo com TEA.

A **décima quinta** pesquisa, de Reis, Pereira e Almeida (2013) teve como objetivo a construção de uma escala que avalie a tríade que caracteriza as crianças com TEA, sendo: Interação social, Comunicação verbal e não-verbal e Comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados, sendo enriquecido por um novo domínio: o Processamento Sensorial. Sendo validade, pretende-se que os pais e os profissionais utilizam a escala como instrumento de avaliação e intervenção, que permita monitorizar o processo de apoio adequando a sua prática.

Os itens estão no formato mais próximo da escala de *likert*, facultando cinco posições para resposta dos sujeitos: 1) Nunca ou Quase Nunca, 2) Poucas vezes, 3) Às vezes, 4) Bastante vezes e 5) Sempre ou quase sempre. Os autores concluem que, no final de um processo de dois anos, obtiveram uma versão experimental do instrumento que, entretanto, será aplicado a nível nacional junto a pais e profissionais, para efeitos de precisão e validação daquela que virá a ser a versão definitiva do instrumento.

Na **décima sexta pesquisa**, de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), o objetivo foi analisar as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo infantil. Como resultado, o estudo mostrou que sujeitos autistas, que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade, apresentam diferenças em relação aquelas sem tais possibilidades.

Conclui-se que, é fundamental a intervenção do terapeuta durante o processo de interação, atribuindo significações às ações da criança, proporcionando a ela a possibilidade de constituir-se como um ser cultural e de interagir com o outro e, dessa forma, construir as bases para as internalizações que daí decorrerão.

A **décima sétima** pesquisa, de Schmidt (2012) tem como objetivo fazer uma análise do filme Temple Grandin, que apresenta um panorama sobre o autismo a partir da experiência singular do protagonista. A autora relata uma breve sinopse do filme e após, faz um levantamento bibliográfico sobre o autismo. Conclui que, considerando o papel da produção cinematográfica

como mídia formadora de conceitos, a presente obra destaca-se ao mostrar o autismo como uma forma alternativa de ser e pensar, priorizando pensarmos a diferença ao invés da deficiência.

Na **décima oitava** pesquisa, de Walter e Almeida (2010) o objetivo foi avaliar os efeitos de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), no contexto familiar de pessoas com Autismo. Os autores concluem ser necessário ampliar estudos que utilizam a CAA nos diferentes contextos, envolvendo tanto os familiares como professores das classes regulares de ensino, mediante o processo de inclusão.

Na **décima nona** pesquisa, de Gomes e Mendes (2010) o objetivo foi caracterizar os alunos com autismo matriculados na Rede Municipal Regular de Ensino de Belo Horizonte – Estado de Minas Gerais, e descrever a maneira que essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir das perspectivas dos professores.

A maior parte dos professores, recebe auxílio e orientação do Núcleo de Educação, e 80% tem estagiários para ajudar em sala de aula, porém, estes são estudantes e não tem uma formação específica para a função que exerce. Os professores não relataram uma mudança na metodologia de ensino e conteúdos pedagógicos para com esses alunos, e nenhum recurso de comunicação alternativa para alunos não falantes foi mencionado.

Os autores observaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo nas escolas regulares, porém, os dados sugerem pouca participação desses alunos nas atividades da escola, baixa interação com os colegas e pouca aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

Na **vigésima** pesquisa, de Bagarollo e Panhoca (2010), o objetivo foi analisar processos dialógicos de cinco adolescentes autistas, enfocando indícios de experiências que vivenciam no cotidiano e dizeres sociais impregnados em seus discursos orais, buscando subsídios para o processo terapêutico de tais sujeitos. Como resultados, os autores apontam que as experiências que os sujeitos vivenciam, são proporcionadas pela escola, pela família e relacionadas a passeios, viagens, festas de aniversários, convivência com parentes menos próximos e igrejas, e assim concluem que os sujeitos autistas vivem experiências culturais importantes e significativas, porém, com pouca convivência com pares de seu grupo etário.

A **vigésima primeira** pesquisa, de Nunes e Nunes Sobrinho (2010) é uma Revisão Sistemática de Literatura, cujo objetivo foi analisar as características metodológicas focadas no tema de Comunicação Alternativa e Ampliada para educandos com Transtorno do Espectro Autista.

Como resultado obtiveram 56 artigos, entre 1980 a 2007, dos quais 18 versaram sobre o uso de sistemas manuais e língua de sinais; 26 empregaram sistemas pictográficos de comunicação; 9 utilizaram sistemas assistidos com acionadores de voz e 3 utilizaram sistemas híbridos. O resultado da análise sustenta a predominância de delineamentos experimentais e quase experimentais do tipo intrassujeitos, o que corrobora a escassez de pesquisas de grupo em população de autistas.

Na **vigésima segunda** pesquisa, de Farias, Cunha e Maranhão, (2008), o objetivo foi discutir sobre a prática profissional de duas professoras com crianças com autismo em classes de Educação Infantil. Como resultados, identificou-se uma diferença em termos de quantidade de

episódios de interação entre professoras e alunos, sendo que a primeira professora apresentou 111 episódios de interação e com a segunda professora ocorreram apenas 7 episódios. Os autores concluem que a segunda professora em questão não apresentava o suporte necessário para a promoção do desenvolvimento cognitivo, e que se faz necessário que se produzam propostas com efeitos reais no processo de inclusão, que alcancem de forma pragmática o fazer pedagógico com vistas à inclusão.

O **vigésimo terceiro** estudo, de Gomes (2007) descreve o ensino de habilidades de adição e subtração para uma adolescente com autismo e utilizou princípios da análise experimental do comportamento. O ensino ocorreu do mais simples para o mais complexo, tendo como considerações que a habilidade de utilizar os dedos foi aproveitada em praticamente todos os momentos do ensino, exceto no caso da subtração com números entre 11 e 18. A baixa compreensão de ordens verbais demonstrada pela menina e as dificuldades com conceitos abstratos indicavam a necessidade de orientações simples, diretas, concretas e que fossem preferencialmente visuais e óbvias.

CONCLUSÃO

Traçando um panorama das publicações encontradas, identificou-se que 5,5% dos artigos publicados no período elencado abordam o TEA. Nestes, os temas mais frequentes foram: escolarização/inclusão (17,5% dos artigos), comunicação alternativa (17%), atividade física e desenvolvimento do repertório motor (13%) e ensino de leitura e matemática (13%).

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5º ed., 2014. Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.
- BAGAROLLO, M.F.; RIBEIRO, V.V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p.107-120, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017
- BAGAROLLO, M.F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p.231-250, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.
- FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B.. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p.365-384, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.
- GADIA, C.; ROTTA, N.T. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lyga; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtorno de Aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 26. p. 368-377.

GOMES, C.G.S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p.345-364, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a04v13n3.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

GOMES, C.G.S. et al. Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, p. 377- 390, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

GOMES, C.G.S.; SOUZA, D.G. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p.233-252, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200233&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p.375-396, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538201000030005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2017.

FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Marília, v. 20, n. 1, p.103-116, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

LIMA, S.M.; LAPLANE, A.L.F. Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p.269-284, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

LEMOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p.117-130, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LOURENÇO, C.C.V. et al. Avaliação dos Efeitos de Programas de intervenção de atividade física em indivíduos com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p.319-328, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200319&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

LOURENÇO, C.C.V. et al. a eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p.39-48, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100039&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

MIZAEL, T.M.; AIELLO, A.L.R.. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p.623-636, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2017.

NASCIMENTO, P.S. et al. Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p.93-110, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100093&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

NUNES, D.R.P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p.297-312, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a10v16n2.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

NUNES, D.R.P.; WALTER, E.C.. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p.619-632, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400619&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 out. 2017.

REIS, H.I.S.; PEREIRA, A.P.S.; ALMEIDA, L.S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p.325-336, set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0325.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

REIS, H.I.S.; PEREIRA, A.P.S.; ALMEIDA, L.S. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p.183-194, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p.83-89, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SANTAROSA, L.M.C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 4, p.349-366, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n4/1413-6538-rbee-21-04-00349.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, p.179-194, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a02.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SOARES, A.M.; CAVALCANTE NETO, J.L. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p.445-458, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300445&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. As Contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p.351-366, set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0351.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

WALTER, C.; ALMEIDA, M.A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p.429-446, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a08.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA PROFESSORES VISANDO A INCLUSÃO ¹

Pâmela Barbosa de Mendonça¹; Carolina Severino Lopes da Costa²
pamela.b.mendonca@gmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos; ²Professora do Departamento de Psicologia com atuação nos cursos de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos,

INTRODUÇÃO

O direito à educação é garantido, sem distinções, a todos cidadãos pela Constituição Federal Brasileira (artigos 205, 206, inciso I e 208, inciso III), sendo que as condições para que esse direito ocorra de maneira efetiva e inclusiva têm sido amplamente discutidas no âmbito educacional, uma vez que, ainda hoje, grande parte das instituições de ensino não está devidamente preparada para receber alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, tanto no que se refere a proporcionar interação adequada com seus pares, quanto garantir seu progresso acadêmico.

Em nosso país, a implementação da educação inclusiva esbarra em diversas dificuldades, especialmente no se concerne à necessidade de reestruturação da escola para atender tais objetivos (STAINBACK; STAINBACK, 1999) tais como lacunas na formação dos agentes escolares, métodos e materiais didático tradicionais, entre outros, portanto é essencial refletir sobre a formação de professores, pois o professor é parte fundamental do processo se queremos que nossas escolas sejam verdadeiramente inclusivas.

Nos últimos anos tem-se expandido a discussão sobre a necessidade e benefícios da inclusão escolar para toda sociedade, uma série de medidas e leis vêm sendo estabelecidas para garantir a todo indivíduo o direito de acesso e permanência na escola em condições de igualdade, afirmando que as instituições devem se preparar para receber toda diversidade de alunos, atendendo-os com a qualidade devida. Diante dessa nova perspectiva de organização escolar, muitos aspectos ainda precisam ser repensados, desde a estrutura organizacional, práticas pedagógicas, conteúdos, conceitos, etc., nesse sentido muitas pesquisas vêm demonstrando que a capacitação docente é fundamental para este processo, sendo primordial ações práticas de preparação dos professores para essa realidade, levando-os a desenvolver habilidades suficientes para lidar com a diversidade, aprimorando e inovando nas práticas educativas (ROSINPINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Um dos aspectos formativos que mereceriam destaque se refere ao repertório de habilidades sociais e da competência social dos professores. Dentro do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, temos as intervenções para promoção de habilidades sociais e da competência social (THS). O THS é uma ferramenta interessante, na medida em que pode ser adaptado a diferentes realidades – estruturais e sociais – e formatos (FORNAZARI et al., 2016),

¹ Apoio: Capes

tem demonstrado ser eficaz em várias questões pertinentes à escola, e seus ganhos se estendem além dos muros institucionais, sendo generalizados para outros contextos da vida do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Pesquisas que realizaram intervenções escolares visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento das Habilidades Sociais (HS) de alunos e professores, apontaram uma significativa relação com a minimização dos problemas de comportamento e aumento do rendimento acadêmico (ELIAS; AMARAL, 2016), e os programas de Habilidades Sociais Educativas (HSE), específicas para o processo de ensino e aprendizagem, indicam melhora das práticas docentes e da relação professor-alunos (FORNAZARI et al., 2016; BOLSONI-SILVA et al., 2013). Destarte, serão aqui apresentados alguns resultados de estudos da área que demonstram e fortalecem a importância e relevância em se aplicar os conceitos do campo das HS no âmbito escolar, principalmente no que tange à construção de uma escola de fato inclusiva.

OBJETIVO

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo identificar a importância das habilidades sociais, especialmente de intervenções nessa temática, focando sua relevância para os processos de inclusão escolar, com base em dados da literatura da área.

MÉTODO

Realizou-se uma primeira busca na plataforma LILACS com os descritores “Habilidades Sociais” e “Inclusão”, aplicação dos filtros “Disponíveis”, publicados entre 2008 e 2017, resultando assim em 9 artigos, e em nova seleção utilizando os termos “Habilidades Sociais” e “Ensino Fundamental”, 61 artigos estavam disponíveis. Excluiu-se aqueles que estavam duplicados na base e, a partir da leitura dos resumos, foram selecionados 6 textos, por discorrerem sobre a temática do Treinamento de Habilidades Sociais para professores do ensino regular, e especialmente se algum abordasse a questão dessas temáticas associadas à educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão sobre o aprimoramento das HS em crianças estar positivamente correlacionadas a uma melhora do desempenho acadêmico, instigou Feitosa, Del Prette e Del Prette (2012) a verificarem a atuação da competência cognitiva como possível variável mediadora entre habilidades sociais e desempenho acadêmico. Para tanto, avaliaram 80 crianças do 2º e 3º ano de escolas públicas, utilizando os seguintes instrumentos: SSRS-BR (Social Skills Rating System – versão brasileira validada por BANDEIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE; MAGALHÃES, 2009), para avaliar as HS, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças; Teste de Rendimento Escolar (SAT – School Achievement Test), exercícios acadêmicos sobre escrita, leitura e operações numéricas; e Columbia Mental Maturity Scale, adaptado para o Brasil, afim de verificar questões do pensamento abstrato e categórico. Realizaram então uma análise estatística descritiva e inferencial sobre os escores resultantes das avaliações, e análises de regressão para as variáveis mediadoras. As análises estatísticas demonstraram com alto nível de significância correlação entre as habilidades sociais mediadas pela competência cognitiva e o rendimento acadêmico, os dados coletados indicaram que as

habilidades sociais poderiam atuar como facilitadores e influenciar no desempenho acadêmico tendo como variável mediadora a competência cognitiva. Algumas dessas habilidades podem estar relacionadas à motivação, curiosidade pelas atividades escolares, cooperação, envolvimento com os pares, progresso nas atividades, autocontrole e boa autoestima, e a competência cognitiva implicaria na flexibilidade comportamental facilitando a interação com os múltiplos estímulos e informações variadas, possibilitando que a criança lide com as diversas demandas da sala de aula.

Os autores discutiram a relação HS – rendimento acadêmico, apontando que o desenvolvimento intelectual é influenciado pela qualidade do relacionamento estabelecido com o professor e com os colegas, dessa maneira um bom repertório de HS auxilia na interação e exploração do ambiente, permitindo a ocorrência, na sala de aula, de contingências adequadas para a promoção do conhecimento e estimulação cognitiva. Os resultados deste estudo apoiam a importância de se aplicar nas escolas, principalmente nos anos iniciais, programas de THS, uma vez que a aquisição e aprimoramento do repertório tende a diminuir os problemas de comportamentos que competem com o progresso acadêmico, além de promoverem a superação das dificuldades de aprendizagem (FEITOSA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

Considerando como uma das funções da escola a promoção do desenvolvimento global de seus alunos, Kimber, Sandell e Bremberg (2008) analisaram os resultados obtidos através da técnica de Aprendizagem Social e Emocional (*Social and Emocional Learning – SEL*), aplicada ao longo de dois anos por professores, devidamente orientados, aos seus alunos de 7 a 13 anos em escolas da região de Estocolmo, na Suécia. O programa forneceu um manual instruindo os professores sobre como trabalhar questões de desenvolvimento social e emocional em sala de aula.

A fim de verificar como e quanto o programa afetava a vida escolar dos alunos, avaliações foram realizadas em 2000 (inicial – pré-intervenção), 2001 e 2002. O foco do programa era o desenvolvimento de: autoconsciência, manejo emocional, empatia, motivação e competência social. Por meio das avaliações no decorrer e após as intervenções feitas pelos professores, os resultados mostraram resultados positivos em termos de diminuição de comportamentos externalizantes (expressados em relação ao outro) e internalizantes (relativos ao próprio indivíduo) nos alunos participantes.

Apesar de terem tido perdas de participantes ao longo do período de realização da pesquisa, ainda foi possível verificar que a intervenção alcançou resultados positivos, pois as avaliações indicaram que 4 de 5 dos aspectos trabalhados com as crianças de 7 a 9 anos apresentaram melhora, tendo grande efeito sobre o bem-estar psicológico dos mesmos; já com as crianças maiores, entre 10 e 13 anos, o progresso se deu em 18 dos 20 aspectos trabalhados.

Este estudo levantou alguns pontos importantes de serem considerados na aplicação de intervenções de habilidades sociais como parte da formação continuada de professores: 1) Para que haja aprendizagem é preciso repetição, muita prática e exercícios; 2) Os procedimentos da intervenção precisam ser adaptados às características da população/ região em que será aplicado, pois algo que funciona num lugar pode não ter o mesmo efeito em outro; 3) Algumas técnicas podem ser eficientes em contextos controlados, mas quando aplicados na “vida real” podem não surtir os efeitos esperados em decorrência das inúmeras variáveis, devendo ser re-

pensadas e readaptadas. Dado que o experimento foi realizado na rotina comum da escola, aplicado pelos próprios professores, os resultados obtidos demonstram que instrumentar os docentes para que possam trabalhar as HS dos alunos é viável e eficaz, portanto a continuidade de pesquisas nesta área é essencial para ampliar os conhecimentos, aprimorar métodos, técnicas e materiais que visem a implementação do trabalho com as HS nas escolas (KIMBER; SANDELL; BREMBERG, 2008).

Vê-se assim a necessidade de os professores saberem planejar e proporcionar condições propícias para ensinar e estabelecer comportamentos desejáveis nos alunos, promovendo seu desenvolvimento de forma global. Porém, para que isso ocorra de maneira satisfatória, é fundamental que os professores aprendam maneiras mais efetivas de estimular o desenvolvimento social e emocional de seus alunos que, como já foi visto (FEITOSA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012), pode inclusive contribuir positivamente com o seu desenvolvimento acadêmico.

Empenhadas em oferecer uma formação em habilidades sociais a professores que estão atuando na rede de ensino pública, Fornazari et al (2014) criaram um programa informatizado para ensinar conceitos básicos de Análise do comportamento e Habilidades Sociais denominado ENSINO, e a partir desse software elaboraram uma intervenção para professoras da rede municipal de Londrina. Para a intervenção foram selecionadas as seguintes classes de habilidades sociais: comportamento de civilidade, fazer e responder perguntas, assertividade, solicitação de mudança de comportamento, resolução de problemas, componentes não-verbais das habilidades sociais, habilidades empáticas, elogiar e receber elogios. Num primeiro momento os professores tinham acesso aos conceitos das HS, suas definições e 3 exemplos práticos, para então passar à etapa em que o software apresentava situações cotidianas, então o professor deveria responder se eram verdadeiras ou falsas com base nos conceitos trabalhados anteriormente.

Após participar da intervenção, as pesquisadoras reaplicaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS – DEL PRETTE, 2001) que as professoras já haviam respondido anteriormente, verificando que os escores das categorias *conversa*ção e *desenvoltura social* aumentou para todas as participantes, e indicadores apontaram melhora do *autoconhecimento* e *auto-observação*. As avaliações da intervenção também demonstraram aumento significativo das HS das professoras, o que, para Fornazari et al. (2014), indicaria que o fato de aprenderem sobre conceitos da Análise do Comportamento (reforço, punição, extinção, análise funcional) e das categorias de HS, poder ter propiciado uma melhora na capacidade de analisar, não só as situações de sala de aula com seus alunos, como os próprios desempenhos, assim com mais subsídios para lidar com os comportamentos inadequados, as professoras poderiam conduzir as situações de maneira a potencializar mudanças de conduta dos alunos, tornando a sala de aula um ambiente reforçador.

Segundo Fornazari et al. (2014), a utilização desse *software* é promissora na medida em que pode ser programado de acordo com as necessidades do grupo, utilizado em diferentes locais, alcançando um maior número de pessoas, além de ser de baixo custo, fácil acesso, e passível de adaptações para que os treinamentos para a utilização do mesmo possam ser realizados *online*, sendo assim viável para diversas realidades institucionais. Como conclusão, o estudo fortalece a suposição de que professores com bom repertório de HSE propiciam um ambiente mais reforçador aos alunos, com interações sociais saudáveis, beneficiando o processo de ensino

e aprendizagem, demonstrando de maneira prática a aplicabilidade do THS em contexto escolar, considerando a diversidade em sala de aula.

Quando se trata de uma diferença mais acentuada, como no caso dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o ensino de HS vem se mostrando promissor no auxílio de determinadas questões escolares, no que tange a aspectos comportamentais e acadêmicos (ELIAS; AMARAL, 2016; FEITOSA et al., 2011). Nesse sentido, as Habilidades Sociais Educativas (HSE), que se referem àquelas “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), são um grupo importante de habilidades a serem promovidas na formação inicial e continuadas para professores, inclusive no contexto escolar.

O professor que, além dos conhecimentos técnicos, possuir um bom repertório de HSE poderá propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento do aluno, estabelecer boa interação com o grupo, ensinar habilidades e comportamentos socialmente importantes, etc. Com relação à inclusão, o professor precisa ir além de propiciar a interação dos alunos do PAEE com o restante do grupo, oferecendo também a estes condições para um satisfatório desenvolvimento social e acadêmico, assim deve ter subsídios que o ajudem a criar estratégias pedagógicas a fim de atender tais necessidades.

De acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), um ensino pensado para a formação integral do indivíduo deve considerar o *letramento*, o *numeramento* e as *competências socioemocionais*, evidenciando a relação entre ensino e aprendizagem e as interações sociais, e o quanto esta última contribui para a construção dos conhecimentos. As HSE dos professores têm grande impacto na relação que estes irão estabelecer com seu grupo, conduzindo suas práticas para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos. Inicialmente as HSE foram classificadas em: 1) estabelecer contextos potencialmente educativos; 2) Transmitir/ expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) Monitorar positivamente; 4) Estabelecer limites e disciplina (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Para o aprimoramento do repertório de HSE os professores precisam do apoio de profissionais que detêm conhecimentos específicos sobre o campo das HS, participando de capacitações e programas de THS planejados especialmente com esse propósito, então é importante a realização de estudos que se propõem a analisar a aplicação de tais intervenções e seus resultados a fim de buscar maneiras de torná-los cada vez mais efetivos e acessíveis (ROSIN-PINOLA et al., 2017).

O Programa de Habilidades Sociais Educativas elaborado e aplicado por Rosin-Pinola et al. (2017), confirma que tais intervenções podem conduzir mudanças positivas nas práticas educativas de professores de sala comum que atuam com alunos do PAEE, por meio da autoavaliação e auto-observação. Além de apoiar os professores na adoção de novas estratégias pedagógicas capazes de potencializar a interação social e o acesso ao conhecimento dos alunos, por consequência também podem favorecer o processo de inclusão escolar, e por tais indicativos devem-se ampliar as pesquisas na área visando a consolidação de propostas passíveis de serem difundidas e aplicáveis nas escolas brasileiras.

Além dos conteúdos específicos a serem ensinados, reconhece-se que é indispensável ao professor habilidades pedagógicas, capacidade reflexiva, analítica e de flexibilização. O *ensino colaborativo* tem sido uma alternativa interessante para viabilizar o processo de inclusão, pois o professor do ensino regular poderá contar ou com o apoio de um professor especializado dentro da sala de aula, ou com um consultor que irá orientá-lo extraclasse diante das questões trazidas por alunos Público-Alvo da Educação Especial (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) citam em seu artigo um estudo realizado por Rosin-Pinola² em que, visando o processo de inclusão, a pesquisadora desenvolveu um programa de HSE em formato de serviço de assessoria oferecido durante sete meses para 2 professoras do ensino regular que atendiam 3 alunos do PAEE no Ensino Fundamental I. Nesse estudo, Rosin-Pinola (2009) utilizou para avaliação (pré e pós intervenção) o *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais* (SSRS-BR), *Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas* (PRHSE) e *Protocolo de Avaliação Sociométrica Sociograma*; com as professoras realizou 20 encontros semanais de uma hora e meia cada um, algumas reuniões individuais para trabalhar estratégias específicas à necessidade do aluno que a docente atendia, e algumas práticas pedagógicas em sala de aula foram filmadas para verificação das HSE. Diante da comparação dos resultados pré e pós intervenção, segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), verificou-se resultados positivos quanto ao aprimoramento tanto do repertório de HSE dos professores, que mostrou-se mais funcional, e quanto às características comportamentais e acadêmicas dos alunos PAEE (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) reconhecem toda a movimentação que vem sendo realizada na busca por disponibilizar teorias e matérias que apoiem os professores diante das novas demandas educacionais, porém enfatizam a necessidade de intervenções e soluções práticas que de fato apoiem essa transformação e promovam a inclusão escolar. Uma das ferramentas indicadas para tal fim, é o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013), bastante consistente para verificar e trabalhar habilidades nos professores, permitindo realizar um levantamento de dados indicando as classes de HS que precisam ser contempladas nas intervenções visando o aprimoramento das práticas educativas direcionadas para potencializar o desenvolvimento global dos alunos, portanto, um instrumento que deve ser considerado no planejamento e aplicação de programas de THSE nas escolas brasileiras, uma vez que pode direcionar uma prática mais efetiva (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Este e outros estudos vêm evidenciando como o trabalho com as HS dos alunos PAEE pode colaborar para possíveis ganhos em relação à interação social, comportamentos e progresso acadêmico, uma vez que as relações interpessoais e as HS influenciam significativamente nos problemas comportamentais e no rendimento escolar.

CONCLUSÃO

De acordo com a análise das pesquisas anteriormente descritas, pode-se dizer que adquirir e aprimorar o repertório de HS propicia à criança maior probabilidade de estabelecer

² ROSIN-PINOLA, A. R. Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

relacionamentos bem-sucedidos, não apenas com seus pares, mas com todos aqueles com os quais convive, além de poder ter benefícios em seu desempenho acadêmico.

Os estudos evidenciaram a correlação dos aspectos socioemocionais e o desempenho acadêmico, pontuando que o desenvolvimento e aprimoramento de HS colaboram para uma melhora, não só do comportamento e relações interpessoais, como também das questões relativas à aprendizagem dos conteúdos escolares. Tal fato demonstra como seria positivo as escolas adotarem práticas para trabalhar as HS entre alunos e demais agentes institucionais, principalmente quando se pensa nas bases de uma escola inclusiva. Os professores, como multiplicadores do conhecimento, estar devidamente preparados para servirem de modelos comportamentais para as crianças e adolescente com os quais convivem, pois estes estão sempre aprendendo por observação.

Os artigos aqui apresentados também demonstram que a realização de intervenções em habilidades sociais/educativas no contexto escolar podem gerar resultados positivos do aprimoramento de HS, tanto dos alunos quanto dos professores, e como é possível contemplar os conceitos de habilidades sociais em atividades na realidade das instituições escolares. Portanto, o campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais pode contribuir muito para a área da educação no Brasil, especialmente como uma possibilidade de ser incluído (em termos de conteúdo e práticas) na formação inicial e continuada de professores para empoderá-los para lidar com as mais variadas questões comportamentais e de relacionamentos interpessoais em sala de aula. Favorecer um ambiente saudável em termos de relacionamentos interpessoais que, por sua vez, podem interferir positivamente sobre o progresso acadêmico de todos os alunos é um passo significativo para uma educação inclusiva efetiva.

REFERÊNCIAS

- BOLSONI-SILVA, A.T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 259-269, dez. 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208.asp. Acesso em: 1 de mar. 2018
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes, 2017
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, set./dez. 2008.
- ELIAS, L.C.S.; AMARAL, M.V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, Itatiba, v. 21, n. 1, p. 49-61, abr. 2016.
- KIMBER, B.; SANDELL, R.; BREMBERG, S. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, v. 23, issue 2, p. 134-143, 1 June, 2008.

FEITOSA, F.B.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Social skills and academic achievement: The mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*. v.20, n.1, p. 61-70, 2012.

FEITOSA, F.B. et al. Explorando as relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. v. 11, n. 2, p. 442-455, 2011.

FORNAZARI, S.A. et al. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 38, p. 17-34, jun. 2014.

ROSIN-PINOLA, A.R. et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Educação Especial*, v.30, n.59, p. 737- 750, 2017.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.20, n.3, p. 341-356, 2014.

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

INGRESSO DE ESTUDANTES SURDOS AO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO

Marcília Correa de Souza¹; Vanessa Aparecida Palermo²;
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins³
marcilped53@gmail.com

¹ Professora Interlocutora de Libras da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo;

² Tradutora e Intérprete de Libras da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos-SP;

³ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Unesp, Marília, SP.

INTRODUÇÃO

Dados do Censo demográfico de 2010 indicam que 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência na faixa etária economicamente ativa na sociedade brasileira, compreendida por pessoas de 14 aos 64 anos de idade, segmento populacional apto a ingressar no ensino superior. Do montante mencionado, quase $\frac{1}{4}$ da população (23,9%) apresenta deficiência a partir de graus de severidade do acometimento nas seguintes tipologias: visual, auditiva, motora e mental/intelectual. O Censo constata ainda que a prevalência dos tipos de deficiências com maior incidência estava associada à deficiência visual (18,6%), em primeiro lugar, seguida da deficiência motora (7%), deficiência auditiva (5,1%) e deficiência intelectual (1,4%) (IBGE, 2012).

Ao se referir sobre o público mencionado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2015), indica que 8.027.297 de estudantes brasileiros efetuaram matrículas em Instituições de Ensino Superior¹, em 2014. Desta amostra total, 37.927 declararam apresentar alguma necessidade especial constitutiva do público-alvo da educação especial. Das 37.927 matrículas efetivadas, 22.175 (58,5%) estavam presentes na rede privada, contrapondo-se às 15.752 (41,5%) das universidades públicas. Conforme indicado na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), compreende-se público-alvo da educação especial:

[...] 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. [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2007; 2015).

Da amostra retratada, cumpre destacar que 1.649 estudantes surdos efetivaram a matrícula nos cursos universitários no país no período de 2014 (BRASIL, 2015).

¹ De acordo com as normativas e diretrizes políticas do Ministério da Educação e do Instituto Anísio Teixeira (SECADI, 2013) denomina-se Instituições de Ensino Superior as universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores

Posto isso, é possível afirmar que a presença de matrícula do público mencionado nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) seja atribuído ao desenvolvimento de políticas públicas inclusivas relacionadas especificamente ao ensino superior. Ainda cumpre esclarecer que dentre as conquistas normativas, destaca-se Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que, dentre outras providências assegura e promove, em condições de igualdade, ao exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, sobretudo no acesso a educação.

No que concerne, a educação dos surdos acrescenta-se a Lei de nº 10.436/02 que reconhece oficialmente a Libras como sistema linguístico e cognitivo do surdo, em diferentes âmbitos do seu desenvolvimento.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras vem amplamente sendo disseminada em sociedade, devido aos movimentos da comunidade surda na busca do reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais. Em razão à essa luta, observa-se que os surdos se fazem presentes e atuante em diferentes espaços sociais e na Universidade, não é diferente. Esta conquista reflete os números que indicam o aumento de matrícula de estudantes surdos nesta etapa de Educação.

Compreende-se que os surdos geralmente demonstram dificuldades para continuar galgando seus estudos, função das suas especificidades linguísticas que divergem da maioria dos estudantes sem sala de aula, por serem usuários da Libras.

Posto isso, ressalta a relevância deste estudo que visa retratar a contribuição de um programa de intervenção pedagógica para estudantes surdos do ensino médio realizar o processo seletivo para ingresso à Universidade. Cabe esclarecer que esta proposta deriva das atividades que integram a Rede de Pesquisa “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” que congregou pesquisadores de várias Instituições de Ensino Superior, sendo coordenada pela Profa. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE-FFC/Marília) e a vice-coordenação ficou a cargo da Profa. Lúcia Pereira Leite (PPGPE-FC/Bauru). O projeto de pesquisa foi aprovado no Programa Observatório em Educação – OBEDUC (Edital no. 49/2012) da CAPES.

A Universidade Estadual Paulista – Unesp se configurou na condição de proponente e a Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC/SC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), constituíram núcleos integradores diretos. Outras universidades somaram-se a essa proposta na representação de seus professores de pós-graduação, sendo: Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), Universidade de São Paulo (USP-/Ribeirão Preto-SP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-RJ), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS) e Universidade Tuiuti (UTP-PR). O projeto contou ainda com a participação esporádica de outros pesquisadores nacionais e internacionais, esses últimos vinculados a Universidad de Holguín – Cuba, Universidad de la Republica - Uruguay e Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Campus Universitário de Almada – Portugal.

Esse estudo é importante na medida em que poderá contribuir para a produção de conhecimento na área da educação para surdos na Educação Superior. Propostas desta natureza

podem contribuir para elevar e qualificar o movimento social de grupos menos favorecidos em favor de mudanças para a garantia de acesso em igualdade de oportunidade para ingressar na Universidade.

OBJETIVO

Este estudo objetivou descrever os resultados de um projeto de extensão denominada “Programa de orientação a surdos sobre as formas de organização do exame vestibular” nas universidades do município de Marília e Região.

MÉTODO

Constituíram a amostra do projeto no período de 2015-2017, 25 estudantes surdos, interessados em cursar o ensino superior, em uma universidade pública, do estado de São Paulo. Sendo critério de seleção da amostra, adolescentes e jovens que demonstraram ter concluído o ensino médio, usuários da Língua de Sinais como sistema de comunicação.

O programa foi organizado por um professor especializado, que atua recentemente com Interlocutor de LIBRAS, em uma escola da Diretoria de Ensino de Marília-SP, totalizando 30 encontros, a fim de orientar os surdos que concluíram o ensino médio, a compreender como e organiza o exame vestibular na Unesp, realizados no período de 2015-2017, na FFC-Unesp/Marília, com subsídios de bolsistas pela Pró-reitoria de Extensão da Unesp (PROEX, 2015 e 2016) Núcleo de Ensino da Prograd/Unesp (2017).

A proposta se desenvolveu no Laboratório de Linguagem e Surdez do Departamento de Educação Especial e no Laboratório de Informática da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília. No Lalis (Laboratório de Linguagem e Surdes do Departamento de Educação Especial), uma sala localizada no Campus II da Unesp de Marília, com vários materiais (sala multiuso), utilizamos computadores e internet, uma mesa redonda onde os alunos surdos sentaram em círculo e onde desenvolvemos as atividades.

Foi solicitado aos participantes para assinarem Termo de Consentimento Livre e esclarecido, demonstrando estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como participação no projeto, autorizando a divulgação dos dados em eventos e congressos de natureza científica.

A coleta dos dados teve por finalidade levantar os conhecimentos dos surdos acerca de como se organiza o exame vestibular em uma Universidade estadual. O Grupo Focal na perspectiva de Morgan (1997) e Gatti (2005), que consiste na reunião de pessoas selecionadas para comentar sobre um tema vivenciado pelos participantes, que é objeto do Programa, nesse caso, suas impressões sobre o tema proposto. Esta técnica permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos de determinados grupos sociais e ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão.

Os encontros versaram por meio de encontros focais para orientar e esclarecer os surdos a respeito da temática enfatizada, como: normas e diretrizes para solicitação de atendimento diferenciado para fazer o exame, funcionamento do exame – inscrição, realização da

prova, orientação de carreiras e cursos ofertados pela Universidade, etc. Em concomitância com as o desenvolvimento do programa proposto, pretendeu-se fazer uma revisão bibliográfica dos estudos realizados nesta temática.

Após a sondagem preliminar ao assunto, iniciou-se o desenvolvimento do programa de orientação aos estudantes surdos, perfazendo um total de 10 encontros por ano, de duas horas cada um, durante 4 meses, nos três anos consecutivos.

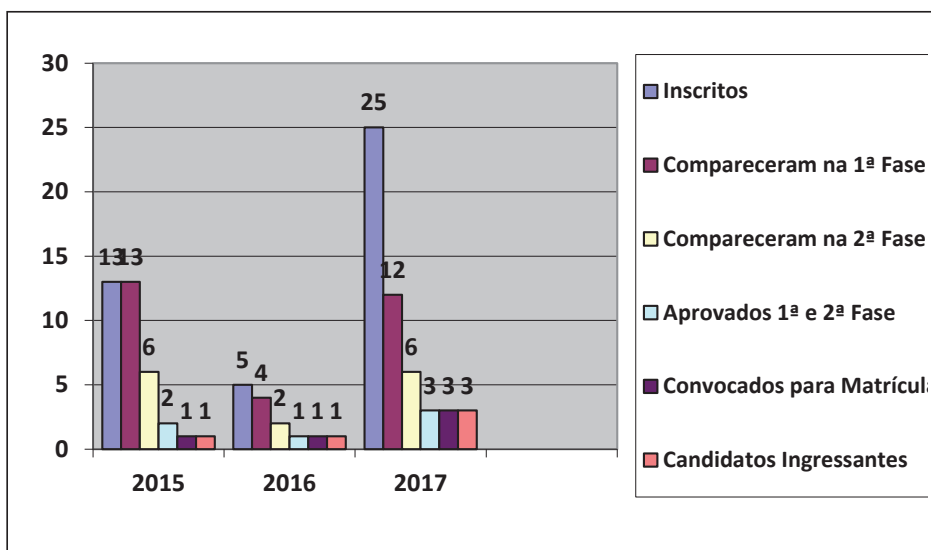
Todos os encontros do grupo foram gravados em vídeo para posterior análise com vistas aos objetivos deste estudo.

Ao término dos encontros propostos os dados foram transcritos a partir do sistema de notação das manifestações discursivas utilizadas pelos participantes, com base nos estudos LODI (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função da quantidade de material recolhido durante o desenvolvimento do Programa correspondente, definiu-se apresentar neste trabalho apenas os resultados quantitativos de ingresso estudantes os quais foram inscritos, no período de vigência do Programa.

Gráfico 1- Resultado dos Vestibulares dos respectivos anos.



Fonte: elaboração própria

Por meio do gráfico notou-se 13 candidatos se inscreveram no vestibular de 2015. Desses, todos compareceram na 1ª fase do processo seletivo do exame, e apenas 06 realizaram a 2ª fase, e apenas 1 candidato foi aprovado no vestibular. No ano de 2016 o número de inscritos no vestibular caiu para 5 candidatos, sendo que todos compareceram na 1ª fase e, desses 02

foram para a 2ª fase e obtiveram aprovação para o ingresso na Universidade. Já no ano subsequente, considerando a maior recorrência de 25 candidatos inscritos no exame vestibular, dos quais 12 efetuaram o processo seletivo na 1ª fase, 06 realizaram o exame na 2ª fase e aprovados no exame de ingresso para o acesso a matrícula na Universidade, no ano subsequente.

A tabela a seguir, apresenta o perfil dos candidatos surdos que se inscreveram no Vestibular/Unesp, apenas no ano de 2017. Tal medida se justifica em decorrência do aumento expressivo das inscrições dos estudantes do Programa em concorrer a chamada do Edital dos processos seletivos de ingresso nas Universidades. Na tabela pode-se identificar indicação: do estudante (P1, P2... e assim sucessivamente para o número de participantes do programa); nível de seriação de conclusão na época da realização do exame de ingresso na universidade; perfil de comunicação dos estudantes; curso pleiteado; fases de realização do vestibular (1ª e 2ª fases) e por fim; aprovação no exame de ingresso do candidato no processo seletivo de 2017:

Quadro 1 - Caracterização dos candidatos, curso escolhido, e andamento do processo.

| Candi-datos | Formação | Comunicação | Curso/Faculdade | 1ª Fase | 2º Fase | Aprovados 2017 |
|-------------|-------------|---------------------------|------------------------------------|---------|---------|----------------|
| P1 | Ensino M | Libras | Arquivologia –Unesp Marília | X | X | |
| P2 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P3 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P4 | Ensino M | Comunicação/Oral e Libras | Pedagogia- Unesp Marília | X | X | |
| P5 | Ensino M | Comunicação/Oral e Libras | Arquivologia - Unesp Marília | X | X | X |
| P6 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P7 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | | |
| P8 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | | |
| P9 | Ensino M | Libras | Administração – Unesp/ Tupã | X | | |
| P10 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P11 | Ensino M | Comunicação/Oral e Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P12 | 3º Ensino M | Libras | Engenharia Mecânica – Unesp/ Bauru | X | | |
| P13 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | X |
| P14 | Ensino M | Comunicação/Oral e Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | | |
| P15 | Ensino M | Libras | Pedagogia - Unesp Marília | | | |
| P16 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | X | |
| P17 | Ensino M | Comunicação Oral | Pedagogia – Unesp Marília | | | |

| | | | | | | |
|------------|----------|---------------------------|---------------------------|---|---|---|
| P18 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | | |
| P19 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P20 | Ensino M | Comunicação Oral | Engenharia Elet. Bauru | | | |
| P21 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | X | |
| P22 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | X | |
| P23 | Ensino M | Comunicação Oral | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P24 | Ensino M | Comunicação Oral e Libras | Pedagogia – Unesp Marília | | | |
| P25 | Ensino M | Libras | Pedagogia – Unesp Marília | X | X | X |

Fonte: elaboração própria

Observa-se que todos os candidatos ao vestibular possuem a formação de ensino médio, e apenas um ainda não concluinte, e nenhum com ensino superior. A comunicação da maioria é a Libras, apenas três com comunicação oral. Nota-se que a tabela apresentada demonstra o maior índice de interesse pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, dois em arquivologia, um em administração e dois em engenharias, sendo uma mecânica e outra elétrica. O campus de maior recorrência pela procura de vaga aos cursos ofertados foi da UNESP na cidade de Marília-SP, seguida pelo município de Bauru e Tupã – SP.

Acredita-se que o aumento de candidatos inscritos no exame vestibular de 2017 esteja relacionado ao interesse destes em continuar galgando níveis mais avançados de formação. Provavelmente o interesse demonstrado pelos cursos da Universidade em questão, possa estar diretamente relacionada aos exemplos de ingressos de colegas surdos que efetivaram a matrícula, em anos anteriores. Apesar da ausência do profissional Tradutor Interpretador de Libras – TILS, considerando o nível de compreensão e o domínio da Língua Portuguesa que apresentam, (MOURA, LEITE, MARTINS 2017), como estratégia institucional não estar consolidada na universidade foco do estudo em questão, tal fato parece não esmorecer os ânimos dos mesmos no que diz respeito ao direito de participar do processo seletivo e desejar ingressar etapa de ensino.

Considera-se oportuno enfatizar que no ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ofereceu pela primeira vez aos candidatos surdos, a prova em vídeo traduzida em língua de sinais (INEP 2017). Neste exame, que integra uma porcentagem da pontuação para o exame da VUNESP/Unesp, os candidatos puderam optar pela realização do exame a partir a visualizar em Libras da questão, ao invés da modalidade desta na escrita na língua portuguesa. Diferente do exposto no ENEM a VUNESP/Unesp garantiu a presença de fiscais tradutores-intérpretes de libras, porém não autorizou que os mesmos traduzissem a prova, apenas orientações gerais e esclarecimentos de dúvidas específicas da língua portuguesa escrita, causando assim, insatisfação aos candidatos inscritos no exame.

Essa nova modalidade de vídeo prova em Libras, foi uma conquista para a comunidade surda, ao passo que passou integrar parte do exame da instituição em foco neste estudo, porém há que se considerar muito ainda demonstra por fazer para atender as normativas vigentes que aparam a elaboração dos concursos de exame para ingresso nesta etapa de educação.

CONCLUSÃO

O movimento contemporâneo a favor de uma sociedade inclusiva pressupõe mudanças nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais brasileiras, no direcionamento de ações inclusivas e acessíveis para grupos minoritários, nos quais se incluem as pessoas surdas e usuárias de Língua Brasileira de Sinais. Diante desse contexto e tendo como princípios norteadores que o ensino superior deve se tornar acessível a todos e que a universidade deve ser pensada como um espaço democrático, formador de opiniões e produtor de conhecimento, compreende-se que atividades desta natureza, conforme a destacada neste estudo, constituem uma ação importante prol a luta pela superação das barreiras de acessibilidade de ingresso na Universidade. Ainda, confere asseverar a atividade de extensão pode ser um caminho promissor para que o acesso de estudantes surdos à Educação Superior, seja um fato concreto na atualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002b.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Sinopse da educação superior 2015*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 abril.2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2015.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1998.
- GATTI, B.A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, 2012.
- INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior: Questionário - aluno*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/questionarios-e-manuais>. Acesso em: 14/02/2017.

MORGAN, D.L. *Focus groups as qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 1997.

MOURA, A. F.; LEITE, L.P; MARTINS, S.E.S.O. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.23, n.4, p.531-546. 2017.

SECADI. *Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESU, 2013.

A UTILIZAÇÃO DO FACEBOOK NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO E A PARTICIPAÇÃO DE SEUS PAIS NA REDE SOCIAL

Wanderléia da Silva Antunes Medeiros¹; Ronaldo Anderson Medeiros²
wanderleia.antunes@hotmail.com

¹Mestre em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Unesp de Presidente Prudente, Professora de Educação Infantil do Município de Vera Cruz; ²Mestre em Ciências Fisiológicas, Departamento de Ciências Básicas, Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual Paulista, Unesp Araçatuba, Professor da Faculdade de Ensino do Interior Paulista, Marília; Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho

INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato analítico de uma intervenção pedagógica, com o objetivo de analisar o interesse e o desempenho escolar dos alunos de baixa visão ao utilizarem *softwares* para realizarem suas atividades pedagógicas e as postarem no grupo fechado criado na rede social *Facebook*; investigar o conhecimento e interesse dos pais dos alunos deficientes visuais na utilização da rede social *Facebook*, para acompanharem o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas e postadas por seus filhos e promover a interação entre a equipe escolar, pai, professores e os demais alunos da sala de recurso, por meio da rede social *Facebook*.

A análise foi realizada em uma escola estadual no município de Marília, interior do Estado de São Paulo, na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência visual. Os resultados obtidos apontaram para a inserção do uso de redes sociais, como o *Facebook*, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual.

Geralmente, nas escolas públicas, podemos encontrar salas de informática, nas quais, com agendamento prévio, podem ser utilizados pelos professores da escola para desenvolverem suas atividades pedagógicas. É comum que nessas aulas os docentes proibam seus alunos de entrarem em *sites* de redes sociais, principalmente o *Facebook*, bate-papo, *sites* de entretenimentos e, em alguns casos, os computadores são programados para que nenhum indivíduo tenha acesso a sites pornográficos.

Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p.4) enfatizam que:

O uso da Internet na sala de aula também não “salvará” as mudanças transformacionais que a educação atual precisa, porém por meio do uso desses, acesso de maneira direcionada, planejada e contextualizada professor e aluno podem inaugurar uma nova forma de construir saberes, convergindo digitalmente para o contexto sociocultural onde o debate a reorganização da prática educativa ganha um novo olhar, mediante uma nova perspectiva transformadora.

Nota-se com frequência que a maioria dos alunos possui algum tipo de recurso tecnológico à disposição (computadores, *tablets*, *smartphones* etc.), geralmente com acesso à internet, mesmo que de forma limitada. Atualmente, o uso de celulares nas escolas têm sido motivo de reclamações de vários docentes, da utilização desses aparelhos com acesso da *internet*, prin-

principalmente as redes sociais e aplicativos de mensageiros instantâneos. Por vezes, são utilizados em momentos inapropriados, como por exemplo, nas salas de aulas no período em que os professores estão ensinando, dando a impressão que essa utilização é sempre negativa.

Em meados dos anos 90, devido ao desenvolvimento das tecnologias e da *web*, o acesso à informação através de blogs, redes sociais, fóruns, etc se tornou algo comum entre as pessoas, principalmente as redes sociais que geralmente são usadas para conhecer pessoas ou encontrar amigos, ter acesso a bate-papo que possibilitam conversar com diversas pessoas diferentes que podem ser conhecidos ou desconhecidos, realizar postagem de fotos e vídeos etc. As redes sociais que podemos encontrar na internet “funcionam com o primado fundamental da interação social, ou seja, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação e, portanto, podem ser utilizados para forjar laços sociais.” (RECUERO, 2010, p. 9).

Vários estudantes demonstram possuir muita habilidade ao utilizarem os recursos tecnológicos, aplicativos de celulares, acesso a sites entretenimento e redes sociais, principalmente o *Facebook*, que é uma rede social que possibilita a interação entre as pessoas, a criação de grupos fechados, publicação de fotos, o envio de músicas, reportagens etc.

Facebook Inc. é o nome dado ao serviço de rede social criado por essa empresa, que possui um grande número de usuários, pois qualquer indivíduo que possuía acesso à internet pode se cadastrar e utilizá-la. Entre as várias funções que essa rede possui, podemos destacar a possibilidade de encontrar pessoas, a troca de mensagens, vídeos, fotos, realização de comentários entre outros. Patrício e Gonçalves (2010, p. 594) enfatizam que:

As redes sociais representam uma nova tendência de partilhar contactos, informações e conhecimentos. O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários.

A utilização de recursos tecnológicos tem feito parte das gerações recentes e, ao invés de proibir seu uso nas instituições educacionais, seria interessante que os professores o aproveitasse como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, tentando conciliar o interesse dos alunos com os objetivos pedagógicos.

Os docentes poderiam utilizar a rede social *Facebook*, que possui milhares de seguidores jovens, inclusive seus alunos, como um aliado no ensino por meio da utilização de alguns de seus recursos, como, os *chats*; vídeos e fotos; compartilhamentos; eventos; comentários e mensagens; enquetes; conteúdos; marcação de imagens, vídeos e comentários e debates. Mesmo não sendo esse o objetivo de sua criação, o *Facebook* pode ser usado como uma ferramenta pedagógica pelos professores e um ambiente virtual de aprendizagem.

[...] os impactos deste processo [o uso da *web* e seus recursos, como as redes sociais] na capacidade de aprendizagem social dos sujeitos têm levado ao reconhecimento de que a sociedade em rede está modificando a maioria das nossas capacidades cognitivas. Raciocínio, memória, capacidade de representação mental e percepção estão sendo constantemente alteradas pelo contato com os bancos de dados, modelização digital, simulações interativas, etc. (BRENNAND, 2006, p.202).

Assim, de acordo com Libâneo (2011, p. 40), que discorre em seus estudos sobre este assunto, que não há mais como docentes os ignorarem as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), “porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento”. Kenski (1996, p. 133 *apud* LIBÂNEO, p. 41) também corrobora com o autor citado acima e faz uma consideração bastante pertinente sobre o assunto:

(Os alunos) aprendem em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de *outdoors* e informes de mercado e *shopping centers* que visitavam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, video-games, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana

Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. [...] O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer.

Ao levar as tecnologias e fazer uso de seus recursos na sala de aula, os professores poderiam atribuir significados às informações de maneira diferenciada, ensinando os alunos, inclusive, a fazer análises críticas, possibilitando novas oportunidades de aprendizagem sendo ensinadas de maneira inovadora e estimulante.

Os recursos tecnológicos também podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, principalmente nas salas de recursos multifuncionais. Os alunos deficientes que estão matriculados nas escolas regulares geralmente frequentam as salas de Recursos Multifuncionais que foram criadas pelo Ministério da Educação, instituídas pela Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Essas salas têm como objetivo proporcionar aos estudantes atividades diferenciadas. Eles podendo ser atendidos em pequenos grupos ou individualmente e desenvolvem atividades complementares (para os alunos com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD) ou suplementares (para os estudantes com altas habilidades ou superdotação).

As atividades pedagógicas devem ser elaboradas de acordo com as necessidades apresentadas pelo discente, apoiando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como objetivo complementar o atendimento oferecido pelo professor no ensino regular. Esses atendimentos podem ser realizados na sua própria escola ou outra, em classes hospitalares ou até mesmo na residência do aluno.

Quando os atendimentos são realizados nas escolas, as salas de recursos devem possuir material didático e equipamentos específicos para cada deficiência. Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas, podemos citar o ensino do sistema Braille, o uso do Soroban, a utilização da Tecnologia Assistiva, o enriquecimento curricular, etc.

O docente da classe regular deve encaminhar à sala de recursos multifuncionais o aluno com necessidades educacionais especializadas, para que o mesmo possa ter contato com materiais pedagógicos, fazer uso dos recursos tecnológicos e do atendimento individualizado, visando potencializar suas habilidades por meio de enriquecimento curricular, conforme determina a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006).

A Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina no artigo 59, inciso III, que as aulas dadas aos alunos com deficiência devem ser lecionadas por professores especializados. No entanto, a realidade revela um quadro de extrema fragilidade do ensino de alunos com deficiências visuais, além de encontrarmos professores que não reconhecerem o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula.

Cada deficiência é caracterizada por suas especificidades. A expressão “deficiência visual” geralmente essa nomenclatura é utilizada para descrever pessoas que tiveram perda parcial ou total de visão, podendo ser congênita ou adquirida. As pessoas com perda total da visão são chamadas de **cego** e o que tem perda parcial normalmente são chamadas de **baixa visão** ou **visão reduzida**. Estes indivíduos utilizam como apoio alguns recursos visuais para melhorarem sua visualização.

Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15):

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

OBJETIVOS

Analisar o interesse e o desempenho escolar dos alunos de baixa visão ao utilizarem *softwares* para realizarem suas atividades pedagógicas e as postarem no grupo fechado criado na rede social *Facebook*;

Investigar o conhecimento e interesse dos pais dos alunos deficientes visuais na utilização da rede social *Facebook*, para acompanharem o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas e postadas por seus filhos;

Promover a interação entre a equipe escolar, pai, professores e os demais alunos da sala de recurso, através da rede social *Facebook*.

MÉTODO

O trabalho que foi realizado era um relato analítico de uma intervenção elaborada no curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente. Essa intervenção foi realizada em uma sala recurso para alunos com deficiência visual, localizada em uma escola pública (estadual) de Ensino Fundamental II no município de Marília, interior do Estado de São Paulo e teve a duração de dois meses. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional e não probabilística.

Para dar início a pesquisa, foi escrito uma declaração para a diretora da escola em questão, explicando com as atividades pedagógicas seriam realizadas no *Facebook*. Foram descritos os objetivos e a metodologia da proposta e, após sua aceitação, foi apresentada aos alunos

e enviado autorizações a seus responsáveis esclarecendo a respeito do projeto. Após o recebimento da autorização dos responsáveis, foi criado um grupo fechado no *Facebook*, com o nome de “Sala de Recursos para Alunos com Deficiência Visual”. Foram convidados para ser integrantes os alunos, seus responsáveis, os professores da sala de recursos, os coordenadores e gestores da escola.

Todos os estudantes participantes da pesquisa estudavam no Ensino Fundamental I. Três alunos de baixa visão: um menino com 12 anos de idade, que estava no 5º ano; outro menino, com 8 anos, que cursava o 2º ano; e uma menina com 12 anos, que frequentava o 5º ano. Nenhum dos alunos estudavam na instituição cuja sala de recursos foi analisada.

O atendimento realizado nessa na sala de recurso acontecia de maneira individualizada, sendo de uma a duas vezes por semana, tendo a duração de duas horas e no período oposto do ensino regular dos discentes. Nessa sala de recursos para deficientes visuais possui um computador, um *tablete*, um *notebook* com acesso à internet, uma impressora, uma mesa redonda com quatro cadeiras, vários DVDs com histórias infantis e literatura, além de jogos pedagógicos adaptados.

Para alcançar os objetivos especificados na intervenção pedagógica, foi utilizada como metodologia a pesquisa-ação, pois ela possibilita o contato direto com o indivíduo no transcorrer da pesquisa. Este tipo de pesquisa pode contribuir para que ocorra uma maior interação com o sujeito da pesquisa e possibilitar ao pesquisador uma ação planejada em relação às atividades desenvolvidas durante esse processo. Segundo Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação é definida como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ensinamos os alunos a realizarem seus cadastros no *Facebook* para participarem do projeto, aprenderam a fazer *login*, senha e não colocaram fotos em seus perfis para que não fossem identificados por fazerem parte do grupo. Esse foi um dos requisitos presentes na declaração que foi entregue à direção da escola e para os pais. Também solicitamos aos pais dos alunos que criassem uma conta na rede social, caso não tivessem acesso. Os alunos auxiliaram seus pais na criação desse cadastro, para que visualizassem e comentassem as atividades realizadas por eles.

Criamos um grupo fechado no *Facebook* que era formado pelos alunos, pais, professores e gestores da escola. Inserimos algumas atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos e postada antes do término do atendimento na sala de recurso multifuncional.

As atividades eram vistas por todos os participantes, dos quais acompanhavam o desenvolvimento dos alunos. Com isso, puderam ampliar sua compreensão a respeito dos atendimentos que são realizados na sala de recurso multifuncional. Também foram postadas fotos dos alunos utilizando os equipamentos tecnológicos para realizar as atividades.

Após a criação do grupo fechado, foram inseridas as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos. Ressaltamos que os alunos realizaram as atividades propostas na sala de aula em seu horário de atendimento e individualmente. Descrevemos como as atividades deveriam ser realizadas, inseridos os *links* os estudantes visualizarem os conteúdo e vídeos, utilizando recursos da *web 2.0*:

Quadro 1 – Atividade proposta no grupo fechado do *Facebook* na sala de recursos multifuncionais para os alunos com deficiência visual

- 1- Olá, alunos da Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência visual! Nosso trabalho terá como tema “O ciclo da água”. Vamos realizar as seguintes atividades:
- 2 - Leitura do texto “A gota Cristal” e desenvolvimento das atividades contidas no mesmo endereço eletrônico: <http://dani-alfabetizacaoadivertida.blogspot.com.br/2012/10/texto-gota-cristal.html>
- 3 - Observe o quadro e diga com suas palavras a sequência:
http://1.bp.blogspot.com/-0VmytQ_htdI/T8K6q8d4v1I/AAAAAAAAACQI/rh1vhfo-lec/s1600/%25C3%25A1gua+atividade+4.jpg
- 4 - Assista ao vídeo e escreva um comentário sobre a importância da água:
<https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws>

Fonte: Os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ausência de contato dos alunos com computadores ou tablets proporcionaram algumas dificuldades relacionadas ao uso do mouse e teclado para realizarem as atividades pedagógicas. No entanto, com o decorrer das aulas os estudantes foram desenvolvendo suas habilidades no manuseio das multimídias e aprendendo a utilizar os programas *Word* e *PowerPoint* do *Microsoft Office 2010*. Com isso, alcançaram os objetivos propostos pela intervenção pedagógica.

Notamos que a partir do momento que inserimos os recursos tecnológicos nas aulas, houve um grande desinteresse dos alunos em realizar atividades em material impresso. Por intermédio dos recursos tecnológicos, as aulas se tornaram mais interessante aos alunos e fez com que as situações de aprendizagem individuais e colaborativas que estimularam a criatividade, a socialização entre os alunos, professores, pais e gestores escolares por meio da rede social *Facebook*.

De acordo com os resultados, foi percebido que os pais dos alunos não faziam uso e nem tinham conhecimento de como funcionava a rede social *Facebook* e, principalmente, os programas utilizados pelos discentes para realizarem suas atividades pedagógicas. Esses conhecimentos foram obtidos por meio das postagens realizadas por seus filhos em no grupo fechado da rede social.

Os pais demonstraram maior interesse em adquirirem e aprenderem a fazer uso dos recursos tecnológicos, pois, por meio deles, perceberam o desenvolvimento e o interesse educacional dos filhos e a diminuição da dificuldade na realização da leitura e da escrita devido ao acesso aos programas específicos para deficientes visuais e a alguns recursos que os mesmos possuem como, ampliação de letras, o grifo delas quando são escritas erradas, etc.

A internet e os recursos tecnológicos pode ser usada como um recurso adicional pelos professores para complementar as aulas, porém, deve ser realizada de maneira planejada e organizada, para que os discentes ampliem seus conhecimentos com esses recursos diferenciados e os utilizem como instrumento para aprendizagem, bem como para entretenimento. Segundo Silveira (2008, p. 35), a internet:

[...] é uma rede em constante evolução. Ela é fundamentalmente inacabada. Suas regras básicas, os protocolos principais, são abertos e desenvolvidos colaborativamente. Seus dois elementos estruturantes, [...] foram à reconfiguração constante e a recombinação das tecnologias e dos conteúdos. Na Internet é possível criar não apenas novos conteúdos e formatos, mas, principalmente, é permitido criar novas soluções tecnológicas, desde que se comunique com os protocolos principais da rede.

CONCLUSÃO

Os alunos apresentaram algumas dificuldades em relação ao manuseio do mouse e teclado ao iniciarem suas atividades pedagógicas no computador. No entanto, ao utilizarem os programas *Word* e *PowerPoint* do *Microsoft Office* 2010, assim como a rede social *Facebook*, o interesse nas aulas foram aumentando e, as dificuldades, reduzindo.

A utilização dos recursos tecnológicos proporcionou aos discente a oportunidade de aprendizagem individual e colaborativa, a socialização entre os alunos, professores, pais e gestores escolares por meio do *Facebook*, a ampliarem de seus conhecimentos, a fazer uso do computador e do tablete, desenvolverem suas habilidades e alcançaram os objetivos da presente intervenção pedagógica.

Os pais puderam aprender por meio dos filhos a criarem suas contas e participarem da rede social *Facebook*, assim como fazer uso de suas ferramentas, acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos na atividade realizadas na sala de recurso, ao mesmo tempo, ter contato com os professores e a gestão escolar.

A gestão escolar (direção e coordenadores), pais e professores da sala de recurso que participavam do desenvolvimento da pesquisa ficaram impressionados com as atividades desenvolvidas pelos alunos que eram postadas no grupo fechado do *Facebook*, pela interação com os outros membros do grupo e com os relatos animados dos alunos que descreviam sobre a realização das atividades realizadas na sala de recurso.

Deste modo, foi percebido que o uso de recursos tecnológicos e da rede social *Facebook*, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, tornou as aulas mais estimulantes e motivadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. *Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União, Brasília/DF, abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRENNAND, E.G.G. Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação. In: *XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Anais: Tecnologia e Educação: práticas e formação. Recife: Bargaço, 2006. p. 199-211.

FERREIRA, J.L.; CORRÊA, B.R.P.; TORRES, P.L. O uso pedagógico da rede social Facebook. *Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU*, v. 7, n. 28, out. 2012. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. Coleção questões da nossa época, v. 2. 13ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

PATRÍCIO, M.R.; GONÇALVES, V. *Facebook: rede social educativa?* I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/1118.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2014.

RECUERO, R.C. *Redes sociais na internet: Considerações Iniciais*. E Compós, v. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/redes_sociais.pdf>. Acesso em 05 jan. 2015.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007.

SILVEIRA, S.A. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, N.L.; SILVEIRA, S.A. (Org.) *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 31-50.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR: UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Damaris Caroline Quevedo de Melo¹; Eduardo José Manzini²
damaris_melo92@hotmail.com

¹ *Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Formação de Professores para Educação Especial e Inclusiva;* ² *Docente do Departamento de Educação Especial, Unesp, Marília*

INTRODUÇÃO

A Pedagogia hospitalar opera como um acompanhamento ao aluno fora do âmbito escolar e busca desenvolver suas necessidades cognitivas utilizando programas voltados a infância, com prioridade sobre proposto sócio-interativas, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. A Pedagogia hospitalar “[...] busca oferecer assessoria e atendimento pedagógico humanístico tanto para o paciente quanto para o familiar, na busca de promover situações e atitudes educativas, a partir do efetivo envolvimento com o doente e com o ambiente” (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p.32).

A pedagogia hospitalar tem como base o atendimento personalizado ao estudante internado, onde se desenvolve uma proposta pedagógica de acordo com as suas necessidades e possibilidades diárias, priorizando o tratamento de saúde. A atividade pedagógica em hospitais surge por causa das necessidades infanto-juvenil em interagir, não só com a realidade hospitalar, mas integrar-se dentro do ambiente educacional, visando estabelecer critérios de aprendizagem, humanização e assistência emocional. A atuação de docentes em hospitais ainda é um tema polêmico, por se tratar da inserção deste profissional dentro do hospital, porém, acredita-se que o professor é um elemento fundamental na busca de qualidade do ensino.

A prática docente é fortemente marcada pelas relações afetivas, servindo de reforço para que a criança não desista da luta por sua saúde e se mantenha esperançosa em sua capacidade de esforço. O professor passa a ser um mediador de estímulos cauteloso, solícito e atento, reinventando formas para desafiar o enfermo quanto à continuidade dos trabalhos escolares, a vencer a doença e a engendrar projetos na vida emancipatória. (ORTIZ, FREITAS, 2005, p.67).

Para Ceccim (1999), os estudos, na área da psiquiatria, de Spitz em 1945, Bowlby, de 1969, e Ajuaguerra, de 1975, alertam para os riscos que as crianças hospitalizadas sofrem, bem como suas necessidades emocionais e físicas e afirmam que a criança hospitalizada, necessita que seu desenvolvimento psíquico e cognitivo também receba atenção e cuidados.

Segundo Ribeiro (2012, p. 07), a Pedagogia hospitalar tem o papel de garantir a continuidade de aprendizado a essas crianças hospitalizadas, mesmo diante das mais adversas situações. Na Pedagogia hospitalar, temos várias modalidades, como a Hospitalização Escolarizada, Classe Hospitalar, a Pedagogia Domiciliar e o Atendimento à criança em albergue ou casa de apoio. Porém, nessa pesquisa priorizamos a classe hospitalar que desenvolve a educação formal dentro do ambiente hospitalar.

Para Ortiz e Freitas (2005, p. 42), a escola apresenta-se ao enfermo como uma mobilizadora da construção de pontos positivos de vida, a ruptura com esta instituição estaria, portanto, diretamente ligada a negação de estímulos de vida, e talvez um colapso com sua força motriz de inventividade, ou seja, a quebra de seus processos cognitivos e de sua humanização, aspectos que afetariam fortemente suas vidas após a internação.

A prática docente é marcada pelas relações de afeto, principalmente por se tratar de situações bastante diferentes das relações que seriam efetivadas na escola regular comum. Dessa forma, a relação afetiva, passa a servir como estímulo para que a criança permaneça na luta pela melhoria de sua saúde e se mantenha esperançosa quanto a sua capacidade de esforço. O professor passa a ser um intermediário de estímulos sempre cauteloso, atento e solícito, reinventando formas para desafiar o discente quanto a continuidade de seus trabalhos escolares, na persistência em vencer a doença e a encaminhar projetos de vida emancipatórios (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.67).

O pedagogo deve estar preparado para ocupar este lugar específico, conhecendo tal contexto e suas peculiaridades, e tendo em mente que se trata de um âmbito distinto do ambiente escolar, interagindo com os profissionais que estão em contato direto com a criança em situação de internação, com os familiares, e conhecendo a história de vida dos alunos procurando desenvolver um trabalho pedagógico eficiente ao auxílio do aluno neste momento delicado, possibilitando um processo de humanização no ato de educar. Uma metodologia utilizada nesse processo educacional é a escuta pedagógica cujo objetivo é acolher a ansiedade, e as dúvidas da criança/adolescente, criando situações coletivas de reflexões sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para a compreensão de sua própria existência, auxiliando no estímulo a melhoria de seu quadro clínico (FONTES, 2005, p. 135).

Por possuir característica multiseriada e por ser um grupo aberto, a classe hospitalar deve ter estrutura dinâmica, sendo função de o profissional elaborar um programa que aborde os temas centrais que orientarão a prática pedagógica, sendo geralmente necessário que este entre em contato com as diretorias ou secretarias de educação para estabelecer um diálogo com as antigas escolas das quais os alunos são oriundos, para que haja a possibilidade de dar continuidade aos estudos a partir de onde os alunos pararam na escola regular. Cabe ao professor a elaboração de estratégias que estimulem a execução das atividades, mesmo porque nesse ambiente é comum que a criança hospitalizada se sinta indisposta por conta do tratamento e de sua enfermidade.

Conforme salienta Fontes (op. Cit.), outra característica que faz parte da dinâmica de uma classe hospitalar é a administração de medicamentos. Por isso cada oportunidade deve ser aproveitada como “[...] ganchos para dinamizar ou reestruturar a atividade, [...] abrindo uma nova janela para o interesse do aluno e seu desempenho frente às atividades em desenvolvimento”. (LIMA; NATEL, 2010, p. 132).

No planejamento de atividades o educador deve pensar que sua programação necessita ter início, meio e fim no mesmo dia, devido à rotatividade de crianças ser constante e imprevisível, pode acontecer de o quadro clínico agravar ou mesmo de receber alta hospitalar. Por isso, antes do acompanhamento começar é preciso que o professor leia o prontuário para ter conhecimento da situação de cada criança e ter tempo para as adequações em seu planeja-

mento, outra adaptação necessária diz respeito ao ambiente, se o hospital disponibilizará um lugar para montar a Classe, pode ser que o acompanhamento aconteça na enfermaria, leito, no refeitório e mesmo na brinquedoteca hospitalar.

Atualmente existe mais de 150 hospitais com atendimento pedagógico escolar espalhados pelo Brasil, o que é considerado relativamente um número pequeno devido à quantidade de habitantes que o país possui e ao número de crianças e adolescentes que precisam dessa modalidade de atendimento educacional. A educação hospitalar está regulamentada como parte da modalidade de Educação Especial sendo considerada educação Inclusiva e entrando legalmente nos aspectos definidos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) segundo a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 Art. nº2

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.

Costa (2012, p. 89) afirma que “[...] da escola, para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica [...]”. A escola atua como um local que proporciona uma educação formal, constituída principalmente por professores e aspectos sociais e cognitivos que constituem a vida escolar. A educação no contexto hospitalar surge como uma integração entre corpo e mente, intencionando que durante o tratamento hospitalar não haja uma visão que sujeite o educando apenas a condição de paciente, mas considerando a integridade que constitui sua vida.

De acordo com Axelrud (2004, p. 209) entre os profissionais da área educativa ou médica, não é difícil encontrar uma posição ou um trabalho restrito a sua especialidade, a ponto de dar a entender que o sujeito é dividido como cabeça (inteligência) sem corpo, ou como organismos (corpo) sem inteligência nem desejos. Por isso, considera-se relevante que haja essa integração entre educação e saúde, visando que o indivíduo seja compreendido de forma ampla e integral.

A possibilidade da educação dentro do hospital é dada diante do disposto em uma resolução da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001), que, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contemplou a categoria de atendimento classe hospitalar nas ações pretendidas pelo Ministério da Educação e compreendendo o entendimento dos desafios para os gestores para qualificação da força de trabalho.

Dessa forma, posta essa nova realidade o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, elabora em 2002 um documento chamado “Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, esse documento discorre sobre ações políticas de organização do sistema de atendimento hospitalar e/ou domiciliar, portanto, não se trata de uma Lei específica para o atendimento educacional hospitalar, mas sim de estratégias e orientações para esse tipo de atendimento. Juntamente com a divulgação da Política Nacional de Humanização (PNH), as classes hospitalares também conseguiram amparo legal para implementar e estruturar o ambiente hospitalar, e, por conseguinte a autorização necessária para que

fosse possível realizar a continuidade do aprendizado e contribuir para a melhoria de crianças e adolescentes em situação de internação. Porém, a legislação não deixa claro como deve ser realizada a prática pedagógica nas instituições hospitalares.

Por falta de estudos mais acurados, os hospitais acabam recorrendo a Diretoria de Ensino das regiões as quais correspondem para buscar profissionais capacitados em realizar tais atividades curriculares e para seguir o conteúdo determinado na escola regular na qual o estudante está matriculado.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (BRASIL, 2001, p. 10 apud BARROS, 2007, p.271).

A classe hospitalar prioriza a conservação de laços com a vida anterior a internação e com um projeto de vida futuro que seria posterior a internação, isto por que após a sua recuperação a criança tem possibilidade de retornar a sua vida normal. Dessa forma, considerando a importância de uma modalidade tal como está, a resolução n. 41/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, garante a esta parcela da população, “[...] o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995 apud BARROS, 2007, p.259).

De acordo com Ceccim (1999, p.42) “[...] a classe hospitalar, como atendimento pedagógico educacional, deve apoiar-se em propostas educativo escolares, e não em propostas de educação lúdica, educação recreativa ou de ensino para a saúde”. Visando fomentar a maior qualidade de vida aos jovens em situação de internação a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) elaborou um texto de defesa dos direitos da criança e do adolescente, que foi aprovado como Resolução nº41 de 13 de outubro de 1995, no Art. 3º da Lei 8.242. Esses direitos são descritos em vinte itens, destacando-se os seguintes:

8- Direito a ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados, do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva além de receber amparo psicológico quando se fizer necessário.

9- Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para sua saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência no hospital.

Sendo assim, a criação de classes hospitalares é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentes do período de permanência na instituição hospitalar têm necessidades educativas e direito à cidadania, incluindo a escolarização. Nesse sentido, estudar a relação da Pedagogia Hospitalar com a Educação Inclusiva se mostrou pertinente, visto que a Pedagogia Hospitalar é altamente relevante na formação integral, na apropriação de conhecimento e no auxílio da recuperação dos estudantes hospitalizados, bem como um meio de proporcionar a estes estudantes uma visão mais ampla de futuro e de qualidade de vida.

Lima e Natel (2010, p. 133) salientam a fala de Fonseca (2003) “[...] é imprescindível ao professor tentar manter os horários e a frequência de atendimento aos seus alunos, uma

vez que a criança hospitalizada já vive muitas incertezas do ponto de vista médico [...]”. Dessa maneira, levando em conta todos esses aspectos, é necessário que o professor seja também um excelente observador, a observação será uma de suas principais ferramentas, juntamente com o registro de desempenho, em que será possível analisar as necessidades gerais e específicas das crianças e adolescentes.

A preocupação com a formação desse educador, está diretamente relacionada forma como será realizado esse acompanhamento pedagógico, nesse sentido atuar em classes hospitalares tem um cunho contributivo tanto para a formação específica do docente, que diz respeito a reflexão do professor frente a seu papel e particularidades da atuação na classe hospitalar, quanto no aspecto pessoal, que se refere a oferta de recursos a esses profissionais para que possam lidar da melhor forma possível com as crianças e adolescentes hospitalizados.

Durante a realização da Monografia para conclusão do curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva, cujo foco se inseria nas Políticas Públicas que respaldam a prática do educador em hospitais, percebemos que seria viável aprofundar o estudo para compreender a percepção da relevância da Pedagogia Hospitalar dentro das universidades, a fim de tentar compreender se a defasagem em relação a uma legislação específica para a Pedagogia Hospitalar, partiria também da falta de estudos mais aprofundados sobre a temática dentro das universidades. Para isso, realizamos o levantamento da quantidade de produções acadêmicas em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) acerca da pedagogia/classe hospitalar.

OBJETIVO

Objetivando um maior aprofundamento sobre o estudo da Pedagogia/Educação Hospitalar e buscando evidenciar a importância de estudos sobre a temática, acessamos o *banco de teses* da CAPES para analisar a quantidade de teses e dissertações cadastradas e com temática da Educação para crianças e adolescentes hospitalizados.

MÉTODO

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa e quantitativa. De acordo com Gil (1999 apud ZAIAS; PAULA, 2010, p.225), a pesquisa quantitativa considera tudo que pode ser quantificável; na qualitativa, o processo e seu significado são os focos principais da abordagem e análise. Utilizamos os seguintes procedimentos: (1) levantamento de teses e dissertações no site do Banco de teses da CAPES (<http://www.capes.gov.br>), (2) sistematização de teses e dissertações sobre a Pedagogia/educação em contexto hospitalar; (3) análise dos resumos das teses e dissertações e levantamento de categorias, surgiram sete grandes temas; (4) análise crítica dos trabalhos que abordam especificamente as práticas educativas nas classes hospitalares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando na formação de Professores, e na atuação docente em sala de aula, surgiu a necessidade de entender como a academia em nível *stricto sensu* estava lidando com a temática

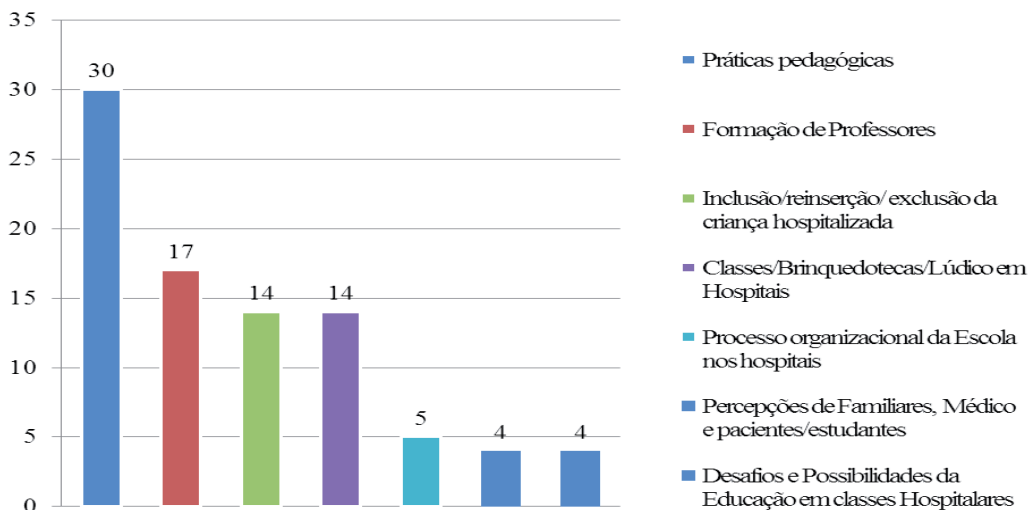
da Pedagogia/ classe Hospitalar, para isso realizamos o levantamento de Teses e Dissertações sobre a Pedagogia/classes hospitalares.

Identificamos 73 dissertações de Mestrado Acadêmico, e apenas 15 teses de Doutorado, totalizando 88 pesquisas de Pós Graduação *stricto sensu* com ênfase na temática Educação em ambiente hospitalar, esse total são de pesquisas finalizadas entre 2000 e 2017.

As dissertações e teses foram colhidas do banco de Teses da Capes, buscou-se trabalhos com as temáticas de “Pedagogia Hospitalar” e “Classe Hospitalar”. Então partiu-se para a análise do material, a fim de otimizar o tempo, realizamos a leitura de todos os resumos dos trabalhos, categorizamos conforme os grandes temas que surgiram com mais frequência nos títulos dos estudos, e então realizou-se a contextualização do material.

As dissertações e teses estudam várias nuances da Educação em ambiente hospitalar para crianças e adolescente em situação de internação hospitalar, no anexo deste trabalho temos uma tabela que foi organizada visando dar maior contextualização aos grandes temas trabalhados pelos autores (conforme o anexo). Os grandes temas variam entre: Práticas pedagógicas com 30 trabalhos finalizados, seguido de Formação de Professores com 17 trabalhos, logo após o tema Inclusão/reinserção/ exclusão da criança hospitalizada com 14 estudos, Classes/ Brinquedotecas/Lúdico em Hospitais com 14 produções, Processo organizacional da Escola nos hospitais com 5 pesquisas, Percepções de Familiares, Médico e pacientes/estudantes 4 pesquisas e Desafios e Possibilidades da Educação em classes Hospitalares também com 4 pesquisas, todas concluídas. Apenas (1) uma dissertação de todas as analisadas se refere ao estudo sobre uma criança com necessidades educacionais especiais -portador da Síndrome de Werdnig-Hoffman- que fala sobre as vivências no atendimento educacional em uma UTI hospitalar.

Gráfico 1: Quantidade de Produções *stricto-sensu* sobre Pedagogia/Classes Hospitalares



Fonte: elaboração própria.

As 78 dissertações analisadas possuem diversos estudos com as mais variadas nuances investigativas, dando um contexto mais amplo de diferentes realidades e distintas percepções acerca do trabalho educacional realizado em hospitais, isso por que a maioria das pesquisas realizadas determina um local específico para a investigação, saindo, porém, da teoria e analisando o contexto da prática de como ocorre o atendimento pedagógico hospitalar nos distintos hospitais e como em alguns casos chamando a atenção para o olhar de quem recebe o atendimento (criança/adolescente) ou de quem observa de perto (no caso dos médicos, enfermeiros ou familiares), observa-se que de acordo com as dissertações analisadas as pesquisas se desenvolvem sem grandes dificuldades por se tratar de um local específico e por possuir esse caráter particular de investigação mais afinado já que se trata de conhecer mais a fundo e com maior afinco a realidade em questão.

As 15 teses de doutorado encontradas possuem temas que variam entre: educação e saúde sobre os processos de aprendizagem, ensinar, atender e (re)construir as instituições-escola na saúde, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web, e medicina, corpo, educação, classes hospitalares, currículo, entre outros temas, as pesquisas apresentam diferentes vertentes sobre o ensino hospitalar com enfoque principalmente no contexto educacional e no âmbito da saúde, a formação de professores é estudada em todas as vistas visto que o enfoque das linhas de pesquisa está relacionado ao ensino-aprendizagem dos estudantes (crianças e adolescentes) em situação de internação.

Considerando que apenas 14 pesquisas (dissertações e teses) são voltadas para a investigação da inclusão, reinserção ou exclusão das crianças e adolescente em situação de afastamento escolar por estarem em situação de internação e/ou tratamento de saúde, sendo a grande maioria finalizada até meados de 2012 e apenas uma dissertação finalizada em 2016, podemos perceber a necessidade de estudos mais acurados e atuais sobre o atendimento educacional hospitalar e a relevância para evitar a exclusão e facilitar a reinserção- o retorno- e a inclusão dessa criança ou adolescente no ambiente escolar. E mesmo a importância de realizarem-se mais pesquisas sobre crianças do público alvo do AEE que estão, ou vivem em situação de internação, para compreendermos com mais precisão a relevância de Professores realizando um trabalho educativo em hospitais.

CONCLUSÃO

Considerou-se importante destacar a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, justamente para que haja a compreensão mais ampla acerca do que vem sendo produzido nos últimos anos, e para evidenciar que existe de fato uma carência investigativa visto que em 17 anos, considerando apenas o período analisado, foram encontradas 88 pesquisas sobre a temática sendo a maioria sobre as Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Portanto, quando pensamos acerca da nossa pesquisa, compreendemos a carência de estudos sobre a Legislação que respalda o ensino e a educação hospitalares. Ainda mais levando em conta que as classes hospitalares já existem no Brasil a mais de 60 anos e ainda não possui uma legislação específica.

REFERÊNCIAS

- AXELRUD, F.M. Contextualizando a vida: estudo sob o enfoque psicopedagógico com crianças e adolescentes pacientes de doenças hemato-oncológicas. *Rev. Psicopedagogia*, v.22, n.69, p.203-214, 2005.
- BARROS, A.S.S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n.73, p.257-278, 2007.
- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de Julho De 2015. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Serviços*: Banco de teses. 2018.
- CECCIM, R.B. *Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde em ambiente hospitalar*. Porto Alegre, 1999.
- FONTES, R.S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, 2005 .
- LIMA, M.C.C.; NATEL, M.C. A psicopedagogia e o atendimento pedagógico hospitalar. *Rev. psicopedag.* [online]. 2010, v.27, n.82, p. 127-139.
- ORTEGA, L.; SANTIAGO, N. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? *Pedagogia em ação*, v.1, n.2, p. 29-35, 2009.
- ORTIZ, L.C.M; FREITAS, S.N. *Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- RIBEIRO, K.R. *Pedagogia hospitalar: a escolarização do aluno no atendimento pedagógico domiciliar*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- ZAIAS, E.; PAULA, E.M.A.T. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações *Educação Unisinos*, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2010.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Ana Paula Aporta¹; Fátima Elisabeth Denari²
ana_aporta@hotmail

¹Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; ²Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, fadenari@terra.com.br

INTRODUÇÃO:

A Educação Especial tem um capítulo específico, pela primeira vez, numa lei nacional quando, em 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN 9394/96). O Capítulo V desta lei estabelece a oferta da educação especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e se refere à questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais, atualmente denominados, também pelo aparato legal como que são Público Alvo da Educação Especial - PAEE, anteriormente denominados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a questão do currículo para os alunos PAEE nas salas regulares, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, na resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001, a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação, relacionados ao projeto pedagógico da escola.

Dando seguimento, em 2015 entrou em vigor, na legislação brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146 / 2015). Essa lei, no Art. 3º, se refere ao desenvolvimento do *desenho universal* como forma de acessibilidade, que “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (Brasil, 2007).

O termo *desenho universal* vem do inglês (*universal design* - UD), escrito por Ron Mace e com foco em projetar todos os produtos e ambientes para ser útil o suficiente para todas as pessoas, independente da idade, habilidade ou condição de vida (Mace, 2010). Os princípios do *desenho universal* vieram da área da arquitetura e engenharia, com foco na redução de barreiras ambientais e promovendo acesso para os ambientes físicos (Rao, Ok, Bryant, 2014).

Alguns modelos educacionais basearam-se neste conceito para ampliar a ideia de aprendizagem. Esse tópico se tornou conhecido na área de educação especial com a crescente necessidade de proporcionar à pessoa com deficiência o acesso ao currículo de maneira geral (Rao, Ok, Bryant, 2014).

O termo usado na área da educação é *desenho universal da aprendizagem* (em inglês, *universal design for learning* – UDL e em espanhol, *Diseño universal para el aprendizaje*) e é

¹ Apoio: Capes

uma abordagem instrucional em que os professores desenvolvem instruções de ensino para diferentes necessidades dos alunos, suportando maneiras diferentes para eles aprenderem, se expressarem e se envolverem. Dentro desta abordagem, as adaptações gerais estão disponíveis para todos os alunos e são considerados durante o planejamento da aula. (Kurth, 2013).

Muitos autores consideram esta abordagem eficaz para o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências (Kurth, 2013; Alnahdi, 2014). Diante disso, esta pesquisa realizou uma análise das produções sobre o desenho universal da aprendizagem e investigou as demandas do desenho universal em ambiente escolar e suas relações com a educação especial nessas produções.

OBJETIVO

Investigar as demandas do desenho universal em ambiente escolar e suas relações com a educação especial nessas produções.

MÉTODO

A presente pesquisa é caracterizada por uma pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida a partir do levantamento de materiais já elaborados constituídos principalmente de livros e artigos já publicados (Gil, 2008; Gerhardt, Silveira, 2009).

Para selecionar as pesquisas sobre desenho universal da aprendizagem tornou-se como critério de inclusão os artigos encontrados nos Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) na busca por assuntos em 19 de abril de 2017.

Para selecionar os materiais nos Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) foi utilizado para busca o descritor “Desenho Universal da Aprendizagem”, em espanhol “*Diseño universal para el aprendizaje*” e em inglês “*Universal Design Learning*”. Em seguida, estes foram restringidos para tópicos em espanhol “*Necesidades Educativas Especiales*” e em inglês “*Special Education*” e revisados por pares. Somente em inglês foi introduzido mais um filtro temporal dos últimos 5 anos, de 2012 a 2017.

Diante dos artigos em inglês encontrados a partir das buscas descritas acima, foram incluídos para análises aqueles que tinham o descritor pesquisado no título e/ou resumo.

O procedimento de análise dos artigos constituiu em ler os títulos e resumos dos textos, autores, ano, local de publicação e verificar a relação com o ambiente escolar e/ou educação especial. Sobre o ambiente escolar foram consideradas as atividades desenvolvidas para a prática de sala de sala e atividades escolares e educação especial foram consideradas as teorias e/ou práticas relacionadas ao PAEE. Essa análise foi registrada numa planilha. Caso houvesse dissonância desses itens ou falta de informação para a classificação dos artigos, retomava-se o texto na íntegra na tentativa de diminuir as dúvidas. Esses itens foram tratados quantitativamente, ou seja, foi realizado o somatório dos itens descritos na planilha.

RESULTADOS

Tabela 1. Descrição dos autores, anos, títulos e jornais.

| Artigos em ingles | | | |
|--|-------------|--|---|
| Autores | Anos | Títulos | Jornais |
| ALNAHDI, G. | 2014 | Assistive technology in special education and the universal design for learning Tojet: the turkish online journal of educational technology | Journal of Educational Technology |
| BENTON-BORGHI, B. H. | 2013 | A universally designed for learning (udl) infused technological pedagogical content knowledge (tpack) practitioners' Model essential for teacher preparation in the 21st century | J. Educational Computing Research |
| COUREY, S.; LEPAGE, P.; BLACKORBY, J.; SIKER, J.; NGUYEN, T. | 2015 | The Effects of Using Dynabook to Prepare Special Education Teachers to Teach Proportional Reasoning | International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies |
| DARROW, A. | 2015 | Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom | General Music Today |
| KATS, J. | 2013 | The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education | Canadian Journal of Education |
| KENNEDY, M. J.; THOMAS, C. N.; MEYER, J. P.; ALVES, K. D.; LLOYD, J. | 2014 | Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents With LD: A UDL Approach | Learning Disability Quarterly |
| MACMAHON, D. D.; CIHAK, D. F.; WRIGHT, R. E.; BELL, S. M. | 2016 | Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism | Journal of Research on Tecnology in Education |
| RAO, K.; MEO, G. | 2016 | Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons | SAGE Open |
| RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. | 2014 | A Review of Research on Universal Design Educational Models | Remedial and Special Education |
| SAILOR, W. | 2015 | Advances in Schoolwide Inclusive School Reform Avanços em toda a reforma escolar inclusiva | Remedial and Special Education |
| Artigo em português | | | |
| Autores | Ano | Título | Jornal |
| BASTOS, A. R. B. | 2016 | Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica | Journal of Research in Special Educational Needs |

| Artigo em espanhol | | | |
|---|------|---|--|
| Autores | Ano | Título | Jornal |
| MALDONADO, E. M.; FARRAN, X. C.; CASARRA- MONA, M. S.; ARIAS, C. L.; GOLOBARDES, M. M. | 2016 | Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva | EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa |

Fonte: Produção do autor

Utilizando o descritor “Desenho Universal da Aprendizagem” obteve-se apenas 1 (Figura 1) resultado nos Periódicos Capes na linha temporal selecionada. Este artigo é de Amelia Rota Borges de Bastos e foi publicado no Journal of Research in Special Educational Needs no ano de 2016, com o título “Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica”.

Partindo do pressuposto de que foi citada uma lei brasileira (Lei n. 13.146 / 2015) somente em 2015 sobre o desenho universal, esse número pequeno pode ser compreensível, mas partindo da data que encontramos estudos sobre desenho universal da aprendizagem em inglês (2013), esse número pode parecer reduzido perto do interesse se outros países sobre essa prática de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

A partir do resultado de apenas um artigo encontrado com este descritor, decidiu-se ampliar a investigação para produções com descritores em espanhol e em inglês.

Com o descritor “*Diseño universal para el aprendizaje*” obteve-se 3(três) resultados, mas com restrição para o tópico “*Necesidades Educativas Especiales*” e revisados por pares obteve-se 1 (um) resultado (Figura 1). Este artigo encontrado é de Elisabeth Mauri e colaboradores e foi publicado na Revista Electrónica de Tecnología Educativa, no ano de 2016, com o título “*Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva*”.

Ao contrário da busca a partir do descritor em português e espanhol, utilizando o descritor “*Universal Design Learning*” obteve-se 790 resultados; restringindo para tópicos em “*Especial Education*”, 155 artigos revisados por pares. Introduzindo mais um filtro temporal (últimos 5 anos – 2012 a 2017) reduziu-se para 89. Além disso, a partir dos critérios em inclusão e exclusão reduziu-se ainda para nove artigos para análise (Figura 1).

Ao cruzar os dados nacionais e internacionais obtiveram a publicação dos artigos em 12 jornais diferentes. Foram encontrados sete jornais em educação, os quais: Canadian Journal of Education; Revista Electrónica de Tecnología Educativa; International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies; J. Educational Computing Research, Journal of Educational Technology; Journal of Research in Special Educational Needs; Journal of Research on Technology in Education; e Learning Disability Quarterly). Foram encontrados três em educação especial, os quais: Journal of Research in Special Educational Needs; e Remedial and Special Education (encontrados por dois jornais). Seis em tecnologia, os quais:

Revista Electrónica de Tecnología Educativa; International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies; J. Educational Computing Research; Journal of Educational Technology; Journal of Educational Technology; Journal of Research on Technology in Education; e SAGE Open. 1 (um) em música, General Music Today, e 1 (um) em medicina, SAGE Open . Para a análise um mesmo jornal foi classificado em mais de uma área.

Desses, dois artigos foram publicados num mesmo jornal, Remedial and Special Education. Essa publicação está destacada na Tabela 1. Os dois artigos foram publicados em inglês, pelos autores Rao, Ok e Bryant em 2014 e Sailor em 2015.

Os autores foram variados, como demonstrado na Tabela 1. Houve publicação de um autor até cinco autores num mesmo estudo, com o total de 29 autores. Um mesmo autor publicou em dois jornais e estudos diferentes (Destaque na Figura 1). Kavita Rao publicou nos jornais SAGE Open em 2016 e Remedial and Special Education em 2014.

Os anos variaram de 2013 a 2016. Dois artigos publicados em 2013, com um aumento de três em 2014, três em 2015, e a manutenção de três em 2016 (Figura 1).

No artigo nacional encontrado (BASTOS, 2016), em relação ao ambiente escolar, a autora apresenta a construção de uma tabela periódica adaptada de acordo com o desenho universal. E em relação à educação especial a autora discute procedimentos a serem adotados e os cuidados necessários para a adequação de recursos pedagógicos para o ensino de alunos com deficiências baseado no desenho universal da aprendizagem.

No artigo em espanhol (MALDONADO, et al, 2016) os autores analisam experiências de docentes com dispositivos móveis para a inclusão educacional em relação ao ambiente escolar. Nos resultados eles enfatizam a oportunidade de participação de todos os alunos em sala de aula, em relação à educação especial, inclusive aqueles alunos com deficiências.

Nos artigos em inglês (Figura 1) em relação ao ambiente escolar, foram encontradas informações nos nove estudos. Alguns citaram aplicações de estratégias baseados no desenho universal numa série de propósitos e analisaram o desenvolvimento da aprendizagem. Em relação à educação especial dois (Rao, Ok, Bryant, 2014; Rao, Meo, 2016) dos nove estudos não descreveram a respeito e um estudo (Courey, et al. 2015) sugere a análise sobre pessoas com deficiências sobre essa temática para estudos futuros. No mais geral, os outros descrevem o desenho universal da aprendizagem como eficaz para a formação de professores com enfoque no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência e também consideram um avanço para o ensino e aprendizagem.

Mesmo com a indicação por vários estudos (Kurth, 2013; Alnahdi, 2014) do desenho universal da aprendizagem como uma abordagem eficaz para o ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, obtivemos poucos resultados usando os descritores em português e espanhol. Isso pode ser pela limitação do estudo da busca reduzida em apenas uma base de dados. Futuras pesquisas poderiam investigar outras bases de dados para aumentar essa análise. Além disso, poderia especificar quais os itens sobre ambiente escolar e educação especial nos estudos analisados..

CONCLUSÃO

O presente estudo apresentou uma análise das produções sobre o desenho universal da aprendizagem usando os termos em português, espanhol e inglês e investigou as demandas do desenho universal em ambiente escolar e suas relações com a educação especial.

Poucos estudos foram encontrados na base de dados Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) na busca por assuntos em 19 de abril de 2017, utilizando os descritores em português e espanhol, Desenho Universal da Aprendizagem e *Diseño universal para el aprendizaje*, com a restrição da área de *Necesidades Educativas Especiales em espanhol*. Uma das limitações pode ser pela restrição da busca em apenas uma base de dados. Ao contrário, com o descritor em inglês, *Universal Design Learning*, obteve-se um número maior de estudos e com os critérios de inclusão e exclusão chegou-se a nove estudos.

Todos os estudos discutiram ou citaram práticas baseadas no desenho universal da aprendizagem em ambiente escolar e a maioria sobre educação especial.

Conclui-se que poucos estudos foram produzidos sobre desenho universal da aprendizagem, de acordo com os critérios dessa pesquisa, em português e espanhol, mas as produções encontradas apresentam discussões na área de educação especial, contribuindo para essa prática.

Os estudos em inglês encontrados podem dar suporte para novos estudos em português e em espanhol com foco na abrangência dessa área de pesquisa, além do alcance da prática.

REFERÊNCIAS

- ALNAHDI, G. Assistive technology in special education and the universal design for learning, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 13, n. 2, p. 18 – 23, 2014.
- BASTOS, A. Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica”, *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 923–927, 2016.
- BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE. Brasília, 2007. 48p. < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 > [Consulta: 26 de mai. de 2016]. 2007.
- _____. Ministério da Educação, *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm%3E.>. [Consulta: 24 de mai. de 2016]. 2015.
- _____. (1996). “Ministério da Educação”, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. [Consulta: 26 de mai. de 2016]. 1996.
- _____. Ministério da Educação, *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: SEESP. 2001.

- COUREY, et al. The Effects of Using Dynabook to Prepare Special Education Teachers to Teach Proportional Reasoning, *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, p. 45-64. 2015
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KURTH, J.A. Unit-Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms, *Teaching Exceptional Children*, v. 46, n. 2, pp. 34-43, 2013.
- MAURI, E. Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva”, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 56, 2016.
- MACE, R. *Center for Universal Design*. [webpage]. < http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmace.htm, 2010. >. [Consulta]: 12 de jun. de 2017.
- RAO, K.; MEO, G. Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons, *SAGE Open*, p. 1 – 12. 2016.
- RAO, K.; OK, M.W.; BRYANT, B.R. A Review of Research on Universal Design Educational Models, *Remedial and Special Education*, v. 35, n. 3, p. 135–166, 2014.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Thereza Makibara Ribeiro¹; Márcia Duarte Galvani²
Thereza_ribeiro@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos;
²Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação em 2008, garante que os alunos PAEE têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização.

Como resultado da implantação desta política, entre 2007 e 2014, em âmbito nacional, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão (BRASIL, 2017).

Dados divulgados pelo censo escolar brasileiro referente apontam um crescimento expressivo de matrículas de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) – alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação nas escolas do ensino regular.

Segundo dados coletados no ano de 2016, 79,2% dos alunos PAEE matriculados no Ensino Fundamental estão matriculados em classes regulares. Observa-se ainda que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos PAEE em escolas regulares, sendo que em 2008, esse número era de apenas 31%.

Tais números mostram o aumento das matrículas em escolas regulares, o que, ainda, não é sinônimo de inclusão escolar, uma vez que não basta garantir o acesso do aluno PAEE à rede regular de ensino. É preciso garantir também a sua permanência e efetiva aprendizagem.

A inclusão escolar implica em uma mudança de perspectiva educacional uma vez que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos - independente de raça, gênero, classe social ou condição biológica - e que é estruturado em função dessas necessidades. O movimento da inclusão escolar não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais, para que não se tornem mais um número nas estatísticas do fracasso escolar (MANTOAN, 2003).

A inclusão escolar visa melhorar a qualidade do ensino nas escolas regulares propondo alterações na base sob a qual esta instituição foi construída. Dessa forma, entende-se

¹ Apoio: CAPES

que esse modelo educacional propõe, segundo Mantoan (2003), uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Estudiosos como Teófilo Galvão, Maria Teresa Mantoan e Eduardo Manzini apontam que a inclusão escolar causou um grande impacto na maioria das escolas, uma vez que entende-se que incluir é sinônimo de ensinar a todos de forma igualitária no contexto do ensino regular. O modelo tradicional de ensino é invadido e pessoas que antes viviam segregadas em escolas especiais agora possuem o direito de ter acesso à escola regular como qualquer outro aluno. “A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes” (MANTOAN, 2004, p. 38). Assim, novos desafios educacionais passam a ser propostos diariamente a toda a comunidade escolar – professores, gestores, alunos e familiares – para que seja garantido não apenas o acesso de todos os alunos à escola regular, mas também, e principalmente, a permanência desses alunos na escola.

Dentre os muitos desafios encontrados pelo professor na educação inclusiva, está a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI). Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média (absorção de conteúdos e raciocínio lógico), associado a limitações adaptativas (comunicação, adaptação social, autocuidado).

Estudos como os de Mesquita (2015), Guebert (2013) e Cárnio e Shimazaki (2011) apontam que a escolarização de alunos com DI vem ocorrendo de forma descontextualizada e baseada em aspectos mecanicistas de ensino. Fato que vai na contramão das propostas da inclusão escolar uma vez que esta propõe uma reformulação radical no ensino tradicional em que o aprendizado é visto como mera transmissão de conteúdos curriculares.

Dessa forma, segundo Duarte (2008), alunos que apresentam deficiência intelectual necessitam de certas particularidades relacionadas à prática pedagógica, como: maior tempo para a realização de tarefas, adaptações curriculares, ensino individualizado e alterações no modo como os conteúdos são trabalhados, atentando-se à quantidade de atividades propostas para não cansar o aluno. Alunos com deficiência intelectual possuem uma maneira própria de lidar com o saber, que na maioria das vezes não corresponde ao ideal da escola. São alunos que apresentam dificuldades de construir seus conhecimentos comparados aos demais considerados normais. (BRASIL, 2007).

A partir do exposto, torna-se possível levantar questionamentos acerca do processo de inclusão escolar nas escolas regulares: O que os professores entendem por inclusão escolar? Como esses professores enxergam a presença do aluno com Di na sala de aula comum? Qual o papel do professor da Educação Especial na escola?

Cabe ressaltar que este estudo constitui-se como um recorte de uma pesquisa de dissertação que teve como objetivo analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais frente à alfabetização e letramento de alunos com DI no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

OBJETIVO

Este trabalho teve como objetivo analisar a concepção de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

MÉTODO

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo. Os estudos descritivos têm como objetivo conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis (VILELAS, 2009).

A pesquisa foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) atendendo a Resolução CNS nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, iniciou-se a seleção dos participantes e, em seguida, a coleta de dados.

LOCAL

Os dados foram coletados em uma escola da rede municipal do município de São Carlos localizado no interior do estado de São Paulo.

PARTICIPANTES

Foram participantes do estudo 5 professoras que aqui serão identificadas como P1 – atuante em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental – P2 - atuante em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental – e P3 - atuante em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental. Todas as professoras possuem alunos com DI matriculados em suas turmas. Além disso, participaram também 2 professoras da Educação Especial: PCOL – professora atuante em sala de aula com o objetivo de acompanhar e fornecer atendimento educacional especializado a um aluno diagnosticado com DI e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – e PSRM – uma das professoras responsáveis pelos atendimentos a alunos PAEE na sala de recursos da unidade escolar em que os dados foram coletados.

| Identificação | Idade | Classe que atua | Formação Inicial | Formação continuada | Tempo no magistério | Aluno PAEE da classe |
|---------------|-------|------------------|---------------------------|---|---------------------|--------------------------|
| P1 | 54 | 1º ano | Licenciatura em Pedagogia | Especialização em Educação Especial | 20 anos | 1 aluno com DI |
| P2 | 32 | 2º ano | Licenciatura em Física | Especialização em Educação Étnico-Racial e Educação | 12 anos | 1 aluno com DI e autismo |
| P3 | 34 | 3º ano | Licenciatura em Pedagogia | Mestrado e Doutorado em Educação | 14 anos | 2 alunos com DI |
| PCOL | 36 | 2º ano | Licenciatura em Pedagogia | Especialização em Educação Especial | 7 anos | 1 aluno com DI |
| PSRM | 54 | Sala de Recursos | Licenciatura em Pedagogia | _____ | 35 anos | Alunos PAEE |

Fonte: Dados da entrevista.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados constituídos por blocos temáticos de perguntas abertas, voltado ao público de professores da classe comum dos anos iniciais do ensino fundamental e aos professores da Educação Especial que realizam atendimento educacional especializado a alunos com DI.

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Foram utilizados: computador e gravador de digital para a coleta e análise dos dados.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizada uma entrevista com cada professora participante. As entrevistas, previamente agendadas, foram individuais, gravadas em áudio e realizadas nas dependências da própria unidade escolar em que as professoras lecionavam. Cada entrevista durou em média 25 minutos. Optou-se por gravar o áudio das entrevistas para garantir a fidedignidade dos dados coletados.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Encerrados os procedimentos de coleta de dados, iniciaram-se os procedimentos de análise dos dados coletados. Primeiramente, realizou-se a transcrição na íntegra das entrevistas. A transcrição afirma sua importância no processo de análise dos dados, pois somente o pesquisador vivenciou o momento da entrevista. É por meio do registro por áudio ou imagem que as pessoas que não participaram da entrevista serão capazes de compreender o contexto das informações advindas da entrevista (MANZINI, 2012). Em seguida, realizou-se a triangulação dos dados em três categorias: inclusão escolar, o aluno com DI na sala de aula comum e o papel do professor da Educação Especial na escola regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados a partir das entrevistas foram divididos em três categorias: inclusão escolar, o aluno com DI na sala de aula comum e o papel do professor da Educação Especial na escola regular.

Em relação à inclusão escolar, foi perguntado às professoras participantes, qual a concepção de escola inclusiva para elas. Segundo a P1, o modelo educacional que se tem atualmente não pode ser considerado inclusivo. Para a participante, há carência de formação adequada para os professores atenderem estes alunos, além de um número de alunos por sala muito grande, o que dificulta o trabalho do professor. Para ela, uma escola inclusiva deveria ter, principalmente, recursos humanos especializados para dar suporte pedagógico ao professor na sala de aula comum no ensino do aluno PAEE.

Para a P2, uma escola inclusiva é um modelo de escola que não temos hoje. Para ela, uma escola inclusiva teria que oferecer pro aluno, além da frequência no ensino regular, condições pra que ele avançasse dentro dessa escola. Ela ainda afirma que não acredita que a escola inclua de fato o aluno PAEE.

Já para a P3, uma escola inclusiva é aquela que seja capaz de atender a todas as crianças, independente das suas necessidades, sejam elas necessidades físicas ou cognitivas ou sociais. Para ela, toda diversidade deve ser incluída na escola, pois, a partir do momento que a escola se propõe a atender a todos, esta tem que ser capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

O mesmo questionamento foi feito para as professoras da Educação Especial. De acordo com elas, todos os alunos têm direito à aprendizagem, a estar na escola, independente de suas particularidades. É papel da escola atender a diversidade e possibilitar o ensino a esses alunos por meio de atendimentos educacionais especializados na sala de recursos.

A partir dos relatos, nota-se que todas as professoras participantes entendem a inclusão escolar como uma educação para todos, porém acreditam que o modelo educacional atual não possui estrutura para receber alunos PAEE de modo a garantir sua aprendizagem. Destaca-se ainda o fato de a formação dos professores não abranger as demandas da inclusão escolar.

Segundo Mazzaro (2007, p.103), “[...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhe as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui”. Assim, entende-se que, muitas vezes, a falta de preparo do professor o impede de realizar uma prática pedagógica que promova a aprendizagem de todos os alunos.

Em relação à concepção das professoras sobre a inclusão escolar do aluno com DI, a P1 e P3 afirmam que a inclusão desse aluno é de extrema importância tanto no âmbito da aprendizagem de conteúdos escolares quanto na questão da socialização deste aluno com outras crianças.

Já as professoras P2, PCOL E PSRM acreditam que o processo de inclusão depende muito do diagnóstico do aluno. Aqueles alunos que possuem um quadro de deficiência mais grave deveriam estar na escola comum para estimular a socialização, porém para que o processo de aprendizagem ocorra, de fato, tais alunos necessitam de um apoio especializado dentro ou fora da escola.

De acordo com os dados apresentados, verificou-se que as professoras acreditam que a inclusão escolar seja positiva para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com DI, no entanto, indicam que o atual modelo de escola comum ainda não favorece a aprendizagem desse aluno, sendo necessário o apoio externo de instituições e profissionais especializados para atender esse aluno.

Foi perguntado às professoras da sala comum se as mesmas acreditam que esses alunos devam estar matriculados na escola comum ou em instituições especializadas, como a APAE. Observou-se três pontos de vista diferentes: para a P1, há a necessidade de que o aluno frequente as duas instituições, uma vez que não é viável a presença de um quadro de profissionais especializados na escola devido à falta de recursos financeiros e apoio do Estado.

Já a P2 afirma que aqueles alunos que possuem autonomia e são capazes de acompanhar as aulas com auxílio somente do professor da sala comum, devem permanecer na escola comum. Por outro lado, há casos em que os alunos com diagnósticos mais severos que necessitam do atendimento de outros especialistas que irão auxiliar o desenvolvimento desse aluno.

Para ela, o trabalho da APAE, hoje, em relação ao trabalho da escola regular, para alunos com muito comprometimento é um trabalho mais completo do que é oferecido nas instituições de ensino. No entanto, ela afirma que não acredita que este aluno não possa frequentar uma escola regular, mas apenas matricular o aluno na escola comum, sem oferecer um suporte que, por exemplo, a APAE oferece, não significa que a escola está de fato incluindo esse aluno.

Por fim, a p3 afirma que se a escola disponibilizasse todos os recursos humanos e materiais que garantissem o aprendizado desse aluno, não haveria necessidade deste frequentar instituições especializadas. No entanto, devido à estrutura ainda escassa desses recursos na escola, o atendimento desse aluno por especialista da APAE, por exemplo, mostra-se de grande importância para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entende-se, portanto, que as três professoras da sala comum acreditam que o aluno com DI deve estar matriculado na escola comum, mas também na APAE, para ser atendido no contraturno da aula, pois instituições como esta possuem uma equipe de profissionais especializados que podem auxiliar esses alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola não conta com recursos humanos para realizar tal atendimento.

Já em relação à última categoria, foi questionado para todas as professoras participantes qual o papel do professor da Educação Especial na escola comum. Para elas, este profissional tem como missão dentro da escola oferecer atendimento educacional especializado para alunos PAEE de forma a auxiliar tanto o aluno quanto o professor da sala comum durante o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. As três professoras reafirmam a todo momento a importância deste profissional no ambiente escolar, porém acreditam que o modelo de ensino ideal seria o modelo de ensino colaborativo em sala de aula em que o aluno PAEE pudesse contar com apoio pedagógico constante dos dois professores.

Nesse sentido, a P2 que conta com o apoio da PCOL em sala de aula, afirma que o aluno com DI matriculado em sua turma apresenta um bom desenvolvimento cognitivo e bom desempenho escolar. Tal fato se deve, principalmente, ao trabalho da professora de educação especial durante as aulas.

Entende-se como um dos caminhos para uma prática docente inclusiva o trabalho em parceria entre o professor da sala comum e o educador especial, podendo ocorrer com o apoio externo ou em formato de coensino na sala de aula comum. Em colaboração, se buscam estratégias para planejar, avaliar, organizar métodos e práticas a serem trabalhados com os alunos PAEE, somando o conhecimento sobre conteúdos que o professor da sala regular possui às estratégias de ensino propostas pelo educador especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Finalmente, para as professoras da Educação Especial, o papel deste profissional na escola comum baseia-se, principalmente, na intenção de garantir que alunos PAEE aprendam os conteúdos escolares e que dominem outras habilidades tanto cognitivas quanto sociais de forma efetiva. No entanto, as professoras afirmam que a estrutura na qual o atendimento educacional especializado é realizado atualmente não tem dado conta das demandas da escola. Tal fato se deve principalmente ao grande número de alunos PAEE nas escolas regulares em

oposição ao número relativamente baixo de profissionais da Educação Especial no quadro de funcionários da escola.

Entende-se, portanto, que a presença do professor da Educação Especial é de fundamental importância para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE na escola regular. No entanto, a falta de apoio do Estado em relação a recursos financeiros, humanos e materiais, muitas vezes, compromete o atendimento a esse aluno, tornando sua aprendizagem deficitária.

CONCLUSÃO

A partir dos dados coletados, foi possível observar a concepção que as professoras participantes têm em relação à inclusão escolar. Para elas, uma escola inclusiva é aquela que é capaz de garantir não só o acesso do aluno PAEE à escola comum, mas também a permanência desse aluno no ambiente escolar. Sua permanência depende de fatores como o atendimento educacional especializado que deve existir para dar um suporte pedagógico tanto ao aluno PAEE quanto ao professor da sala comum. Segundo elas, a escola comum nos moldes atuais ainda não é totalmente inclusiva, no entanto, os professores e demais funcionários da escola estão buscando, cada vez mais, caminhos e estratégias para mudar esta realidade.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Disponível em: <https://aaid.org/intellectual-disability/definition>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portal INEP*: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
- CÁRNIO, M.S.; SHIMAZAKI, E.M. Letramento e alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.
- DUARTE, M. *Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP*. 2008. 181f. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- GUEBERT, M.C.C. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: *Seminário sobre Direito da Educação*. R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004
- MAZZARO, J.L. *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais*. Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.

MESQUITA, G. *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2015.

VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

PRÁTICAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália Fernandes Flores¹; Marcia Duarte Galvani¹;
Graziele Thomasinho de Aguiar¹
nataliafflores08@gmail.com

¹*Departamento de Psicologia, Departamento de Educação Especial,
Universidade Federal de São Carlos.*

1. INTRODUÇÃO

Observando a Constituição Brasileira, no Art 3º, inciso IV “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988) entende-se que a ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia do acesso de todos às oportunidades possíveis em nossa sociedade, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (ARANHA, 2000). Para ocorrer de fato, a inclusão precisa acontecer em todos os âmbitos, de forma que os mesmos conteúdos sejam oferecidos para todas as pessoas.

Nesse sentido, as políticas de inclusão estão relacionadas à ruptura de barreiras físicas e atitudinais que impedem a construção de uma sociedade igualitária “[...] sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). O Art 58 da lei nº 12.796/13 define que a educação especial seria “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.” (BRASIL, 2013).

Assim, documentos como a lei nº 9.394/96, responsável por estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva, uma vez que delega preferencialmente à rede regular o ensino de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de atribuir a responsabilidade, quando necessário, a essa mesma rede regular pelos serviços de apoio especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. (BRASIL, 1996).

Uma análise dos dados do Censo Escolar 2015 relacionados à evolução do número de matrículas na Educação Especial por rede revela, em consonância com as políticas de inclusão, um aumento progressivo de matrículas nas escolas regulares públicas e privadas. Considerando o período de 2008 a 2014, percebe-se que as classes especiais tiveram uma diminuição. (BRASIL, 2015).

No entanto, apesar do aumento expressivo de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo nas escolas públicas, não há dados oficiais que tratem da permanência e êxito desse público, fatores que, segundo Mendes¹ conforme citado por Fantacini e Dias (2015,

¹ MENDES, E.G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

p. 58), revelariam de fato uma educação inclusiva, uma vez que “[...] a mera inserção na classe comum não garante a educação de qualidade”. Nesse sentido, muito mais do que a presença do aluno com deficiência nos espaços escolares, é indispensável a “[...] mudança de concepções e paradigmas, bem como a reestruturação das instituições de ensino” (LIMA, 2010, p.90).

Para Mendes (2006), a construção de uma escola inclusiva, no contexto brasileiro, tem sido um desafio, principalmente pela desigualdade. Sabe-se que o acesso escolar para os alunos com deficiência está garantido, porém sua permanência e apropriação do conhecimento dos conteúdos escolares ainda é uma condição a ser conquistada.

De acordo com o decreto nº 5.296/04, que regulamenta as leis nº 10.408/00 e 10.098/00, a definição de “deficiência mental”, atualmente denominada como deficiência intelectual, diz respeito a um:

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho. (BRASIL, 2004)

Logo, foi realizado uma breve análise sobre as concepções de professores frente a esse público ainda evidencia, um olhar de limitação e dificuldades, entre os quais se destacam as pesquisas de Santos e Martins (2015), na qual as pesquisadoras investigaram os desafios e debates para inclusão dos alunos PAAE (Público Alvo da Educação Especial) na rede regular de ensino, como as possíveis mudanças nas políticas e práticas de professores frente aos alunos com deficiência, entre os quais aqueles que apresentam deficiência intelectual. Como objetivos buscou identificar a concepção de professores sobre a educação inclusiva, conhecer a visão dos docentes sobre deficiência intelectual, além de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para sua realização, utilizaram a entrevista semiestruturada, gravadas e transcritas e após foi feita uma análise de cunho qualitativo. Esperava-se que as professoras entrevistadas relatassem se conseguiram fazer adaptações curriculares em sala de aula para esse público. Enquanto uma das participantes (PROF1) concebeu a Educação Especial como uma *mistura* de alunos fazendo referência às escolas especiais, PROF2, embora tenha apresentado certo pessimismo frente ao processo educacional, revelou que a educação inclusiva ainda está em processo, um pensamento de grande valia, tendo em vista que a concepção de inclusão exerce influência no sucesso ou fracasso do aluno com deficiência intelectual na sala regular.

O estudo de Leonel e Leonardo (2014) também se apresenta como referência no que diz respeito à concepção de professores frente a alunos com deficiência intelectual. Com o objetivo de identificar concepções de professores que atuam na Educação Especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, as pesquisadoras buscaram averiguar como os docentes compreendem esse processo, bem como suas percepções sobre o papel da mediação na aprendizagem. Desenvolvida em escolas de Educação Básica na

modalidade de Educação Especial para pessoa com deficiência intelectual (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) localizadas no Interior do Estado do Paraná, a pesquisa contou com a participação de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada, sendo que os mesmos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo. Os principais resultados permitiram compreender que para as participantes da pesquisa a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre de forma lenta, justificado pela limitação deste, e que a mediação docente não é vista como de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento do mesmo. Dessa forma, as pesquisadoras concluíram que é essencial um repensar sobre a deficiência e a educação escolar que vem sendo ofertada ao aluno com deficiência intelectual.

Levando em conta que a educação verdadeiramente inclusiva propõe, além da modificação da escola, o combate ao preconceito e a discriminação, por meio do convívio entre diferentes minorias (Crochik et al., 2009), e no que diz respeito à deficiência intelectual, a possibilidade de resignificação de uma concepção construída historicamente, surgiu a necessidade de investigar como se dá a dinâmica da adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual, uma vez que segundo Pimentel (2013, p. 47):

[...] fazer adaptações no currículo para atender ao estudante com deficiência intelectual significa responder a questões como: O que deve ser ensinado? Qual a importância de se ensinar o conteúdo selecionado? Como trabalhar com esse conteúdo de modo a favorecer a aprendizagem desses estudantes? Que instrumentos podem ser utilizados para avaliação do conteúdo trabalhado? A partir desses questionamentos, é possível inferir a importância das adaptações curriculares para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. Caso as adaptações do currículo não sejam feitas, ocorrerá uma inadequação dos procedimentos do ensino, o que dificultará o seu processo de aprendizagem. Isso pode indicar que, mesmo tendo disponibilizado espaço para acesso dessas pessoas, a escola não está aberta a modificar-se para garantir a permanência qualificada delas.

É assegurado por lei no Art. 59º da Constituição que os sistemas de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam adaptados segundo as necessidades de cada aluno, ou seja, os currículos, métodos, técnicas, outros recursos didáticos e organizações específicas serão pensados de forma a prover as necessidades de cada indivíduo no contexto escolar (BRASIL, 1996).

A adaptação curricular dá a possibilidade de uma verdadeira ação educativa para alunos com necessidades especiais, pois estrutura especificamente os passos a serem seguidos pelo professor que, pautado no currículo oficial, irá apoiar a aprendizagem das crianças com deficiência em seu processo de escolarização (DUARTE, 2008). Segundo Benitez e Domeniconi (2015), somente há a possibilidades de inclusão de alunos com deficiências na rede regular por meio da adaptação de currículo:

os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassa pelas adaptações curriculares [...] A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (BENITEZ, DOMENICONI, 2015, p. 1018).

Sem que exista essa adaptação curricular os procedimentos empregados pelos professores com crianças com deficiência intelectual não resultariam em aprendizagem significativa e funcional. Esse fato apenas indicaria que mesmo que a escola regular esteja recebendo crianças com deficiências diversas nas salas comuns, não está adequando-se ou transformando-se para garantir seus direitos básicos como cidadãos e a permanência delas em sala de aula (PIMENTEL, 2013) e nos mais diversos âmbitos da sociedade.

Tendo em vista as considerações e enunciados anteriores, a presente pesquisa justifica-se como relevante para a investigação sobre a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular a fim de verificar como tem ocorrido a inclusão desses alunos no Ensino Fundamental.

2. OBJETIVOS

Investigar a concepção de professores sobre adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na rede regular de Ensino Fundamental.

3 PARTICIPANTES

O recrutamento dos participantes se deu pelo convite a uma escola particular de Ensino Fundamental de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo que tinha alunos com deficiência intelectual entre seus discentes. Após o aceite da escola cada docente do Ensino Fundamental foi convidado individualmente para participação efetiva por meio de uma entrevista.

Como critério de inclusão, foram considerados somente professores que já lecionaram para alunos com deficiência intelectual ao menos uma vez nos últimos dez anos no Ensino Fundamental. Como critério de exclusão de participação na pesquisa teve-se professores que nunca lecionaram para alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa contou com nove participantes, todos professores de escola regular e que lecionam em classes do Ensino Fundamental. Os nomes dos participantes foram substituídos pela letra R e por um número aleatório para identificação a fim de preservar suas identidades. Interessante notar que os professores foram contatados a partir da escola da rede particular, mas declararam ter experiência também em escolas públicas. As características dos participantes é possível observar a partir da Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos participantes: idade, gênero, escolaridade, área de formação e tempo de experiência na profissão

| Identificação Participante | Idade | Gênero | Escolaridade | Área de formação | Tempo de profissão |
|----------------------------|-------|--------|----------------------|---------------------|--------------------|
| R1 | 34 | M | Graduação | Não informado | 6 anos |
| R2 | 31 | F | Graduação | Pedagogia | 12 anos |
| R3 | 30 | F | Graduação | Matemática | 7 anos |
| R4 | 27 | F | Grad./especialização | Química | 2 anos |
| R5 | 32 | M | Grad./especialização | Pedagogia/ História | 14 anos |
| R6 | 38 | F | Grad./especialização | Não informado | 15 anos |
| R7 | 36 | F | Grad./especialização | Não informado | 10 anos |
| R8 | 41 | F | Graduação | Pedagogia | 15 anos |
| R9 | 28 | F | Grad./especialização | Pedagogia | 8 anos |

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos para apreciação, em conformidade com a resolução nº 466/2012, e recebeu aprovação segundo o CAAE 60269816.9.0000.5504.

Com relação aos participantes da pesquisa, perante o aceite dos professores, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada um, no qual constavam os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos e benefícios de sua participação, a garantia de sigilo quanto à sua identidade e o esclarecimento que a qualquer momento ele(s) pode(m) se retirar da pesquisa sem nenhum prejuízo. Os demais procedimentos apenas ocorreram após a assinatura deste termo.

3.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada individual com os professores que aceitaram participar nas dependências da escola particular que cedeu o seu espaço e professores, no horário mais conveniente tanto para a escola quanto para o professor. A escola ficava localizada em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Perante o aceite do participante e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada uma entrevista semiestruturada áudio-gravada com o professor da rede regular do Ensino Fundamental, individualmente e com duração de até uma hora. A entrevista era composta de 6 perguntas abertas referente ao objetivo.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O áudio da entrevista de cada participante foi transcrito integralmente em ordem cronológica das falas. Com a transcrição das falas do participante foi realizado o procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de obter descrições sistemáticas e qualitativas, identificando conteúdos recorrentes intra e entre os entrevistados, a fim de se obter uma reinterpretação que contivesse uma síntese dos verdadeiros significados dos pontos principais de interesse deste trabalho.

Com isso, as transcrições das entrevistas foram lidas e separadas de acordo com as diferentes informações que apareciam na fala dos participantes e que tinham conexão com o objetivo da pesquisa. Logo, foi realizada a descrição dos resultados dessas categorias de forma qualitativa, com a elaboração de um texto síntese e o uso de exemplos das falas dos participantes; por fim, houve a interpretação dos dados encontrados para a compreensão dos conteúdos, formulação de hipóteses (MORAES, 1999) e comparação ao que é posto pela literatura.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Concepção sobre Adaptação Curricular por parte dos participantes

Na unidade de conteúdo sobre adaptações curriculares, foi possível observar que seis participantes de nove (R2, R4, R5, R7, R8 e R9) disseram explicitamente que fazem algum tipo de adaptação. Por exemplo, R2 e R8 usam brincadeiras, trabalhos em grupo, R4 e R7 modificam seus materiais, trabalham com figuras e materiais concretos, R5 modifica a forma de explicação, R9 disse que trabalha a individualidade do aluno, de acordo com suas necessidades. R1 e R3 não responderam explicitamente se de fato adaptam o currículo para seus alunos com deficiência intelectual. R6 foi o único participante que assumiu que não faz adaptações curriculares para seus alunos com deficiência intelectual, em suas palavras: “*Não (uso adaptação curricular), porque a sala é bem numerosa né? Não tem como eu pegar um material e aplicar para o aluno e ficar auxiliando ele até o término da aula, até mesmo porque eu tenho 40 minutos para poder dar a matéria.*”

Porém, percebe-se que o aprendizado do aluno com deficiência intelectual ainda é encarado de forma não conectada à metodologia ou adaptação curricular empregada. Temos este fato explicitado, por exemplo, na fala de dois (R3 e R4) dos nove professores, que colocaram a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual como uma conquista inacreditável, o que pode ser interpretado como uma forma duvidosa do potencial do aluno, justamente pelo fato deste apresentar deficiência intelectual. Na fala de R3, por exemplo, “*... com o meu, o mais marcante foi quando ele conseguiu, quando eu fiz uma coluna com quantidades e com números e ele conseguiu ligar os pontos sozinhos. Aí eu fiquei feliz.*” e na de R4 “*... eu fui trabalhando com pauzinhos com ele para explicar fração mista. Ele conseguiu entender perfeitamente, conseguiu fazer a prova e tirar 10 sozinhos...*”, percebe-se o sentimento de surpresa relacionado às conquistas dos alunos, fator que evidencia a concepção limitadora frente à deficiência intelectual, conforme analisada na unidade de conteúdo a respeito da concepção sobre esse tipo de deficiência.

Nesse contexto, a adaptação curricular é vista como um meio milagroso de ensinar uma criança PAEE. No relato do participante R4, por exemplo, enfatiza-se a conquista tanto do aluno, por ter realizado uma prova e ter obtido resultado máximo sem auxílio, quanto o

sentimento de orgulho do professor por ter feito um bom trabalho, possibilitando assim o aprendizado do conteúdo ensinado por meio da adaptação curricular. Dessa forma, fica implícito um senso comum nas falas, devido à falta de credibilidade do potencial do aluno com deficiência intelectual.

Destaca-se ainda uma fala marcante neste tópico levantada pelo participante **R8**: “... até que ponto isso é significativo para um DI?”. Cabe nesse tópico uma discussão bem complexa sobre a relação da teoria com a prática no que diz respeito à adaptação curricular. No meio acadêmico são discutidas duas vertentes: no âmbito teórico, a adaptação do conteúdo que está sendo ensinado para o restante da classe como descrito na legislação², frente à sua inviabilidade pelo fato da prática apresentar uma defasagem de conteúdos no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, devido tanto à falta de estímulos quanto ao não apoio da família, por exemplo. Nesse sentido, a falta de pré-requisitos faz com que adaptação aconteça de forma não proveitosa pelo aluno. No entanto, sem a adaptação do conteúdo, a inclusão não acontece. Nessa análise cabe portanto destacar a importância tanto da inclusão do aluno com DI como também a do aprendizado. Segundo Pimentel (2013, p. 47):

[...] fazer adaptações no currículo para atender ao estudante com deficiência intelectual significa responder a questões como: O que deve ser ensinado? Qual a importância de se ensinar o conteúdo selecionado? Como trabalhar com esse conteúdo de modo a favorecer a aprendizagem desses estudantes? Que instrumentos podem ser utilizados para avaliação do conteúdo trabalhado? A partir desses questionamentos, é possível inferir a importância das adaptações curriculares para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. Caso as adaptações do currículo não sejam feitas, ocorrerá uma inadequação dos procedimentos do ensino, o que dificultará o seu processo de aprendizagem. Isso pode indicar que, mesmo tendo disponibilizado espaço para acesso dessas pessoas, a escola não está aberta a modificar-se para garantir a permanência qualificada delas.

Outra questão apontada é a dificuldade de explicar usando a abstração. Há um reconhecimento pelos professores, no geral, da necessidade de ensinar com exemplos concretos para um maior êxito no aprendizado do aluno com deficiência intelectual. R4 coloca: “*Então essa parte de substâncias e misturas, ele consegue identificar porque é uma parte visual, mas quando a gente começa a trabalhar muita teoria, aí fica mais difícil pra ele. Primeiro que a gente vai ter que entender aquilo sem mostrar uma imagem, eu acho que fica mais complicado*”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a conjuntura brasileira, em que a legislação postula que alunos com deficiência intelectual tenham as mesmas oportunidades de ensino em sala regular e desfrutem do mesmo engajamento social que seus pares e que para existir essa inclusão plena desses alunos, com permanência e aprendizagem satisfatórias, o professor vai precisar modificar seus métodos de ensino e currículos para as especificidades do aluno com deficiência, a presente pesquisa teve como objetivos investigar a concepção de professores sobre adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na rede regular de Ensino Fundamental; se existe a

² Conforme o art. 59 da LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos [...]: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2013)

realização e como são feitas as adaptações curriculares para alunos com deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da rede regular.

Como resultados, foi possível notar que os professores usam adaptações curriculares de acordo com os seus conhecimentos, dos nove entrevistados, seis declararam explicitamente algum tipo de adaptação seja na forma de explicar, nos materiais utilizados, em seu planejamento. Somente um professor assumiu que não tem tempo hábil para preparar e aplicar uma adaptação. Ainda assim, os professores não conseguem unir em seu discurso o fato de que a aprendizagem de seus alunos, independente de deficiências, são relacionadas a sua própria ação de ensinar, a metodologia empregada ou adaptações utilizadas. Ainda é importante uma sensibilização dos professores quanto a esses aspectos e uma possível ajuda no que se refere a possibilidades a serem empregadas em salas de aula.

Nesse sentido, percebeu-se que a adaptação curricular é um dos muitos aspectos relacionados à discussão acerca da inclusão escolar, que mais do que ser teorizada dentro da academia, precisa chegar até às salas de aula, para que assim ocorra a desconstrução de conceitos e, conseqüentemente, a mudança de práticas pedagógicas, práticas essas verdadeiramente inclusivas, considerando todo o complexo sistema no qual a educação brasileira está inserida.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp – Marília Publicações, 2000.
- BANDEIRA, M. Definição de variáveis e métodos de coleta de dados. *Laboratório de Psicologia Experimental. Departamento de Psicologia – UFSJ*, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/Texto%209-DEFINICAO%20E%20COLETA.pdf>> Acesso em: mai.2016
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977
- BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100012> Acesso em: jan. 2017.
- BENITEZ, P.; CAMILA, D. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 4, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401007> Acesso em: jun. 2016
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: jun. 2016.
- _____. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jun.2016.
- _____. *Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: jun. 2016.
- _____. *Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.

_____. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: jun. 2016.

Crochik, J.L. et. al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100005&lang=pt> Acesso em: jun. 2016.

DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003> Acesso em: jun. 2016.

DUARTE, M. *Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP*. 2008. 181f. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FANTACINI, R.A.F; DIAS, T.R.S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057>. Acesso em: jun. 2016.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: jun. 2016.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. *Espaço do Currículo*, v.8, n. 3, p. 437 – 452, 2015.

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L. *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. Ciranda Cultural, 2008.

LEONEL, W.H.S; LEONARDO, N.S.T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.20, n.4, p.541-554, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400006>. Acesso em: jun. 2016.

LIMA, M.G. et. al. A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 38, n. 24, p. 88-114. 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/2624087/A_inclus%C3%A3o_de_alunos_com_defici%C3%Aancia_intelectual_em_classes_regulares_an%C3%A1lise_do_contexto_institucional_na_perspectiva_dos_educadores>. Acesso em: jun. 2016.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lang=pt#B25> Acesso em: jan. 2017.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, p. 387-559. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> . Acesso em: jun. 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PAN, M. *O direito à diferença*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIMENTEL, S.C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? *Cadernos de Educação. Pelotas*, p. 44-50. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/csduc/article/view/3820/3070>>. Acesso em jun. 2016.

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial. Marília*, v. 21, n. 3, p.395-408. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300395&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: jun. 2016.

TESSARO, N.S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional. Curitiba*, v. 13, n. 40, p. 851-871. 2013. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12298&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: jun. 2016.

FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TEA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Simone Catarina de Oliveira Rinaldo¹; Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo²;
Evelin Oliveira de Rezende Piza³
simonecatarinarinaldo@gmail.com

¹*Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara;*

²*Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara;*

³*Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara.*

INTRODUÇÃO

O TEA se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a escolarização pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento (CAMARGO; BOSA, 2009). Neste sentido, de acordo com Sigolo (2006), o desenvolvimento humano se constitui em um dos campos de conhecimento fundamentais para a formação dos profissionais da educação infantil. Apenas este conhecimento não basta por si só, mas se estrutura como um dos conteúdos primordiais que podem promover a diferença na qualidade do trabalho a ser desenvolvido nesta área.

As concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da educação infantil, sugerem uma preocupação em atender às demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único, não padronizado, mas cada um com as suas especificidades, o que nos leva a entender esta etapa escolar como ambiente propício para a prática educacional inclusiva.

Entendendo a preocupação em atender as demandas do desenvolvimento da criança, a parceria dos pais com a escola se justifica pelo benefício que tal parceria promove no processo educacional nessa etapa de ensino. A família representa a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. É vista como um sistema dinâmico que engloba vários subsistemas, o conjugal, o parental e o fraternal, em constante desenvolvimento não podendo se desvincular do desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva sistêmica, o funcionamento familiar muda em decorrência de qualquer alteração que venha a ocorrer em um de seus membros ou no grupo como um todo (SILVA, 2001).

De acordo com Sigolo (2015), o desenvolvimento de pesquisas na área familiar provocaram iguais mudanças na visão de famílias de crianças que apresentam alguma deficiência. Em períodos anteriores, estas eram concebidas a partir de uma visão estática, ou seja, a família que tinha um de seus integrantes com alguma deficiência era concebida como um agrupamento que manteria esta condição patológica de forma permanente, ou seja, havia a pressuposição de que a condição deficitária estava presente em todos os seus integrantes e, finalmente, que as adversidades familiares eram sempre explicadas por esta condição.

¹ Apoio: CAPES e CNPq.

A partir de uma concepção mais atual, destaca-se o enfoque dinâmico de inter-relação entre os vários subsistemas e os contextos nos quais se desenvolve. Estas famílias são concebidas como “típicas” em circunstâncias especiais, com necessidades decorrentes do problema da criança, somadas a outras tantas advindas da sua organização e dinâmica originárias, do meio sócio, econômico e cultural que afetam toda e qualquer família (SILVA, 2006).

Dessa forma, no contexto da educação e, principalmente, o da educação infantil, deve-se considerar os tipos de relações existentes dentro da estrutura familiar, interações entre adultos ou entre adultos e crianças, por exemplo, e não ao tipo de família (PANIAGUA, 2007). Contudo, independentemente do tipo de família, compreende-se que, frequentemente, as mudanças dos padrões familiares podem funcionar como aspectos propulsores ou inibidores do desenvolvimento, o que se encontra relacionado direta ou indiretamente pelo modo como os filhos são criados (DESSEN; POLONIA, 2007).

No ambiente familiar, as crianças são filhos e na escola, alunos e esta passagem não é um processo simples, e dependendo da descontinuidade entre esses contextos, pode trazer dificuldades, sendo que, quanto mais próxima e positiva a relação entre os pais e a escola, mais adequada será a adaptação do aluno ao contexto escolar. Para isso, como salientou Cia (2014), é necessário que a escola conheça as características e os recursos das famílias, assim como as famílias conheçam a dinâmica escolar, para conseguir estabelecer uma verdadeira parceria entre ambas e, por consequência, beneficiar a criança público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Tendo em vista que as crianças, participantes desse estudo, pertencem a modalidade da Educação Infantil, a qual é obrigatória a partir dos quatro anos segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), nota-se a necessidade de uma articulação entre as instâncias: escola e família, família e escola. Também pontua-se a precisão de não apenas usufruir legalmente a garantia da matrícula, isso devido ao aparato da legislação que regulamenta a matrícula e o acesso de crianças especiais incluídas na vida escolar (BRASIL, 2008), mas sim que a criança de fato seja incluída dentre os muros educacionais, de modo que experiencie trocas e relações de aprendizagens e que aprimore e desenvolva seu raciocínio e suas conexões com o conhecimento e com a cultura historicamente produzida pela humanidade.

Nesse ínterim é fundamental o papel da escola e do professor da sala regular que atua com a criança com autismo. Semensato, Schmidt, Bosa (2010) em um estudo analisaram por meio da análise de conteúdo cinco encontros grupais de familiares de crianças autistas, os quais evidenciaram categorias relativas às dificuldades e sucessos dos familiares ao vivenciar situações de Problemas de Comportamento na rotina diária; Influências das Relações Familiares e as Dificuldades na Relação com Profissionais e Serviços de Saúde. Os autores expressaram a relevância do trabalho grupal com os familiares de pessoas com autismo e a “necessidade dos profissionais de valorizar a escuta da percepção parental sobre suas experiências e necessidades a fim de estabelecer planos terapêuticos adequados ao indivíduo autista como alguém inserido em um contexto familiar.”

Schmidt e Bosa (2003) realizaram uma investigação bibliográfica há exatos quinze anos sobre o impacto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD - antiga nomenclatura que designava o autismo e outros transtornos) na família. Tal estudo assinalou a necessidade de eleger um modelo explicativo que aborde diversas variáveis envolvidas no processo de adequação da família diante a uma condição “nova” e permanente, no sentido de crônica. Os autores salientaram o modelo de Bradford (1997), que visou a abordagem psicossocial, a qual integra concepções cognitivas e sistêmicas, na área da Psicologia da Saúde, em um determinado modelo (designado como metamodelo) elaborado para o estudo do impacto da doença crônica na família.

Quanto às intervenções de crianças com TEA, Bosa (2006), há doze anos, já havia destacado a importância do diagnóstico e tratamento precoce do autismo. O autor pontuou em sua investigação que as famílias alteram suas expectativas e valores com relação ao tratamento de seus filhos, conforme a fase de desenvolvimento da criança e, do contexto familiar. De modo que uma determinada maneira de intervir pode ser retratada como interessante em um específico momento para o autista, e logo esse mesmo tipo de intervenção pode não apresentar mais significado e sucesso devido ao desenvolvimento do sujeito autista, que ora é criança, depois adolescente, adulto e idoso.

Sifuentes e Bosa (2011) em um estudo sobre características e desafios da coparentalidade da criação de crianças pré-escolares com autismo, acentuaram que as ocupações parentais não são compartilhadas de forma igualitária entre o casal, uma vez que as próprias demandas e exigências do autismo e da maneira de como a família interpreta e vivencia tal diagnóstico e se estrutura para se adequar as demandas recém descobertas relacionadas ao filho. Os autores salientaram que em um primeiro momento ocorre a solidariedade e o apoio entre o casal, isso durante o processo de diagnóstico e de dificuldades comportamentais do filho autista e ponderaram que os conflitos entre pai e mãe se dão referentes as práticas educativas, tais como o excesso de proteção e o estabelecimento de limites na educação no filho.

Filho, Nogueira, Silva e Santiago (2016) realizaram um estudo com uma amostra 30 familiares de criança com TEA, integrantes da Associação Amigos dos Autistas (AMA). A partir da averiguação do questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas perceberam o delineamento das categorias, a saber: reação dos familiares diante do diagnóstico do autismo, orientações recebidas sobre o autismo, positivities e dificuldades encontradas no cuidado da família que convive com o autismo. A pesquisa teve o intuito de analisar a participação da família no cuidado da criança autista. Segundo os autores, esse estudo elucidou que a família não está de fato preparada para cuidar de uma criança autista, sendo que tal ocorrência é algo inesperado no seio familiar. Nesse sentido os autores frisam que as famílias tendem a se ajustar diante das necessidades da criança com a finalidade de lhe oferecer uma melhor qualidade de vida.

OBJETIVO

Este trabalho é oriundo dos estudos empreendidos da pesquisa de mestrado intitulada Processo Educacional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos. Pretende apresentar as concepções de duas famílias com filhos com TEA matriculados numa EMEII acerca da inclusão e da escolarização dessas crianças na educação infantil.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, sob o parecer nº 1.051.969, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, com o registro no CAAE: 39494814.4.0000.5400, sobre a ética em pesquisa com seres humanos. A pesquisa foi realizada numa cidade do interior paulista. A coleta dos dados aconteceu numa escola de educação infantil, região central, que atende crianças de três a cinco anos de idade, indicada pela Secretaria Municipal da Educação.

PARTICIPANTES

Quadro 1 – Descrição das crianças participantes e suas famílias

| Dados sociodemográficos | Mateus | Fábio |
|---|---------------------------------|------------------|
| Sexo | Masculino | Masculino |
| Idade | 4 anos | 4 anos |
| Ano escolar | Jardim 1 | Jardim 1 |
| Diagnóstico fechado | N | S |
| AEE no contraturno | S | N |
| Está na escola desde o berçário | S | S |
| Adaptação escolar (desde o berçário) | Com dificuldades na alimentação | Adequada |
| Atendimento extraclasse (contraturno) | S | S |
| Composição Familiar | Família 1 | Família 2 |
| Família nuclear (pai, mãe, criança e irmão) | x | |
| Guarda compartilhada | | x |
| Escolaridade dos pais | Família 1 | |
| | Pai | Mãe |
| Ensino médio / técnico | x | x |
| Ensino superior | | |
| | | Família 2 |
| | | Pai |
| | | Mãe |
| | | x |
| | | x |

Fonte: Dissertação “Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos”.

PROCEDIMENTOS

O procedimento utilizado foi a entrevista com base em roteiros semiestruturados. Os dados coletados foram transcritos na íntegra, para garantir a fidedignidade dos fatos. As respostas foram agrupadas em categorias. Para efeito deste trabalho será apresentado o Eixo 3: Processo de escolarização e inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil – concepções das famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que o processo de escolarização das crianças com TEA seja efetivo, os pais devem participar dele, exercendo seus direitos e deveres. O dever legal de matricular seus filhos na rede regular de ensino e zelar por sua frequência permite cobrar da escola os direitos das crianças, como a garantia de vagas, o ensino de qualidade, a capacitação dos professores, a infraestrutura adequada e a acessibilidade necessária.

O processo de escolarização das duas crianças participantes da pesquisa iniciou-se no berçário da escola particular. Nesse período, as dificuldades foram de adaptação ao novo contexto. Nesta etapa da educação infantil as dificuldades voltam-se, para a Mateus, da família 1, no que diz respeito a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como escrita do nome, conhecimento das cores, estrutura do desenho, em comparação com os colegas da turma. O ingresso na EMEII não propiciou mudanças significativas em seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à interação com os pares, na maioria das vezes conturbada, pois para as professoras sua agressividade com os pares é geradora de muitos conflitos. A mãe defende o filho e sempre orienta as professoras a observarem os momentos, as situações em que as referidas agressões

acontecem, pois a falta da fala faz com que a comunicação aconteça de outra forma, por meio de cutucões e/ou gritos para chamar a atenção.

No caso de Fábio, os pais não identificaram dificuldades quanto aos conteúdos acadêmicos, todavia, referiram que sua coordenação motora global e fina parece não estar totalmente desenvolvida ao observarem suas brincadeiras e atividades escolares, como o esquema corporal e pintura. Ainda mencionaram sua dificuldade em concentrar-se em uma única atividade e realizá-la no momento solicitado pela professora, pois busca brincar em tais momentos. Neste caso não houve problemas com a interação.

As duas famílias apontaram que o atendimento às necessidades dos filhos, principalmente em relação à comunicação é inexistente no espaço escolar, o que poderia ser um recurso, a comunicação alternativa, para alavancar a aprendizagem.

As duas famílias participaram da vida escolar dos filhos e fazem a ponte entre a escola e a instituição especializada onde os filhos são atendidos. Neste sentido, de acordo com Cia (2014, p. 87) a atitude dos professores de convocar os pais para aferir comportamentos da criança em casa e na escola, pode referir-se a uma tentativa de estabelecer um elo entre a criança como aluno e a criança como filho, favorecendo a interpretação de algumas questões e norteando a tomada de decisões dos pais. Os pais, por sua vez, necessitam entender a importância dessas informações para o desenvolvimento do filho e buscar favorecer o esclarecimento de dúvidas pelo professor, garantindo um trabalho de cooperação.

Como enfatizou Silva e Mendes (2008), os pais confiam na escola, mesmo havendo algumas discordâncias em relação ao ensino-aprendizagem dos filhos. No entanto, a confiança na escola e nos professores constrói-se com a comprovação de seu profissionalismo e pela observação de suas atitudes em relação às crianças e aos próprios pais. Por isso, é fundamental potencializar ao longo da educação infantil a relação mais direta e cotidiana possível a fim de encorajar e empoderar os pais a exporem suas opiniões e adquirirem habilidades para participarem da tomada de decisões a respeito de seus filhos.

Nesta pesquisa as famílias foram ouvidas, tiveram a oportunidade de avaliar o processo de inclusão e escolarização dos seus filhos. Assim, identificaram falhas nesse processo: o despreparo dos professores e da escola de maneira geral. Para as famílias, a inclusão só será possível quando a escola estiver preparada para receber qualquer aluno, independentemente de ter deficiência ou não, com professores capacitados e recursos materiais, humanos e arquitetônicos adaptados para melhor atender as crianças.

Como ressalta Dall'Acqua (2007), à medida que a inclusão toma espaço nas organizações institucionais educacionais, "torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial" (p. 116), seja na definição de seus papéis educacionais ou na consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

O problema de recursos humanos, físicos e materiais, assim como da formação dos professores para a educação inclusiva é reflexo de uma política governamental que atinge a educação como um todo, com destaque para a Educação Infantil e a Educação Especial (DE VITTA ET AL, 2010).

CONCLUSÃO

Pensar sobre o processo de inclusão e escolarização é compreender que as famílias são fundamentais como elemento avaliador desse processo bem como do reflexo das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, ouvir as famílias seria um fator de grande contribuição para o aprimoramento da inclusão de quaisquer crianças, ainda mais de crianças com TEA.

Qualquer proposta de educação inclusiva para crianças com TEA deverá ser feita dentro de escolas regulares, com a participação das famílias. Assim sendo, terá a finalidade de diminuir os precon-

ceitos e evitar o isolamento social, possibilitando, dessa forma, a aquisição de novas habilidades, uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é o déficit na interação social (LÜDKE. 2011).

Dessa forma, as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno com TEA, mas despontam como possibilidades a serem construídas a partir dos sujeitos e das instituições. Assim, proporcionar às crianças com TEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, sem desconsiderar a importância da mediação do professor neste processo.

REFERÊNCIAS

- BOSA, C.A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Rev Bras Psiquiatr. 2006; 28(Supl I):S47-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf> Acesso: 04 de abril de 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. *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: MEC/SEESP, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 18/01/ 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, de Janeiro de 2008.
- CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Psicologia e Sociedade; v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.
- CIA, F.; RODRIGUES, R.K.G. *Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 81-103. 2014.
- DALL'ACQUA, M.J.C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p.115-122, 2007.
- DE VITTA, F.C.F ; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428. 2010.
- DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n, 36, p. 21-32, 2007.
- FILHO, A.L.M.M. et al. A importância da família no cuidado da criança autista. *Rev. Saúde em Foco*. Teresina, v. 3, n. 1, art. 1, p. 66-83, jan./jun. 2016. Disponível em: www4.fsanet.com.br/revista Acesso: 04 de abril de 2018
- LÜDKE, J.P.R. *Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores*. 2011. 27 f. Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.
- PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Rev. Interação em Psicologia*, 2003, 7(2), p. 111-120.

SEMENSATO, M.R.; SCHMIDT, C.; BOSA, C.A. Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. *Rev. Aletheia* v. 32, p.183-194, maio/ago. 2010. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

SIFUENTES, M.; BOSA, C.A. *Criando Pré-Escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade*. Rev. Versão 2.2 | 2011. Universidade Autónoma del Estado de México. Sistema de Información Científica Redalyc.

SIGOLO, S.R.R.L.; RINALDO, S.C.O.; RANIRO, C. As famílias de crianças com deficiência: Desvelando os desafios para o processo de escolarização. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquize e Manizini: ABPEE, 2015.

SIGOLO, S.R.R.L. Desenvolvimento e Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: Para que, para quem e porque?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 33-45.

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

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, 2014.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M. Famílias de crianças com Síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 193-194, 2006.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

DISCALCULIA: UMA ANÁLISE DE JOGOS ELETRÔNICOS EDUCACIONAIS

Patrícia Ferreira Concato de Souza¹; Roberta Negrão de Araujo²; João Coelho Neto².
patricia_concato@hotmail.com

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio; ²Docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte Paraná, Campus de Cornélio Procópio.

INTRODUÇÃO

De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) a matemática se desenvolve nos primeiros anos de vida de um indivíduo com a representação numérica, sendo essa a base para aprendizagens posteriores como símbolos numéricos e realizações de cálculos. Porém, algumas crianças apresentam dificuldades na sua vida escolar que podem ser causados por problemas familiares, transtornos de aprendizagem ou até mesmo na escola.

Blanco et al. (2012, p. 2) explicam que:

É muito comum nos deparar com alunos desmotivados em aprender a Matemática, e as causas são as mais diversas: desconhecimento de sua importância no cotidiano, despreparo do professor, desinteresse por parte do aluno, fatores sociais ou a presença de alguma dificuldade de aprendizagem.

A matemática faz parte do cotidiano das crianças, pois participa de diversas situações que envolvem números, relações entre quantidades, noções espaciais ou temporais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997, p. 24):

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades.

A excessiva dificuldade na matemática pode ser caracterizada como um Transtorno de Aprendizagem, que é identificado por profissionais especializados.

A criança se utiliza da matemática o tempo todo, pois ajuda resolver problemas do cotidiano, como contar figurinhas, marcar pontuação nos jogos de futebol, manipular dinheiro, até mesmo mostrar a sua idade. Porém, há indivíduos que possuem grandes dificuldades matemáticas que podem surgir por variados motivos; desde questões pedagógicas, sociais, familiar do aluno, ou até mesmo ter Discalculia do Desenvolvimento.

A Discalculia também é conhecida como transtorno específico das habilidades aritméticas (CID-10; OMS, 1993) ou também como transtorno específico de aprendizagem com comprometimento na Matemática (DSM-5, 2014), que pode ser descrito como dificuldade em realizar operações elementares como adição, subtração, multiplicação e divisão, e essas di-

ficuldades não são atribuídas a falhas pedagógicas, deficiência mental ou problemas sensoriais. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) entre 3 a 6% das crianças têm discalculia do desenvolvimento.

Os jogos eletrônicos permitem que a criança aprenda de forma diferenciada, proporcionando motivação no que está fazendo, visto que, esses instrumentos apresentam *feedbacks*.

Nesse sentido, Cezarotto (2016) realizou uma análise de quatorze jogos eletrônicos, tendo com foco o *design*, bem como o direcionamento para as crianças com Discalculia do Desenvolvimento. Os procedimentos utilizados na pesquisa de Cezarotto (2016) foram: pesquisa bibliográfica, estudo analítico, estudo de caso, triangulação dos dados e avaliação com especialistas.

OBJETIVO

Com base nas contextualizações da seção de introdução desse trabalho, o objetivo é: analisar os jogos eletrônicos apresentados por Cezarotto (2016), no que tange ao conteúdo, objetivos e aplicabilidade em um contexto educacional.

MÉTODO

O presente estudo configura-se na análise dos *softwares* apresentados na dissertação defendida por Cezarotto (2016) na Universidade Federal do Paraná, no programa de Pós-Graduação, nível de mestrado em *Design*, com o título “Recomendações para o design de jogos, enquanto intervenções motivadoras para crianças com discalculia do desenvolvimento”.

Os jogos apresentados foram **Jogos Nacionais** (CASTRO, 2011): Ruínas perdidas, Colhendo maçãs, Tubarão, Cuidado com o Jacaré, Corrida Numérica, Vendendo Milho, Dance Dance, Caco voa. Esses jogos fazem parte de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para crianças com dificuldade na matemática, e tem como título “O resgate de Tom”. Porém, o ambiente virtual não foi encontrado para ser analisado, não estando disponível para o acesso. E também **Jogos Internacionais**: *The Number Race*; *Number Cather*; *Numberbonds*, *Rescue Calcularis*, *Lumosity*.

Contudo, o Ambiente Virtual de aprendizagem desenvolvido por Castro (2011) já não está mais disponível para o acesso e o jogo *Numberbonds* não foi encontrado para o *download*, pesquisa feita em janeiro a fevereiro de 2018.

Essa análise foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. O objetivo foi testar/analisar os jogos apresentados na pesquisa de Cezarotto (2016), a fim de identificar uma possibilidade de utilização para as séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando os conteúdos, objetivos e aplicabilidades de uso, visando também identificar a habilidade primária numérica e a habilidade numérica secundária (compreensão numérica e produção numérica / cálculo / cognição numérica).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jogos contribuem para bom desenvolvimento integral da criança, pois pode ser utilizado em uma aprendizagem diferenciada, tornando-a mais prazerosa e enriquecedora, principalmente com crianças que possuem algum transtorno de desenvolvimento, visto estimular o desafio. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática explicam que:

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (BRASIL, 1997, p.36).

Em sua pesquisa Cezarotto (2016) aborda o *design* de jogos educacionais aplicáveis em crianças com Discalculia do Desenvolvimento, trazendo os subtipos e os das intervenções aplicadas em duas alunas com esse transtorno da aprendizagem.

Nessa perspectiva, os subtipos de discalculia apresentada por Cezarotto (2016) é baseada nas teorias Wilson e Dehaene, pesquisadores da cognição numérica, são organizadas da seguinte forma: Déficits no senso numérico; Déficits verbais; Déficits na função executiva; Déficits nas habilidades viso espaciais;

Os déficits no senso numérico estão relacionados ao senso de magnitude: comparação de objetos em relação à quantidade, tamanho e posição; Cardinalidade: julgar um objeto em relação a outro; Medição: associar uma grandeza física; Aproximação: a substituição de uma quantidade por outra que é mais simples.

De acordo com Cezarotto (2016) o senso numérico faz parte do “Código Triplo” de Dehaene, que é explicada da seguinte forma: “A primeira delas é a representação analógica de magnitude (não simbólica), associada ao senso numérico (exemplo ***). A segunda é a representação verbal (exemplo “três”). A terceira é a representação arábica visual (exemplo “3”)” (CEZAROTTO, 2016, p.53).

Os déficits verbais estão associados a prejuízos nas áreas responsáveis pela linguagem, afetando os fatos aritméticos e na sequência numérica, estando ligado ao processamento fonológico, sendo que essa é uma habilidade que permite a decodificação de informações linguísticas (CEZAROTTO, 2016).

O déficit na função executiva promove a dificuldade na recuperação de fatos aritméticos. Assim, entende-se que a função executiva é utilizada toda vez que um aluno precisa formular uma ação e planejar sua resposta.

Déficits viso espaciais, estão associados em planejar rotas, perceber e se orientar em determinado espaço, a habilidade viso espacial está envolvida em todas as atividades do nosso dia a dia.

Contudo, as pesquisas apontam que os déficits verbais, déficits na função executiva e o viso espacial não são domínios cognitivos específico da Matemática, assim Cezarotto (2016, p. 58) afirma que “apenas o senso numérico se caracteriza como um domínio cognitivo

específico à aprendizagem da matemática”, porém é necessário conhecê-los para realizar uma intervenção eficaz.

Cezarotto (2016) selecionou quatorze jogos da literatura brasileira e internacional, e contou com o apoio do Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento (LND) da Universidade Federal de Minas Gerais e desse total apenas dois foram aplicados com crianças com dificuldade na matemática e avaliados por especialistas, pois foi “os jogos foram filtrados em virtude de sua utilização no programa de reabilitação no LND e, portanto, fazendo parte do estudo de caso da presente pesquisa” (CEZAROTTO, 2016, p.75)

Os jogos analisados, aplicados e avaliados por Cezarotto (2016) foram Tubarão e Dance Dance, os quais fazem parte do Ambiente Virtual de Aprendizagem “O Resgate de Tom”, que não permite o acesso. Os jogos que estavam disponíveis e foram instalados e analisados são: *The Number Race*, *Number Cather*, *Rescue Calcularis* e *Lumosity*.

- **Recue Calcularis:** trata-se de um programa de treinamento cognitivo desenvolvido por Käser et al. (2013), para a intervenção de crianças com Discalculia do Desenvolvimento. De acordo com Cezarotto (2016) o programa foca na formação do senso numérico e nos cálculos matemáticos.

Nesse sentido, “as suas atividades são comportas de forma a estimular habilidades em uma estrutura hierárquica. Dessa forma são organizadas da seguinte maneira: - Representações numéricas; - Operações aritméticas; - Problemas verbais” (CEZAROTTO, 2016, p. 66).

O jogo pode ser baixado gratuitamente, porém é inglês, o que dificulta o entendimento, para aqueles que não dominam a língua. Ao iniciar o jogador pode escolher o nível de dificuldade se vai de 0-10 / 0-20 / 0-100 / 0-1000. Possui recompensas e é composto por subtipos de jogos como:

- **Set Comparison:** essa é a primeira fase do jogo, tem como objetivo: identificar a caixa com a quantidade maior de bolinhas; - relacionar número a quantidade; - diferenciar maior/menor, mais/menos, noções de grandezas; reconhecer; estimular as habilidades de subtização.

O jogo está atrelado às habilidades numéricas primárias, a criança deve identificar a caixa com mais bolinhas no menor tempo possível, não possui nenhuma contextualização com história e nem permite que a professora crie, sendo uma tela simples. Os conteúdos são: senso numérico; quantidade; noções de grandeza; noção espacial; comparação; discriminação e classificação.

- **Lightning:** nesse jogo há um número na lateral e ao lado esquerdo “aparece rapidamente” a quantidade ou uma mãozinha com os dedos representando aquele numeral, assim a criança deve clicar na imagem correta; Esse jogo tem como objetivo: - relacionar o número a quantidade; desenvolver a memória e a percepção visual; - estimular a concentração; Este por sua vez está ligado às habilidades numéricas primárias, porém a imagens aparecem muito rápido, o nível de atenção exigido é alto, seu design é simples e não permite nenhuma contextualização.
- **Conversion:** o jogo apresenta um numeral e a criança precisar marcar a quantidade certa de acordo com o dígito numérico, ao responder corretamente o número a representado na linha numérica; Objetivos: - compreender a sequência numérica; relacionar o dígito

numérico a quantidade; - identificação do dígito numérico. Este por sua vez está ligado às habilidades numéricas primárias, o jogo aplicável com crianças de seis a sete anos, porém não permite contextualização.

- **Landing:** é uma linha numérica com um dígito numérico ao lado, a criança deve colocar a “seta” exatamente onde se localiza o numérico que está sendo indicado, porém, os números não estão aparecendo na linha, o aluno irá ter que fazer uma representação mental. Objetivos: - compreender a sequência numérica; - trabalhar antecessor e sucessor; - estimular o senso de localização. É um jogo complicado para crianças que apresentam dificuldade na matemática.
- **Scale Decomposition:** é muito interessante, pois é uma balança com o dígito numérico de um lado e dos outros retângulos com uma quantidade de bolinhas, o aluno precisa equilibrar a balança relacionando o número a quantidade. Objetivo: - comparar os quadros que possuem mais e menos bolinhas; - trabalhar adição para chegar ao resultado correto; - relacionar o dígito numérico a quantidade; - dominar a sequência numérica. O jogo é de fácil compreensão, mesmo sendo em inglês, trabalha as habilidades primárias e secundárias da matemática.
- **Slide Rude:** esse jogo trabalha as habilidades secundárias, pois envolve cálculos, o mesmo apresenta uma linha numérica onde a criança irá apresentar o resultado a operação apresentada pelo sistema. Objetivos: desenvolver a capacidade numérica; - realizar as operações; - apresentar e identificar (mentalmente, pois não tem os dígitos numéricos na linha) o resultado na linha numérica; - trabalhar a sequência numérica.
- **Calculator:** nesse jogo o sistema apresenta uma subtração e o aluno por sua vez precisa resolver clicando com a seta e dando os resultados em cubo, que na sequência é transportado para a linha numérica. Objetivos: - resolver os cálculos; - relacionar número a quantidade (pois o resultado é dado por meio da quantidade e só depois com dígitos numéricos). Nesse sentido, é trabalhado as habilidades numéricas primárias e as secundárias.
- **Completion:** apresenta primeiramente o resultado, o aluno deverá calcular o segundo número da operação, há também bolinhas que auxiliam na resolução da conta, sendo essa uma excelente ferramenta. Objetivos: - relacionar número a quantidade; - realizar contas de adição e subtração; - descobrir o número que está faltando para chegar ao resultado; sendo assim, esse jogo trabalha as habilidades primárias e secundárias da matemática.

Diante da experiência, conclui-se que os jogos eletrônicos que o compõe o programa são bons e de grande utilidade com crianças que possuem Discalculia do Desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem na Matemática, porém os jogos disponíveis são todos em língua inglesa e não possui a versão em língua portuguesa, todas as telas são simples, sem muitos desenhos e contextualizações.

- **Number Catcher:** esse jogo foi desenvolvido por uma Unidade de Neuroimagem Cognitiva, foi desenvolvido para intervenção de crianças com cinco a dez anos que possuem Discalculia do Desenvolvimento, trabalhando a relação entre a representação não simbólica (quantidade) e o dígito numérico. Porém não há opção em português, somente em inglês. No jogo existem dois níveis, *Standard* e o *Expert*.

O jogo é todo colorido, permite o professor a realizar uma contextualização, e é de fácil compreensão, tornando – se viável para alunos de cinco a sete anos, pois se trata de um caminhão com os dígitos numéricos na cabine e a criança precisa colocar o número de frutas correto, conforme ela o aluno for acertando ele vai passando de nível. Quando passa para a dezena o caminhão vem com duas carretas, uma relacionada a unidade e a outra a dezena.

Os conteúdos abordados nesse jogo são: dígito numérico, números, quantidades, sequência numérica, compreensão verbal e noções de quantidade. E os principais objetivos: - desenvolver a sequência numérica; - estimular o senso numérico; - estimular o princípio de contagem; - comparar quantidades; - identificar o dígito numérico; - relacionar o número a quantidade.

- **The Number Race:** foi desenvolvido por Wilson et. al. (2006), para a intervenção de crianças com Discalculia do Desenvolvimento.

É um jogo em inglês, não possuindo uma versão em português, a compreensão é um nível mais elevado. Ao iniciar a criança escolhe um ambiente em que quer jogar, no fundo do mar ou na floresta. O jogo consiste em duas etapas: primeiramente a criança deve escolher o baú com mais moedas e, na sequência, ela é direcionada a um tabuleiro onde irá utilizar suas moedas para avançar com o *avatar*; ao chegar no final um animal é libertado.

O desenvolvedor seguiu alguns princípios para criá-lo, em sua dissertação Cezarotto (2016, p. 65) apresenta claramente esses princípios, que são: “Aperfeiçoar o senso numérico; Solidificar as relações entre as representações do número; Conceituar e automatizar a aritmética; Maximizar a motivação”.

A tela é bem colorida e permite o professor realizar diversas contextualizações com o jogo, uma versão em português seria aplicável para alunos de cinco, seis e sete anos.

Pode-se definir os principais objetivos: - compreender a cardinalidade; - estimular a representação numérica; - relacionar os comandos auditivos com as imagens; - comparar a quantidade.

- **Lumosity:** é um *website* com diversos jogos voltados para o treinamento cerebral o qual foi desenvolvido e com base nos estudos científicos nas instituições de ensino como Harvard, Stanford e a Universidade da Califórnia em Berkeley (CEZAROTTO, 2016).

Os jogos eletrônicos que formam o programa de treinamento cerebral têm como objetivos trabalhar e desenvolver a flexibilidade, a solução de problemas, planejamento, atenção seletiva, o processamento de informações, memória operacional, memória espacial, atenção dividida, raciocínio espacial, cálculo numérico e raciocínio quantitativo. O programa pode ser utilizado por qualquer tipo de pessoa, no entanto, mais de 50 milhões de pessoas de 182 países utiliza esse treinamento cerebral, porém seu uso exige o pagamento de uma taxa mensal (CEZAROTTO, 2016).

O Quadro 1 apresenta um resumo dos jogos educacionais apresentados por Cezarotto (2016).

Quadro 1 – Jogos educacionais apresentados por Cezarotto (2016)

| Jogo | Conteúdo | Objetivos | Aplicabilidade |
|---|---|---|--|
| <i>Recue Calcularis</i> Nesse <i>software</i> há diversos jogos: Set Comparison; Lightning; Conversion; Landing; Scale; De-composition; Slide Rude; Calculator; Completion. | <ul style="list-style-type: none"> - Relações de quantificadores; - Contagem até 30; - Classificação, seriação e senso numérico; - Sequência numérica; - Ordem crescente e decrescente; - Cálculos (adição e subtração). | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a caixa com maior quantidade de objetos; - Relacionar número a quantidade; - Desenvolver noções de grandezas; - Estimular as habilidades de subtização; - Desenvolver a memória e a percepção visual; - Estimular a concentração; - Compreender a sequência numérica; - Relacionar o dígito numérico a quantidade; - Trabalhar antecessor e sucessor; - Estimular o senso de localização; - Resolver os cálculos simples de adição e subtração. | O jogo é uma versão internacional, não possuindo uma versão em português. É um <i>software</i> gratuito que está disponível na internet. O jogo possui graus de dificuldades. Não permite uma contextualização. Uma versão em português seria ótima para trabalhar com os alunos de cinco até sete anos. |
| <i>Number Catcher</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Dígito numérico, números; - Relação número e quantidades; - Sequência numérica; Compreensão verbal e noções de quantidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a sequência numérica - Estimular o senso numérico; - Estimular o princípio de contagem; - Comparar quantidades; - Identificar o dígito numérico; - Relacionar o número a quantidade. | O jogo é uma versão internacional, não apresentando uma em português. Seu conteúdo é excelente para crianças de cinco a sete, seu design é todo colorido chamando à atenção do aluno e permite que a professora contextualize com a realidade da criança com dificuldade. |
| The Number Race | <ul style="list-style-type: none"> - Senso Numérico; - Comparação; - Relações quantificadoras: um, nenhum, alguns, todos, muito e pouco, o que tem mais /menos, mesma quantidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar número a quantidade; - Desenvolver noções de grandezas; - Estimular as habilidades de subtização; - Desenvolver a memória e a percepção visual; - Estimular a concentração; - Compreender a sequência numérica; - Relacionar o dígito numérico a quantidade; - Compreender a cardinalidade; - Relacionar comandos auditivos com as imagens. | A linguagem do jogo é em inglês, não possuindo uma versão em Português. O aluno escolhe um ambiente no qual quer jogar, no fundo do mar ou na floresta e na sequência seleciona um animal. O jogo consiste em escolher o baú com mais moedas, logo em seguida o aluno distribui essas moedas em uma linha numérica que fica na parte inferior do jogo e quando chega ao final a criança consegue libertar um animal. A tela é colorida e permite ao professor realizar uma contextualização. |
| Lumosity | <ul style="list-style-type: none"> - Senso Numérico; - Comparação; - Relações quantificadoras: um, nenhum, alguns, todos, muito e pouco, o que tem mais /menos, mesma quantidade; - Noção espacial; - Lateralidade; - Percepção Visual; - Senso numérico; - Figuras Geométricas; - Cálculos Aritméticos. | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atenção seletiva e dividida; - Trabalhar a memória operacional, espacial; - Estimular o raciocínio espacial, quantitativo; - Realizar cálculos aritméticos; - Relacionar números a quantidades; - Desenvolver a compreensão de habilidade numérica. | Trata-se de um website com uma sequência de jogos para o treinamento cerebral. Aplicável aos alunos de Ensino Fundamental, porém alguns jogos são bloqueados e só podem ser comprados diante de um pagamento mensal. |
| Numberbonds | | | O <i>link</i> não está disponível. |
| Ambiente Virtual de Aprendizagem “O Resgate de Tom” | | | Não disponível para ao acesso. |

Fonte: Os autores (2018).

Diante da leitura do trabalho de Cezarotto (2016), da análise e dos testes dos jogos nota-se que os jogos eletrônicos educacionais são um instrumento para a intervenção com

crianças que possuem a discalculia do desenvolvimento, porém o seu *design* deve corresponder ao interesse do aluno.

Cezarotto (2016) apresentou os resultados das intervenções realizadas por especialista e com os jogos Tubarão e Dance Dance, desenvolvidos por Castro (2011) no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Diante das intervenções Cezarotto (2016) concluiu que a criança 1 obteve uma melhora no desempenho matemático para resolver os cálculos de adição, porém ele continuou com pequenas dificuldades na subtração, multiplicação e na divisão. A criança se interessou pelos jogos, relatou que jogaria em casa novamente e comentou que o tempo passou rapidamente, essa criança não possui computador em casa.

Com a criança 2, os especialistas também notaram uma intervenção eficaz, seu desempenho matemático melhorou em relação os cálculos de adição, sentindo-se motivada para aprendizagem. Contudo, a criança possui computador em sua casa e, em determinado momento da intervenção, ela encontrou um erro em um dos jogos: já indicava a resposta correta antes da criança jogar. Ela alegou também sentir falta de histórias que envolvem os jogos eletrônicos.

Diante do exposto, considera-se que os jogos eletrônicos educacionais são um instrumento de apoio de grande valia para a intervenção de crianças com dificuldade na matemática e que a mesma não deve acontecer por meio da memorização ou repetição, mas experiências que lhes representam significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou conhecer objetivos, aplicabilidades, características e conteúdos que são trabalhados pelos jogos apresentados na dissertação de Cezarotto (2016), que foram desenvolvidos para a intervenção de crianças que possuem a Discalculia do Desenvolvimento.

Diante da análise dos jogos eletrônicos, considera-se que os mesmos contribuem como intervenções para a aprendizagem a matemática com crianças que possuem dificuldade. Cezarotto (2016) trouxe grandes contribuições para o *design* de novos jogos, potencializando a motivação de alunos com Discalculia do Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado* (DSM-IV-TR). Artmed, 2014.

BLANCO, M.B. et al. O Uso de Recursos Midiáticos no Atendimento de Crianças com Discalculia em Sala de Recurso de Escolas Estaduais do Norte do Estado do Paraná, Brasil. In: Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación – Artículo 1346, 2014, Bueno Aires – Argentina, *Anais...* Buenos Aires – Argentina, 2014. p. 1-12. Disponível em: www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1346.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL/Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais; Matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

CASTRO, M.V. *Ambiente virtual para auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem em matemática*. 209f. Tese (Doutorado em Engenharia Biomédica) - Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2011.

CEZAROTTO, M.A. *Recomendações para o design de jogos, enquanto intervenções motivadoras para crianças com discalculia do desenvolvimento*. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Design, Curitiba – PR, 2016.

KÄSER, T. et al. Design and evaluation of the computer-based training program Calcularis for enhancing numerical cognition. *Frontiers in psychology*, v. 4, 2013.

OMS – Organização Mundial de Saúde – *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar* – Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹

Kyvia Faria Cardoso de Sá¹

kyvia_faria@hotmail.com

¹Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto - SP

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da Modernidade, com o seu olhar cartesiano, aprimorou-se na medida em que se desenvolveu a Ciência Clássica; seus pressupostos definiram concepções e nortearam os rumos da humanidade. Deste modo, no campo da Educação não foi diferente, então, tivemos na Pedagogia uma ciência que, imersa na Modernidade, pensou a escola para àqueles que se encaixavam no perfil de ser humano respaldado pelo conceito de padronização; assim por muito tempo a escola comum se organizou para receber as pessoas tidas como normais e criou-se a escola especial para receber as crianças com deficiência.

Com a evolução científica e tecnológica o paradigma da modernidade é questionado, pois os seus pressupostos já não explicam a complexidade dos seres humanos; entramos em uma crise paradigmática e em meados de 1990 o modelo da escola excludente passa a ser questionado e a partir deste marco, a sociedade civil organizada busca caminhos para construir uma escola inclusiva.

“Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações excludentes – iguais X diferentes, normais X deficientes – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam os nossos pensamentos, ações e sentimentos.” (Mantoan, 2003, p.19)

Marcos conceituais, filosóficos e políticos são construídos em nível nacional e a partir de 2008, temos promulgada a Lei de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sinalizando um grande avanço à Educação Inclusiva ao estabelecer o Atendimento Educacional Especializado como rede de apoio às escolas do ensino comum, portanto, atualmente, ao mesmo tempo que vivenciamos uma crise paradigmática, participamos da construção de um novo modelo de educação.

“A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social.” (SILVA, 2000, p. 76.).

2. OBJETIVO

Geral: Ampliar o entendimento sobre o paradigma da educação inclusiva bem como do Atendimento Educacional Especializado nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental nas redes públicas de ensino.

Específico: Identificar as escolas públicas estadual e municipal com salas de AEE em Ribeirão Preto – SP;

Identificar o papel do AEE enquanto rede de apoio às escolas da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto

¹ Apoio: Pesquisa realizada no projeto PIC – Projeto Iniciação Científica. Sob. Orientação da Prof^ª Ms^a Giane Fregolente.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente realizou-se um estudo bibliográfico onde compreendemos o percurso histórico da educação especial que passou pelos paradigmas da Exclusão, Segregação, Integração até chegar no Inclusivo, posteriormente através dos sites das secretarias de educação pública e documentos abertos para consulta pública foi feito um levantamento da quantidade de escolas públicas estaduais e municipais que dispõem das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) onde acontecem o AEE na cidade de Ribeirão Preto – SP. Após os estudos bibliográficos e levantamento do número de escolas que oferecem as SRM's, foi solicitado à Secretaria de Educação Municipal de Ribeirão Preto autorização para acesso aos relatórios pedagógicos dos alunos público-alvo do AEE e assim iniciamos a pesquisa documental para dar prosseguimento ao estudo, portanto, esta pesquisa, utilizou-se do estudo exploratório, bibliográfico e documental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

a partir da pesquisa bibliográfica conhecemos os diferentes contextos históricos que nos auxiliou no entendimento do papel da educação e como as suas diretrizes acontecem a partir de um modelo pensado e construído para determinados fins, bem como compreendemos o papel do AEE enquanto rede de apoio à Educação Inclusivas; pesquisamos através de sites oficiais e documentos disponíveis para consulta pública e encontramos quais são as escolas da rede municipal e estadual que oferecem a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, sendo 13 escolas da rede estadual e 24 escolas da rede municipal, como segue abaixo:

Escolas Estaduais com AEE – Ribeirão Preto/ SP:

| Nº | Escola |
|----|--|
| 01 | Antônio Diederichsen |
| 02 | Meira Junior Doutor |
| 03 | Sebastiao Fernandes Palma Professor |
| 04 | Jose Lima Pedreira De Freitas Professora |
| 05 | Jose Bompani Vereador |
| 06 | Fabio Barreto |
| 07 | Cid De Oliveira Leite Professor |
| 08 | Orlando Vitaliano Vereador |
| 09 | Francisco Da Cunha Junqueira Doutor |
| 10 | Jorge Rodini Luiz Professor |
| 11 | Alberto Ferriani Professor |
| 12 | Walter Paiva Professor |
| 13 | Benedito Maciel Arantes Professor |

Escolas Municipais com AEE – Ribeirão Preto/SP:

| Nº | Escola |
|----|--|
| 01 | Anísio Teixeira, Prof. |
| 02 | Antonio Palocci - CAIC |
| 03 | Dercy Célia Seixas Ferrari. Prof. ^a |
| 04 | Elisa Duboc Garcia Prof. ^a |
| 05 | Faustino Jarruche, Dr. |
| 06 | Geralda de Sousa Espin |
| 07 | Honorato de Lucca, Prof. |
| 08 | Jaime Monteiro de Barros, Dr. |
| 09 | Jarbas Massullo, Prof. |
| 10 | José Delibo, Vereador |
| 11 | Maria Ignez Lopes Rossi, Prof. ^a |
| 12 | Nelson Machado |
| 13 | Neuza Michelutti Marzola, Prof. ^a |
| 14 | Paulo Freire, Prof. |
| 15 | Paulo Monte Serrat Filho, Prof. Dr. |
| 16 | Raul Machado, Prof |
| 17 | Salvador Marturano, Prof. |
| 18 | Sebastião de Aguiar Azevedo (Unidade II) |
| 19 | Waldemar Roberto Prof. Dr. |
| 20 | Eduardo Romualdo de Souza, Prof. |
| 21 | João Gilberto Sampaio, Dr. |
| 22 | Virgílio Salata |
| 23 | Alfeu Luiz Gasparini, Prof. |
| 24 | Luiz do Amaral Mousinho, Dom |

4.1. A ANÁLISE DOS DADOS

A prorrogação da bolsa do Programa de Iniciação Científica possibilitou que avançássemos nas reflexões sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado no desempenho escolar dos alunos com deficiência da rede municipal da Ribeirão Preto. Para este momento do trabalho optamos pela pesquisa documental por entender que a análise de documentos autênticos podem atribuir ao objeto de estudos, novas significações e, portanto, contribuir com o aprofundamento do mesmo. Neste sentido, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação, autorização para que pudéssemos ter acesso aos relatórios pedagógicos dos estudantes com deficiência, realizados pelos seus professores de AEE. Das 23 escolas do município que ofere-

cem o AEE, priorizamos duas salas de recursos multifuncionais que tinham relatórios desde o ano de 2013, cinco que tinham relatórios desde 2014 e quatro desde 2015, totalizando onze salas. Chegamos a esta quantidade por considerar que seria uma boa margem para análise. Os relatórios foram então selecionados e organizados em uma tabela, obedecendo a sequência cronológica, facilitando a leitura dos dados. Para fazer esta análise destacamos quatro categorias, as quais serão descritas a seguir.

4.1.1. A CONCEPÇÃO INICIAL DE AEE

O AEE na rede municipal de Ribeirão Preto teve início em 2010, dois anos após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, naquele momento, o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação organizou-se para montar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e para a formação continuada dos professores no AEE; assim, iniciaram, efetivamente os trabalhos no ano de 2011, no entanto, nos arquivos disponibilizados pelo Setor de Educação Especial, os relatórios do desenvolvimento dos estudantes aparecem somente a partir de 2013.

O AEE inicialmente, conforme a análise dos dados, tinha a preocupação de reforçar as atividades propostas na sala de aula comum; levava-se às SRM's os conteúdos que os estudantes não conseguiam realizar em nas salas de aulas comuns, entendendo-se, portanto, que as crianças realizassem no AEE atividades que se aproximassem daquelas desenvolvidas nas salas regulares, portanto, selecionavam conteúdos que complementavam o que ficou em falta na sala de aula comum. A preocupação maior aparece no campo da língua portuguesa visando a aquisição da leitura e da escrita da criança, no entanto para isso, ao invés de utilizar um recurso tecnológico, por exemplo, em um dos relatórios descreve que a criança *“consegue seguir o traçado das letras”*, ou senão expressam uma preocupação com a coordenação motora fina como condição imprescindível para o processo de aquisição da escrita como aparece em um dos relatórios *“tem a coordenação motora pouco desenvolvida, realizando poucas atividades durante o ano”*. Assim, supondo que a coordenação motora fina fosse uma barreira para o aprendizado, o que o AEE faria para transpô-la?

Um dos relatórios traz como única informação sobre a criança que ela *“está em processo de alfabetização, precisa de intervenções pontuais e reflexões sobre a escrita”*, isso nos leva a entender que o AEE, de fato era visto como reforçador das atividades da sala de aula regular, há ainda algumas professoras que utilizavam o alfabeto móvel para que a criança pudesse chegar onde desejavam e em uma delas, aparece o uso da prancha de comunicação; para outros trabalhos era muito utilizado o material concreto, mas que pouco se aplicava a matemática. Um aspecto interessante é que, muitos relatórios trazem que os estudantes não conseguiram realizar a tarefa proposta pelo AEE naquele momento e atribuíam à deficiência a culpa pela sua resposta negativa à atividade, não apontando nenhuma outra barreira, como se a deficiência fosse a única, como aponta uma professora em seu relatório *“por conta da sua síndrome se cansa facilmente e perde o interesse pelas atividades rapidamente”*, notamos portanto que o aluno era observado a partir de seu diagnóstico, a falta de interesse pode ser originada por vários outros motivos, inclusive por atividades incompatíveis com a idade ou cansaço atribuído a muitas atividades extra classe.

O diálogo entre os profissionais de AEE, da sala comum e equipe gestora, nos anos de 2013 e 2014 é escasso, quase não aparece, revelando que a prioridade era o atendimento individual dentro da SRM.

Embora ainda apareça nos relatórios do ano de 2017, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 evidenciam-se, no AEE, a predominância de uma concepção sobre a deficiência baseada no modelo médico em que o olhar se volta para a própria deficiência, há uma espécie de supervalorização da deficiência em detrimento das possibilidades que os estudantes apresentam; aliás, as habilidades dos estudantes com deficiência pouco são descritas nos relatórios, bem como as atividades propostas partem do ponto de vista uma didática tradicional que infantiliza o sujeito com deficiência e que prioriza a transmissão do conteúdo sem considerar o sujeito histórico-cultural envolvido no processo de aprendizagem, visão esta que reforça o olhar médico que se tem em relação a deficiência.

4.2.2. O AEE INDIVIDUAL E/ OU EM GRUPO

Uma das atribuições do AEE estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva é a de: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (2008, p. 11)

No entanto, o que se observa, especialmente entre os anos de 2013 e primeiro semestre de 2015, é o atendimento individualizado ou em dupla com ênfase em atividades que se aproximavam dos conteúdos da sala de aula comum, no entanto, nos atendimentos trabalhavam com atividades da Educação Infantil ou retiradas de livros didáticos, especialmente, do ensino fundamental I; estas atividades eram utilizadas tanto às crianças quanto ao público adolescente. Não aparece a produção de recursos, especialmente, aqueles voltados à Comunicação Alternativa, em nenhum momento aparece quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, pois estas, ainda são atribuídas à deficiência, como se fosse a barreira principal para a aprendizagem.

A partir do segundo semestre de 2015, aparece, em algumas escolas a inserção do trabalho do AEE nas sala de ensino comum, estreita-se a parceria entre professores de AEE e os da sala de aula, ou seja, naquele momento, aparece a produção de recursos que poderiam ser utilizados na sala de aula regular e em algumas vezes foi descrito que o professor utilizou aquele recurso ou a sugestão da professora de AEE, com toda a sala de aula. Segundo consta em um dos relatórios “*usa com habilidade a calculadora para resolver as 4 operações em sala de aula*” e no momento que a professora regular reforça que “*está bem em sala de aula, quase não falta, faz todas as atividades com o apoio de um colega, que é orientado pela professora*”. Mostra que a junção das atividades do AEE e da sala de regular são essenciais no desenvolvimento do aluno. Destaca-se também a elaboração de recursos que são inicialmente trabalhados na SRM e posteriormente aplicados na sala de aula regular que ajudam o aluno, pois aparece em um “*o painel de rotina compreende as atividades do dia e com o painel de regras conseguiu parcialmente entendê-la.*”

Neste processo é importante salientar, que mesmo no atendimento individual ou em dupla, há uma preocupação maior com o sujeito e o seu entorno, diferente de 2013 e 2014; aparece ainda de maneira tímida, em um atendimento individual o relato de que o estudante

“tem muito interesse por jogos que são relacionados a beleza e personagens adolescentes”. Assim a professora elabora atividades e pranchas temáticas com os conteúdos pertinentes aos programas que ela gosta.

Em algumas escolas, mesmo a partir de 2015, o professor de AEE, se debruça somente no atendimento individual, dentro da SRM, pois, a sua entrada na sala de aula comum é dificultada por circunstâncias que não são explicitadas nos relatórios.

4.3.3. O AEE E A SUA ATUAÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR.

A partir de 2016, intensifica-se, em muitas escolas, a atuação do AEE junto a sala de aula comum; alguns estudantes são dispensados do AEE e acompanhados somente na sala comum; a professora de AEE fica em contato com a professora regular e juntas pensam formas de conduzir a aula e as atividades de modo que todos os estudantes participem. Observa-se que em algumas escolas há professores de apoio para auxiliar o professor da sala comum e que a orientação para este profissional fica sob a responsabilidade do professor de AEE. Destaca-se que o professor de apoio tem como principal objetivo ajudar o aluno em sua higiene pessoal e locomoção, momentaneamente pode ajudar o professor regente na aplicação de atividades, mas o trabalho principal com o aluno com deficiência e do professor regente que deve assegurar que o aluno o tenha como referência.

Neste processo, em algumas escolas, amplia-se a parceria entre equipe gestora, professor de AEE e da sala comum, como podemos observar na observação de um dos relatórios *“foi realizado um trabalho em equipe que envolvia o intérprete de Libras, professora da sala regular, professora AEE de Libras e de Língua Portuguesa, SRM e a direção da escola”.*

O professor de AEE ainda possui uma grande dificuldade para comunicar-se com alguns professores principalmente quando são do fundamental II e isso reflete no estudante que muitas vezes retrocede em seu aprendizado porque o professor do ensino fundamental II não aceita repensar a sua prática como consta em um dos relatórios *“observei que ele estava retrocedendo na sua escrita, pois estava quase com o processo de alfabetização consolidado; com o auxílio da coordenadora, entrei na sala e observei que o professor usava a letra cursiva para escrever na lousa e ele (estudante) ainda não compreendia aquela forma gráfica, expliquei e sugeri ao professor que utilizasse a letra de fôrma e o mesmo se recusou”* e/ou quando o professor AEE registra no relatório que *“com o professor de matemática e ciências ele teve bom avanço em outras matérias houve pouco avanço”*, esse desenvolvimento diferenciado em determinadas matérias evidencia a dificuldade da inserção do AEE no ensino fundamental II, bem como, o retrocesso acadêmico dos alunos com deficiência quando chegam neste segmento de ensino.

Observa-se que, gradativamente alguns professores de AEE, vão transformando a sua concepção sobre atendimento, o que antes era entendido como um acontecimento que se dava somente na SRM individualmente ou em dupla, atualmente é percebido que o acompanhamento do estudante na sala comum também caracteriza-se como atendimento. Houve uma mudança significativa em relação ao entendimento do sentido da palavra atendimento e assim podemos supor que pode ser resultado da formação continuada dos professores de AEE que acontece desde 2011.

4.4.4. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO AEE

A frequência irregular a escola e ao AEE, bem como o alto índice de evasão, e a ausência de parecerias entre equipe gestora e professores, especialmente do ensino fundamental II, são as principais dificuldades enfrentadas pelo AEE. Há crianças que evadem do AEE por um período e retornam posteriormente, como evidencia o relatório que diz, “*A aluna deixou de fazer acompanhamento no ano passado. Evadiu e voltou neste ano*”, há crianças que obtêm muitas faltas e com isso seu desenvolvimento muitas vezes são pausados e lentos, “*Falta muito ao AEE prejudicando seu acompanhamento*” e há ainda crianças que reprovam devido ao grande número de faltas que possuem “*Falta muito ao AEE e a escola. Foi RETIDA por falta*”, estas que podem ser decorrentes as dificuldades possivelmente encontradas pela família ou pelo grande tempo que estas crianças necessitam de permanecer em hospitais para regularização de sua saúde.

Entre as barreiras que o AEE enfrenta para o desenvolvimento do estudante há também a comunicação com a família, que por vezes deixa a desejar, atrasando ou impedindo este o desenvolvimento do estudante com deficiência, como traz os relatórios “*Sua mãe não demonstra interesse pela evolução no AEE e não comparece as reuniões de pais*” e salienta “*Demorou a iniciar os atendimentos, pois foi chamado e não compareceu, a família continua desorganizada com os horários*”, ou então, “*não frequentou pois não foi permitido ser acompanhado pela irmã no ônibus a mãe decidiu então que ele retornaria no segundo semestre caso fosse solucionado o problema com o transporte*”, as crianças em sua maioria precisam do transporte público que seja direcionado a elas, mas há a preocupação da família e que solicita o acompanhamento no percurso que a criança irá fazer, este que por vezes é negado pelo governo a sua família.

Apesar das grandes dificuldades de manter a frequência, vimos que o AEE e as SRM's influenciam fortemente o processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Contudo é importante pensarmos que há outros fatores negativos que precisam ser vistos, como a dificuldade que o aluno tem na transição para o fundamental II, onde a parceria entre os professores é baixa, fazendo com que o aluno por vezes se desenvolva muito mais nas matérias, cujos professores estabelecem contato direto com os professores de AEE. Há ainda dificuldade também no Fundamental I, como quando o professor AEE leva recursos à professora regular mas esta não o usa, ou então quando o aluno passa a conviver mais com o professor de apoio do que com o professor regular.

5. CONCLUSÃO

Após as leituras realizadas dos relatórios das crianças e adolescentes que têm o apoio do AEE, foi possível observar a sua evolução no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, apesar das dificuldades enfrentadas pelo AEE no que se refere as resistências que muitos professores e algumas equipes gestoras têm.

Observamos que o aluno tem uma aprendizagem mais eficaz quando é pensado e produzido recursos para serem utilizados em sala de aula, deste modo, percebemos que o AEE, gradativamente, começou a trabalhar para que o aluno, de fato tivesse sucesso na sala de aula comum e questionar a importância que era atribuída ao atendimento individualizado na SRM.

Com a elaboração de recursos o AEE passa a fazer parte da rotina de algumas salas de aulas comuns, pois o estudante com deficiência tem a oportunidade de levar para lá o que

pode solucionar suas dificuldades, como o uso de uma lupa ao estudante com baixa visão, ou adaptadores de lápis aos estudantes com deficiência física, pranchas de comunicação, quadro de rotinas; aprimorando assim o diálogo entre alguns professores da sala comum e o do AEE.

Temos a partir de 2015 uma mudança visível nos relatórios das professoras AEE, descrevem a produção de recursos e materiais que envolvem toda a realidade vivenciada pelo aluno com deficiência e que estão dentro dos interesses da sua faixa-etária, amplia-se a comunicação com a família que passa a fazer parte integralmente da escola; algumas escolas se disponibilizam para ajudar a solucionar as barreiras do estudante com deficiência e as professoras AEE mostram compreender melhor a sua função dentro da escola. Evidencia-se uma transformação na concepção de AEE, tanto dos professores especialistas quanto de algumas escolas e quando isto acontece, percebemos uma maior evolução na vida acadêmica dos alunos.

Observamos ainda que o AEE vem se aprimorando desde 2010 e caminha junto com a construção de um novo paradigma, contribui com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência e, portanto, deve fazer parte da escola, pois, contribui, auxilia e provoca as instituições de ensino a se organizarem dentro de uma perspectiva inclusiva; por isso, o AEE é essencial como rede de apoio.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. et al. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004. Cap. 1. p. 21-52.
- BEYER, H.O. Educação Inclusiva: Ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. *Rev. Inclusão. Revista da Educação Especial*. v.2, n.2, p.8-12, ago. 2006
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista da educação especial*, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GOMES, A.L.L. et. al . *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. MEC/ SEESP/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE FORTALEZA. UFC, 2010. v. 2 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)
- GOMES, A.L.L. et. al. *Atendimento Educacional Especializado*. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82 p.
- MANTOAN, M.T.E.; PANTOJA, L.M.P.; FÁVERO, E.A.G. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília: Mec, 2007. 60 p.
- MANTOAN, M.T.E. (Org.). *Pensando e fazendo: Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.

- MANTOAN, M.T.E.; ROPOLI, E.A.; SANTOS, M.T.; MACHADO, R. *A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva*. Brasília: Fsc, 2010.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. 95p.
- MANTOAN, M.T.E. O atendimento especializado na educação inclusiva. *Inclusão: Rev. Educação Especial*, Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010.
- MANTOAN, M.T.E. *Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: Wvva, 1997. 174 p.
- MORAES, M.C. et al. Qual é a razão de ser do paradigma tradicional? In: _____. *O paradigma Educacional Emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 32-42.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- RIOS, T.A. *Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo, p.46-71. 1988.
- SEVERINO, A.J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, T.T. (Org.). HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A Perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 136 p.
- VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p.861-870, Dezembro de 2011.

REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO NORDESTE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Relma Urel Carbone Carneiro¹; Cristina Cinto Araujo Pedroso²;

*Juliane Aparecida de Paula Perez Campos*³

relmaurel@fclar.unesp.br

¹ Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Unesp – Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara; ² Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Departamento de Educação, Informação e Comunicação; ³ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE), que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem sido crescente nas classes comuns de escolas públicas municipais e estaduais nos últimos anos.

Apesar da ampliação do acesso dos estudantes PAEE ao ensino comum, as escolas não têm sido reorganizadas no sentido de garantir as condições que esses estudantes necessitam para aprender, seja pela falta generalizada de recursos seja pela falta de formação adequada dos profissionais da educação. Consequentemente, esses estudantes adentram as escolas, mas não encontram a qualidade necessária. Candau (2009) alerta que a exclusão está presente na escola, revestida, em muitas situações, de inclusão e passa, portanto, despercebida. Para a autora, a exclusão é silenciada na escola e vista como inclusão quando a presença dos diferentes, nos contextos educativos, se dá sem que nenhuma outra mudança seja introduzida, pelo contrário, tudo permanece o “mesmo”. (CANDAU, 2009, p. 20).

Esse contexto coloca em evidência vários aspectos que requerem mudanças dentro do contexto escolar, entre eles, a formação inicial e continuada dos professores que não tem sido suficiente para superar essa falta de qualidade dos processos escolares destinados aos estudantes PAEE nas escolas comuns. Primeiro porque na formação inicial os cursos de graduação que formam os professores não trabalham com o aprofundamento necessário os conhecimentos relacionados ao ensino dos estudantes PAEE. De acordo com Pedroso, Campos e Duarte (2013) apenas a inserção de uma ou duas disciplinas no currículo dos cursos de graduação não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino desses estudantes. Nesse sentido, apenas a regulamentação das legislações não é suficiente para uma educação inclusiva eficaz, pois [...] “ainda que estivessem garantidos cursos, disciplinas ou a mera introdução de conteúdos em cursos de formação inicial, isso ainda não seria suficiente para produzir mudança conceitual [...]” (MENDES, 2008, p. 98). Segundo porque os cursos de formação continuada são normalmente genéricos e superficiais, oferecidos na perspectiva de palestras de especialistas, frequentemente na modalidade a distância e propostos como treinamento. Assim organizados, propõem soluções comuns sem considerar as especificidades social, cultural, geo-

gráfica e educativa enfrentadas pelo professor e sem possibilitar a contextualização, o diálogo, o debate e a reflexão (IMBERNÓN, 2010). Portanto, se configuram como uma ação de “*apagar o fogo*” e não atacam a essência do problema (TARTUCI; CARDOSO e FLORES, 2016, p.205) porque não possibilitam ao professor refletir sobre as situações reais vivenciadas na sala de aula visando encontrar caminhos mais apropriados ao atendimento de seus estudantes PAEE.

Embora esses programas de formação possam apresentar algum aspecto positivo, certamente não são suficientes para promover a necessária reflexão da práxis, a renovação das práticas pedagógicas e a transformação da escola na direção da educação inclusiva. Assim,

[...] falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento de políticas educativas (NÓVOA, 2002, p. 59).

Em consonância com essa perspectiva de formação, consideramos urgente desenvolver programas de formação continuada para educadores que os considere como profissionais crítico reflexivos capazes de analisar a prática e transformá-la, tal como pressupõe Imbernón:

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pôde por em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (2010, p. 55).

Assim, entendemos que é preciso ir além da formação genérica e promover formação continuada que valorize a reflexão dos professores e a realidade por eles vivenciada como ponto de partida e de chegada.

Considerando a escolarização de estudantes PAEE em ambientes comuns de ensino, a discussão dessas temáticas tem se ampliado nas últimas décadas em virtude das mudanças políticas e paradigmáticas que requerem. A efetivação dessas mudanças, porém, é algo complexo, considerando a estrutura organizacional da educação no Brasil e, especificamente, das escolas públicas de educação básica. Mediante a necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério Público de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo propôs, por intermédio do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação), parceria com três 3 universidades públicas da região, a saber, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Estadual Paulista – Unesp, no sentido de promover a discussão com 22 municípios pertencentes à jurisdição daquele Ministério Público, sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

OBJETIVO

Essa pesquisa teve por objetivo a caracterização da realidade de 22 municípios pertencentes a duas Diretorias de Ensino no interior do estado de São Paulo, em relação às políticas e serviços de atendimento do público alvo da educação especial e de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

MÉTODO

A presente pesquisa insere-se no universo da pesquisa quanti-qualitativa. A pesquisa quantitativa, para Chaer; Diniz; Ribeiro (2011) apresenta uma visão mais realista do objeto de estudo em questão. É através desta metodologia de pesquisa que é possível ter como amostra um grande número de casos representativos e de generalizar os dados desta para uma população-alvo, mais ampla. Na pesquisa quantitativa, quando se parte de um conhecimento inicial, sustentado pela questão de pesquisa, pode-se coletar dados consideráveis e significativos, que, ao serem quantificados, permitem a formulação de hipóteses sobre as diversas variáveis da pesquisa (MINAYO; SANCHES, 1993).

A pesquisa também é de cunho qualitativo, uma vez que os resultados obtidos através da proposta quantitativa se encontram vinculados a um universo de significados e valores distintos. Faz-se necessário, portanto, o uso de instrumentos qualitativos que conectem tais resultados com o mundo ao seu redor por meio da coleta de dados empíricos, que “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Dessa forma, através da abordagem naturalista e interpretativa, em união à pesquisa quantitativa, espera-se investigar tanto os cenários naturais como os significados que são atribuídos pelas pessoas, ampliando a possibilidade de análise dos dados da pesquisa, como um todo.

A coleta de dados se deu mediante a aplicação de um questionário enviado por e-mail, para o levantamento diagnóstico da realidade da inclusão escolar dos estudantes PAEE, das políticas públicas estabelecidas e do processo de formação continuada dos professores e gestores. Responderam ao questionário um representante da Secretaria de Educação de cada município participante, sendo contempladas questões que buscaram levantar dados gerais sobre o município, a educação e a educação especial, tais como: número de habitantes do município, número de escolas estaduais e municipais, número de alunos, número de professores de classes comuns, número de professores na área da educação especial, número de alunos PAEE, serviços e apoios oferecidos na área da educação especial e a quantidade. Além desses aspectos, o questionário também levantou dados sobre os programas de formação continuada na área da educação especial e educação inclusiva oferecidos pelo município aos professores e profissionais da educação nos últimos dois anos, as temáticas trabalhadas, a carga horária e quem desenvolveu a formação (equipe da secretaria da educação ou diretoria regional de ensino, instituição de ensino superior pública ou privada, empresa privada, palestrantes, outros). Levantou-se também com o questionário se o município contava com uma política de educação especial e se havia algum tipo de convênio para oferecimento de formação dos professores e para oferecimento do atendimento aos alunos PAEE em instituições privadas. E, por fim, buscou-se conhecer se o município contava com uma equipe de educação especial, as características dessa equipe e as atividades que mesma desenvolvia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do conjunto de dados levantados com o questionários para este estudo foram selecionados alguns aspectos para análise e discussão. Um primeiro aspecto se refere ao número de alunos PAEE atendido pelas escolas municipais o qual variou de 4 a 414, sendo que um muni-

cípio não tem nenhum aluno PAEE nas escolas municipais. Esse município é o que apresenta menor número de habitantes dentre os 22.

Os dados mostram que a educação especial está organizada de maneira muito diversificada em cada município considerando os serviços e profissionais de apoio oferecidos para o atendimento dos alunos PAEE. Os dados analisados mostram que os municípios contam com: professor de apoio, cuidador, monitor, centro de atendimento educacional especializado, auxiliar de cuidador, psicopedagogas, pedagogas, orientadora educacional, fonoaudiólogas, psicóloga, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), classe especial, cuidador (estagiários de pedagogia, enfermagem e psicologia), coordenadora de inclusão, serviço de itinerância, intérprete de Libras, instrutor de Libras, ensino colaborativo, escola especial da APAE, salas de recursos para AEE em tempo integral, estagiários de apoio ao professor. Referente a salas de recursos e professores especializados, também existe uma grande variação, considerando desde municípios que não têm nem sala de recursos nem professor especializado, passando por municípios que não têm sala de recursos mas têm um professor especializado, municípios que têm um de cada, até municípios que contam com 9 salas de recursos e treze professores especializados ou ainda 23 sala de recursos. Está em andamento uma análise mais detalhada da realidade de cada município em relação aos serviços e profissionais, entretanto, até o momento, foi possível analisar os dados de maneira mais geral. Mesmo assim, os dados nos provoca a refletir que a diversidade identificada não é por si só indicativo de qualidade. É preciso ir além e verificar se há articulação entre esses serviços. De acordo com Mendes (2009) para se consolidar uma política de educação inclusiva os serviços de apoio não podem ser excludentes e nem oferecidos na perspectiva da cascata, própria do paradigma da integração, mas sim organizados de maneira circular e completar.

Verificou-se também que dentre os municípios investigados 77% possuem salas de recursos e 23% ainda não organizou esse serviço. Embora a maioria tenha sala de recursos observou-se que nem todos os municípios possuem política de educação especial.

Dos 22 municípios, 12 (54%) contam com uma política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva. Se por um lado esse dado permite considerar que esses municípios apresentam certo compromisso com a escolarização dos alunos PAEE por outro denuncia que uma grande parte ainda não concentrou esforços para elaborar e implementar uma política própria o que pode favorecer a não garantia dos direitos desses alunos de usufruir plenamente a escola contando com os apoios materiais e humanos necessários.

A existência de convênios e parcerias com setores privados para o desenvolvimento do atendimento e da formação permanente de professores, é um recurso utilizado por 64% dos municípios. Esse dado mostra uma forte tendência dos municípios investigados de privatizar tanto o atendimento dos alunos público alvo da educação especial no que eles exigem de um trabalho especializado, bem como, a formação permanente dos professores. Essas parcerias entre setor público e privado nas ofertas educacionais vem se ampliando nas últimas duas décadas e de acordo com Adrião *et al* (2009), no estado de São Paulo, essa expansão ocorreu sobretudo a partir da municipalização do ensino fundamental, iniciada no estado em 1996. Para Sousa e Pietro (2009) o poder público tradicionalmente delegou à iniciativa privada a tarefa de atender a demanda da educação especial (SOUSA; PIETRO, 2007).

Do ponto de vista do atendimento a privatização faz com que a rede municipal não assuma com compromisso a escolarização dos alunos PAEE, não promova a reorganização necessária na perspectiva da educação inclusiva e se mantenha organizada de maneira paralela à educação regular. Em relação à formação dos professores a privatização segue a lógica da padronização, ou seja, propõe um modelo único de formação sem considerar as características específicas de cada município ou escola. Ou seja, uma formação que não toma as necessidades reais como ponto de partida e de chegada. Assim organizada a formação não promove a superação dos problemas e dificuldades encontradas no atendimento dos alunos PAEE.

Dentre as ações/temáticas desenvolvidas nos últimos anos concernentes à formação continuada os informantes indicaram as seguintes: parcerias com instituições de ensino privadas e profissionais da área da saúde; programas oferecidos pelo governo federal (como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa com carga horária de 100 horas anuais e voltado para professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental); Formação Continuada de Educação Inclusiva com carga horária de 30 horas promovido por empresa privada; fórum permanente de educação; Formação em serviço para especialistas do AEE e do apoio pedagógico quando solicitado ou verificada a demanda pela escola ou pela SME.

A aproximação com os 22 municípios da região nordeste do Estado de São Paulo permitiu conhecer esse contexto em relação às políticas e serviços de formação de professores e de atendimento do público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Uma questão que merece destaque está relacionada aos serviços de atendimento e profissionais destinados aos alunos PAEE. A diversidade encontrada indica que os municípios estão em momentos históricos diferentes, alguns já caminharam mais do que outros na direção da educação inclusiva.

CONCLUSÃO

Os resultados apontam para a importância de ações em parceria, por exemplo, entre universidades públicas, secretarias municipais de educação e Ministério Público, no sentido de fomentar a troca de experiências e a reflexão de maneira colaborativa, tanto do coletivo (22 municípios) como de cada município individualmente, visando construir caminhos educacionais mais apropriados para os alunos PAEE. Especificamente em relação a este estudo a parceria foi viabilizada pelas ações na região do GEDUC - Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo - Núcleo de Ribeirão Preto. Por fim, os dados indicaram a relevância e a necessidade de se implementar um programa de formação de gestores visando capacitá-los como formadores de professores enfrentando dessa maneira a descontinuidade tão comum no âmbito das políticas públicas de formação e a tendência de atribuir ao setor privado a tarefa de formar os professores da educação pública, o que normalmente ocorre por meio de propostas aligeiradas e sem compromisso com as questões locais específicas, portanto, sem possibilidade de promover a superação dos problemas enfrentados pelos diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- CANDAU, V.M. Educação e Inclusão Social: desafios para as práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009, p. 15-28.
- CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá/MG, v.7, n.7, p.251-266, 2011.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org.). *Temas em educação especial: Conhecimento para fundamentar a prática*. Capítulo 7 (p. 92-122). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES-PROESP, 2008.
- _____. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. *Anais... V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. São Paulo, 2009, v. 1.
- MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262. 1993.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PEDROSO, C.C.A.; CAMPOS, J.A. P.P.; DUARTE, M. *Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura*. *Educação Unisinos*. v.17, n.1, janeiro - abril 2013. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>. Acesso em: 29 de abril de 2013.
- SOUSA, S.Z.L.; PRIETO, R.G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123-136.
- TARTUCI, D.; CARDOSO C.R.; FLORES, M.M.L. Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás: Formação Docente e Organização do Trabalho Pedagógico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016.

PLANEJAMENTO EM PARCERIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL EM CLASSE COMUM

Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida¹; Adriana Garcia Gonçalves²
ritagomesoliveiraalmeida@gmail.com

¹Mestre em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Professora da Rede Municipal de Rio Claro; ²Docente do Departamento de Psicologia, Curso de Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

Ao se falar na escola como um lugar de todos e para todos, o desafio do processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) se faz presente nesse contexto, devido a forma como os sistemas de ensino estão organizadas, uma vez que a efetivação da matrícula não é a garantia de sucesso desses alunos no decorrer de sua trajetória escolar.

Com isso, passa a fazer parte do contexto escolar alunos com paralisia cerebral (PC). Desta forma, é importante que a escola busque minimizar as barreiras encontradas por esses estudantes e que eles não se sintam excluídos ou incapazes na realização das tarefas escolares, podendo assim usufruir do seu direito à educação num espaço inclusivo (BRASIL, 1994).

Logo a escola que deverá desenvolver as habilidades e potencialidades, bem como proporcionar situações desafiadoras o mesmo precisa ocorrer com os alunos PAEE. Nessa lógica, espera-se que a escola não se prenda somente ao acesso à matrícula, mas garantir uma educação de qualidade assegurando a plena participação do aluno em sua totalidade (BRASIL, 2015).

Entretanto, para que o acesso aos conteúdos escolares ocorra de forma efetiva para os alunos com deficiência física, em especial para alunos com Paralisia Cerebral, a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) é de suma importância nesse contexto de modo que sejam asseguradas as mesmas oportunidades de acesso ao aprendizado desses conteúdos.

Desde 2008 está em vigência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual oferta aos alunos PAEE o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esse atendimento oferecido prioritariamente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro da própria escola ou em outra escola aos alunos regularmente matriculados e frequentando a classe comum.

Por meio dessa legislação espera-se que as escolas sejam espaços que busquem minimizar, tanto as barreiras arquitetônicas, quanto as de oportunidades de aprendizagem encontradas pelos alunos com paralisia cerebral (BRASIL, 2008).

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define algumas funções do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Dentre as atividades de atendi-

to educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p.11).

Assim, a TA passa a fazer parte do contexto escolar dos alunos com paralisia cerebral, na tentativa de minimizar as barreiras enfrentadas por esses alunos no acesso aos conteúdos escolares. A TA permitirá aos alunos com paralisia cerebral, autonomia e aprendizagem no contexto escolar, já que esta oferece serviços, recursos e práticas buscando atender as necessidades e especificidades de seus usuários promovendo a efetiva participação nas atividades solicitadas pelo professor em sala de aula (BERSCH, 2009).

O que se tem visto são alunos com paralisia cerebral frente a muitas barreiras de dificuldades na realização das tarefas escolares por apresentarem predomínio de severos comprometimentos motores e de comunicação.

O que muitas vezes acontece com os alunos que possuem paralisia cerebral é a falta de garantia das mesmas oportunidades de aprendizagem, seja por questões arquitetônicas, de comunicação, o desconhecimento dos professores frente aos recursos de TA, fragilidade nos cursos de formação de professores, acabam prejudicando o desempenho de práticas que favoreçam o aprendizado dos alunos com paralisia cerebral (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

Sendo assim, o presente estudo foi parte de uma pesquisa de mestrado que surgiu a partir da atuação como professora do AEE em uma escola municipal de ensino fundamental no interior do Estado de São Paulo, em que alunos com deficiência estão regularmente matriculados e frequentando o ensino comum.

OBJETIVO

O objetivo desse estudo buscou analisar como se deu o planejamento em parceria para implementação de recursos de TA para aluna com paralisia cerebral em classe comum.

MÉTODO

O método utilizado para este estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, pois consiste na resolução de problemas levantados dentro da realidade local. Portanto, é uma atividade de pesquisa orientada pela reflexão conjunta entre os sujeitos envolvidos em uma determinada situação buscando a resolução da problemática real existente naquele contexto por meio de ações conjuntas entre os sujeitos (TRIVIÑOS, 2012).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP a fim de obter autorização prévia para a realização do mesmo. O mesmo foi aprovado sob o parecer do CEP/UFSCAR por meio do CAEE: 59730516.5.0000.5504.

Participaram desta pesquisa uma professora da classe comum da educação infantil - Infantil II e uma agente educacional responsável em acompanhar a aluna com paralisia cerebral na classe comum. Como participante indireto teve-se uma aluna com paralisia cerebral regularmente

matriculada e frequentando, tanto a SRM, quanto a classe comum. A aluna apresenta comprometimento da função motora grossa e de habilidades para crianças com paralisia cerebral de grau V, ou seja, há necessidade do auxílio do adulto constantemente para mediação da informação, posicionamento e sendo de suma importância o uso de recursos de TA para sua aprendizagem.

O delineamento traçado para os procedimentos preliminares e de coleta de dados com as reuniões de planejamento aconteceu em um período de quatro meses, sendo eles: fevereiro, março, abril e maio, devido à organização da escola no início do ano letivo de 2017. Os encontros de planejamento aconteceram, em média, uma vez por semana.

Para os procedimentos de coleta de dados deste estudo foi realizado oito encontros de planejamento para implementação/intervenção de recursos de TA na classe comum. O planejamento ocorreu entre a professora da classe comum, agente educacional e pesquisadora. Tais encontros aconteceram com a função de identificar as atividades do currículo da educação infantil – Infantil II planejadas pela professora e propor as adaptações necessárias mediante os recursos de TA para a realização das atividades escolares na classe comum para aluna com PC e demais alunos.

As reuniões de planejamento foram filmadas para que mantivesse a veracidade do estudo, pois a pesquisadora nesse momento participou como sujeito envolvido na pesquisa, uma vez que durante o planejamento as possibilidades de adaptações e confecção dos recursos eram discutidas e em momento posterior os recursos eram confeccionados pela pesquisadora. O *Quadro 1* ilustra os encontros – atividade realizada – tempo da filmagem:

Quadro 1 – Dinâmica dos Encontros para Planejamento

| Encontros | Atividades realizadas | Duração da Filmagem |
|-------------|---|---------------------|
| 1º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Rotina de atividades do dia” | 9min17s |
| 2º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Chamada para a verificação dos alunos presentes e ausentes” | 8min26s |
| 3º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Situação problema: Ratinhos” | 8min59s |
| 4º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Poesia: leitura coletiva e escrita de lista de palavras” | 7min10s |
| 5º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Raciocínio Lógico: Frutas” | 13min13s |
| 6º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “História: Sanduíche da Maricota: Gráfico” | 18min16s |
| 7º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “Receita: Bolo de banana com aveia” | 21min34s |
| 8º Encontro | -planejamento do recurso de TA para a atividade “História: Os três porquinhos – Livro em Comunicação Alternativa” | 24min15 |

Fonte: Elaboração Própria (2017).

A análise dos dados ocorreu a partir das filmagens referente à etapa de discussão para elaboração do planejamento das atividades entre a professora da classe comum, agente educa-

cional e pesquisadora, atuação do professor, a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência e o uso do recurso de TA utilizado na classe comum.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o planejamento das atividades, ocorreram discussões para a construção dos recursos de TA por meio do desenho universal que então puderam ser confeccionados, além de esclarecimentos de dúvidas e orientações, tanto para a professora da classe comum, quanto agente educacional.

No decorrer do planejamento das atividades entre a professora da classe comum, agente educacional e pesquisadora, ocorreram discussões para a construção dos recursos de TA, esclarecimento de dúvidas e orientações quanto ao posicionamento da aluna com PC, ergonomia e disposição dos móveis da sala, intervenções a serem realizadas. A partir das discussões realizadas nesses encontros os recursos de TA foram confeccionados na SRM onde a pesquisadora atuava como professora do AEE.

Buscou-se promover as mesmas oportunidades de construção do conhecimento, tanto da aluna com deficiência, quanto dos demais alunos da classe comum da educação infantil – Infantil II permitindo desta forma, o acesso aos conteúdos propostos. Portanto, a partir da atividade pedagógica proposta pela professora da classe comum e pesquisadora elaborou-se os recursos de forma individual, porém construídos a partir do Planejamento realizado em conjunto. Foram confeccionados oito recursos de TA a partir das atividades pedagógicas propostas.

Cada um dos encontros de planejamento que aconteceu, foi possível elencar as seguintes ações realizadas: 1) atividades realizadas; 2) sugestão de adaptação da atividade pedagógica e implementação do recurso de TA; 3) estratégias para uso do recurso de TA e 4) orientações gerais.

Para exemplificar os conteúdos trabalhados, os *Quadros 2 e 3* ilustram as ações realizadas durante o 1º e o 8º Encontro de planejamento, respectivamente:

Quadro 2 – Ações realizadas durante o 1º Encontro de planejamento

| Encontros | Atividades realizadas | Sugestão de adaptação da atividade pedagógica e implementação do recurso de TA | Estratégias para uso do recurso de TA | Orientações gerais |
|-------------|--|--|--|---|
| 1º Encontro | -planejamento do recurso 1 de TA; Rotina de atividades do dia; -orientações de estratégias para uso do recurso de TA; -esclarecimento de dúvidas; -orientações gerais. | -Rotina de atividades do dia confeccionada em cartões rígidos e espessos com fotos em dois tamanhos: um maior para a professora anexá-los na lousa e outro para uso individual da aluna. | -apresentar um cartão por vez; -chamar sempre a atenção da aluna para olhar no cartão; -incentivar sua resposta; -esperar tempo de resposta da aluna; -incentivar o toque e manuseio do cartão; -anexar os cartões ao plano inclinado imantado; -manter posição da cabeça em linha média; -chamar sempre pelo nome; -fazer intervenções individuais. | -organização da sala: disposição das carteiras dos alunos sem deficiência e da aluna com paralisia cerebral para melhor visualização e interação com os colegas; -uso do plano inclinado; -uso de mobiliário adaptado; -orientações de posicionamento. |

Fonte: Elaboração Própria (2017)

O Quadro 3 ilustra as ações realizadas durante o 8º Encontro de planejamento:

Quadro 3 – Ações realizadas durante o 8º Encontro

| Encontros | Atividades realizadas | Sugestão de adaptação da atividade pedagógica e implementação do recurso de TA | Estratégias para uso do recurso de TA | Orientações gerais |
|-------------|---|---|---|---|
| 8º Encontro | <ul style="list-style-type: none"> -planejamento do recurso 8 de TA: História: Os três porquinhos – Livro em Comunicação Alternativa; -orientações de estratégias para uso do recurso de TA; -orientações gerais; -esclarecimento de dúvidas. | <ul style="list-style-type: none"> -Figuras impressas da história em Comunicação Alternativa feitas em cartões rígidos e espessos em tamanho maior para uso da aluna com paralisia cerebral; -Figuras impressas da história em Comunicação Alternativa feitas em folha sulfite A4 em tamanho maior para uso da professora na confecção do livro coletivo referente a história Os três porquinhos; -Figuras impressas da história em Comunicação Alternativa feitas em folha sulfite A4 em tamanho menor para uso dos alunos na elaboração do livro de história individual sobre a história Os três porquinhos; -Cartolinas brancas coladas na lousa representando cada página do livro com o trecho da história impresso em letra bastão; -Casinhas dos três porquinhos feitas com papelão rígido e espesso revestido com palha, palitos de sorvete e papel dobradura; Fantoches dos personagens feitos em EVA. | <ul style="list-style-type: none"> -Contar a história coletivamente com a utilização dos fantoches e casinhas para ilustração; -Colar todas as cartolinas brancas na lousa contendo cada parte da história para leitura; -Colar cada um dos cartões de Comunicação Alternativa impressos em folha sulfite tamanho maior para contar a sequência da história; -Confecção do livro da história Os três porquinhos individualmente feitos em Comunicação Alternativa; -Apresentar uma situação a ser respondida de cada vez para a aluna com paralisia cerebral; -Chamar a atenção da aluna para acompanhar a história; -Montar na lousa o livro da história em Comunicação Alternativa colando cada um dos cartões com as figuras impressas; -incentivar sua resposta; -esperar tempo de resposta da aluna; -incentivar o toque no material ou direcionamento do olhar; -manter posição da cabeça em linha média; -realizar intervenções individuais, questionando a aluna para que possa responder o que lhe foi proposto; -auxílio físico do adulto se necessário para manipulação do recurso de TA. | <p>As mesmas orientações já mencionadas no 1º encontro.</p> |

Fonte: Elaboração Própria (2017).

As vivências realizadas entre as participantes e pesquisadora no decorrer dos encontros para a realização dos planejamentos, foram momentos de desafios e também muito aprendizado, uma vez que a participação dessas profissionais atuantes na prática escolar na pesquisa levou-as a pensarem nas possibilidades de um trabalho em parceria, e, especificamente, no potencial do aluno com paralisia cerebral.

O estudo de Almeida (2008) vem ao encontro dessa pesquisa ao se discutir sobre as propostas de trabalhos em parceria na escola regular uma vez que “a consultoria colaborativa nas escolas da rede municipal de ensino, nos faz acreditar que esta seria se não uma das únicas formas eficaz de preparação de professores para a inclusão de crianças com deficiência” (ALMEIDA, 2008, p. 173).

Assim, foi possível observar o quanto essa parceria é fundamental no processo de escolarização na classe comum dos alunos com paralisia cerebral.

CONCLUSÃO

Com a elaboração de planejamentos em parceria além de ser possível proporcionou a garantia das mesmas oportunidades de aprendizagens a serem oferecidas para todos os alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Vale ressaltar que o sucesso do aprendizado do aluno com paralisia cerebral não está somente ligado ao uso do recurso de TA, mas também na ação do professor, no como ele irá realizar suas estratégias no decorrer das atividades à serem elaboradas.

A importância de entender a inclusão escolar como um processo e a necessidade do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial, favorecendo cada vez mais práticas inclusivas promovendo a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, o ensino colaborativo torna-se um dos caminhos para práticas que promovam a inclusão, minimizando as barreiras que os alunos com paralisia cerebral enfrentam em sua rotina escolar na aquisição dos conteúdos escolares.

Assim, faz-se necessário o trabalho em parceria entre os profissionais que atuam diretamente com o aluno com paralisia cerebral para que juntos possam planejar, confeccionar, aplicar avaliar/reavaliar constantemente o que está ocorrendo em sala de aula.

Logo, esse estudo apontou mais um caminho no trabalho junto aos alunos com paralisia cerebral, buscando assessorar nas dificuldades enfrentadas pelos professores na utilização dos recursos de TA e empenhando-se para que o processo de escolarização dos alunos com paralisia cerebral ocorra de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G.P. *A construção de ambientes educativos para a inclusão*. Curitiba: Pró Infantil, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERSCH, R.C.R. *Design de serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. 2009, 213f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- 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 em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30112>>. Acesso em: set. 2016.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 de fev. 2013.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUE ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA CURRICULAR NAS SRM?¹

Kelly Paixão de Castro²; Amélia Maria Araújo Mesquita³
paixao19922@gmail.com.br

²Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Núcleo Transdisciplinar de Educação Básica, Universidade Federal do Pará – Campus Belém; ³Núcleo Transdisciplinar de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará – Campus Belém.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a política pública para a educação especial desenvolveu-se, em grande parte, ao longo da década de 1990, a partir do desdobramento de orientações internacionais organizadas em convenções e conferências mundiais, entre elas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Conferência de Educação Especial de Salamanca de 1994, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal em 2001 e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência realizada em 2001, estes eventos deram origem a documentos de caráter orientador dos quais o Brasil é signatário. Foram posteriormente incorporados e/ou ratificados pela legislação e dessa forma chegam a fundamentar a criação de programas de implantação nacional.

A educação especial ganha destaque como modalidade transversal da educação em 1996, com a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB-9394/96). Contudo, é a partir da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que as políticas para a educação especial (EE) melhor direcionam a busca por uma educação inclusiva que “objetiva não produzir uma categorização ‘alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais’” (BEYER 2006, p.75). Com esse redirecionamento da política educacional brasileira, há a composição de um grupo de documentos que impactam no funcionamento da educação de forma geral e na Educação Especial, apresentando orientações e determinações para a prática curricular de professores e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em instituições especializadas ou nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

OBJETIVO

Assim nos propomos a analisar a política para a educação especial que se desenvolveu entre os anos de 2008 e 2016 de forma a identificar determinações e orientações que impactam diretamente e indiretamente na prática curricular de professores da SRM. Destacamos os objetivos de: Mapear a política de educação especial na perspectiva da inclusão no período de 2008 a 2016 e identificar as orientações e determinações que incidem diretamente na prática curricular de professores da SRM.

¹ Trabalho originado de relatório parcial do Projeto de Pesquisa de título “Entre saberes e fazeres: práticas curriculares de professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Bragança-PA”, sob a orientação da Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, PIBIC 2016/2017. **Apoio:** PIBIC/UFPA

² Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista PIBIC da Universidade Federal do Pará.

MÉTODO

Este trabalho buscou investigar as orientações geradas pela política pública brasileira para a prática curricular da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), entre os anos de 2008 a 2016. Para tanto a pesquisa realizou um movimento que retoma documentos de nível internacional, da década de 1990, uma vez que esses elementos antecedentes são fundamentais para chegarmos até o seu desdobramento na composição da política brasileira através de programas de abrangência nacional, como o Programa de Implantação de SRM, o Programa Escola Acessível e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, instituídos pós-publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008.

O trabalho se utilizou de pesquisa documental, entendendo que nos referimos a produções previamente elaboradas que já passaram por análises anteriores e podem oportunizar novas análises e reelaboração de acordo com o objeto de pesquisa (GIL 2002, p.45), a partir de abordagem qualitativa, para levantamento, estudo e análise de documentos orientadores de esfera internacional, bem como de leis, decretos e portarias de caráter mandatário, referentes à esfera nacional. Tem apoio na pesquisa bibliográfica, realizada prioritariamente por meio de livros e periódicos (GIL 2002, p.44), para melhor desenhar o contexto e interesses que possam acompanhar os referidos documentos, informações necessárias para guiar os objetivos de pesquisa e os caminhos percorridos até os resultados apresentados.

Buscamos entre as atividades desenvolvidas pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dos quais os documentos orientadores e sua base legal estão disponíveis ao acesso *online*, de forma a destacar os programas e ações que estabelecem alguma relação com a Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, realizamos a classificação e organização de documentos enquanto abrangência (internacional e nacional) e tipo (orientador ou mandatário), seguido da busca pela relação entre os dados, como convergências e divergências ou ainda tendências, de acordo com as orientações de Pádua (2000, p. 78). Seguindo o grau de relevância quando se refere à legislação (leis, decretos e portarias) e seguindo a ordem cronológica no que diz respeito à elaboração, aprovação e incorporação na legislação nacional, atendendo ao recorte temporal deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de orientar as nações em direção ao desenvolvimento mundial e a igualdade de direitos fundamentais de grupos historicamente excluídos, entre eles mulheres, minorias religiosas, grupos étnicos, bem como as pessoas com deficiência, a comunidade internacional iniciou movimentos que culminaram em pactos de orientação geral para as nações envolvidas, Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Conferência de Educação Especial de Salamanca realizada em 1994, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal no ano de 2001 e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência. Assim se iniciou a estruturação da Política Pública brasileira. Que desenvolveu pontos fortes de sua legislação no decorrer da década de 1990, entre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Já a discussão, após a década de 1990, sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão tem andamento em 2007, a partir da iniciativa da Secretaria de Educação Especial – SEESP³/MEC de propor-se a discutir com professores e pesquisadores do campo da educação especial em um Grupo de Trabalho que parte da Portaria Ministerial nº 555/2007. É a partir de então que a política nacional brasileira estrutura-se dentro de um complexo com influência sociocultural e pedagógica para a unidade dos direcionamentos educativos dados ao país.

A Política Nacional na Perspectiva da Inclusão a partir do ano de 2008 tem seu caminho para a prática a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que se estabelece a partir de um Conjunto de Programas Nacionais. Com o objetivo de estruturar a educação de forma a superar a visão fragmentada da educação, entre níveis, etapas e modalidades, ainda que com um texto pouco claro a respeito da real abrangência entre os Programas Nacionais, uma vez que a maior parte deles foram criados e incorporados ao PDE após 2007, entre eles os programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Escola Acessível, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, todos dirigidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

Cada programa é composto por um conjunto de elementos legais, entre decretos, resoluções, manuais, entre outros, dos quais destacamos aqui apenas os de maior impacto na prática curricular da SRM.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que tem o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado ao seu público alvo no sistema de ensino regular, de modo a superar a criação de escolas e classes especiais, entres os componentes legais que apresentam maiores impactos na prática da SRM estão o Documento Orientador e o Manual do programa, por detalharem mais claramente as particularidades envolvidas na implantação da SRM e o desenvolvimento de suas atividades para com o educando. Define a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, as características de estrutura das salas, como “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”, e ratifica a necessidade do trabalho conjunto com outros profissionais da educação como tradutor interprete, guia-interprete e outros. Continua com orientações para a disposição de tempo (em turno e contra turno), espaço e materiais para o atendimento realizado pelos professores da SRM, de forma a atender as particularidades dos alunos que segundo a Diretriz Operacional para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica de 2009 apresentem limitações de natureza física, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p.3).

No art. 12º da resolução chama atenção para a necessidade de formação especializada em educação especial. Caracteriza as atribuições dos professores do AEE como complementar ou suplementar, no atendimento individual do aluno. Para elaboração e execução de atividades, entre elas a avaliação, com atenção ao desenvolvimento de materiais e métodos que sejam acessíveis. Estabelece para o currículo a presença de conhecimentos tidos como “próprios do AEE” como: Libras, Braille, informática acessível, e Língua Portuguesa para alunos surdos, além de incluir a colaboração no desenvolvimento de mobilidade e orientação, entre outros. O Documento Orientador parte da institucionalização do AEE via Projeto Político Pedagógico, as disposições sobre a formação necessária ao professor que atua na SRM, suas atribuições e até

a natureza das atividades a serem desenvolvidas para com o seu público (BRASIL 2008, p. 7-9). Chama atenção, assim como o manual, para a institucionalização do AEE, para a formação continuada de professores e a implantação da SRM. A necessidade de se estabelecer um trabalho de orientação do AEE para os professores das salas regulares e os familiares a respeito das atividades desenvolvidas com aluno. E o acompanhamento conjunto com a saúde, a preparação para a profissionalização e etc.

O Programa Escola Acessível, que funciona como “apoio complementar” para o Programa de Implantação de SRM (BRASIL 2008, p. 20), com orientações sobre melhorias do espaço físico e estrutural das escolas de forma que possibilitem a instalação da SRM e seu funcionamento adequado, tem o objetivo de promover a acessibilidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a partir de adequações arquitetônicas que promovam a autonomia e a independência de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, seja acessibilidade arquitetônica e urbanística, no transporte, para o uso de equipamentos e mobília ou para comunicação e informação, como estabelecido em seu documento orientador. Elementos que influenciam diretamente em que parte do público alvo do AEE terá condições técnicas para acessar a SRM e um currículo que atenda a suas necessidades. A implementação do programa deve orientar-se pelas determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/2004). E embora estabeleça seu foco na acessibilidade dos prédios das escolas, o Programa Escola Acessível também possibilita que a escola adquira bens de tecnologia assistiva, produtos industrializados que envolvem tecnologia, além dos contidos na SRM.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial estabelece parcerias com instituições de educação superior para oportunizar a formação inicial e continuada de professores para atuação nas SRM e salas regulares. Prevê o pagamento de bolsas de estudos, em parceria entre a SECADI e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), para professores que atuam na área da inclusão, nesse caso na educação especial, que são realizadas na modalidade à distância pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, e presencial e semipresencial quando realizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. Os objetivos contidos nos elementos de sustentação legal do programa estabelecem relação com o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, embora não mencione uma relação ou mesmo a própria SRM, que é citada no objetivo geral do programa descrito na página eletrônica do MEC, uma vez que a formação inicial e continuada de professores da educação básica são políticas mantenedoras da prática exigida ao profissional da SRM, em especial no caso da formação continuada.

O conjunto desses programas produz uma “forma” para a prática curricular na sala de recursos multifuncionais que, com o objetivo da complementação e/ou suplementação, caracteriza-se, ou deveria se caracterizar, por um trabalho colaborativo, com domínio das tecnologias de informação e comunicação e generalista, na medida em que devem estar aptos a atender ao público da educação especial indiscriminadamente.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de analisar e assim identificar orientações legais que incidem na prática curricular de professores da Sala de Recurso Multifuncional, este trabalho desenvolveu

o mapeamento da política nacional para a Educação Especial no período de 2008 a 2016. A Política Pública Brasileira se desenvolve a partir dos compromissos internacionais ocorridos entre a década de 1990 e 2000, que é utilizada como base para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008, e que tem influência na estruturação do conjunto de Programas Nacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Diante dessa estrutura, entendemos que para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão três áreas de atuação impactam diretamente na produção das práticas curriculares da SRM: Organização do Trabalho Pedagógico, a partir do Programa de Implantação da SRM, Formação de Professores por meio do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial e Investimento em Infraestrutura com o Programa Escola Acessível. Estes programas complementam-se entre si e constituem elementos importantes para identificar de que forma a prática curricular de professores da SRM se orienta. Uma vez que o primeiro determina o tipo de material a ser trabalhado em cada SRM, de acordo o público alvo matriculado na escola, e as atribuições do professor de AEE, bem como a necessidade da presença de outros profissionais, como interprete/tradutor de Libras. O segundo modifica e acrescenta as possibilidades de trabalho pedagógico e curricular a partir da formação continuada e o terceiro dá condições de acesso ao público alvo do AEE, que pela presença ou ausência determinam as demandas de material e formação dos campos anteriormente citados.

Esta estrutura organizacional faz com que o mesmo desenho colaborativo e altamente tecnológico para as atividades do AEE produza profissionais generalistas, no anseio de atender a todos e tão diferentes demandas, em lugar de especialistas como exigido pelos documentos orientadores legais.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H.O. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BRASIL. *Carta para o Terceiro Milênio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Londres, 1999.
- _____. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. ONU, Salamanca/Espanha, 1994. Acesso em 22/08/16.
- _____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Acesso em 24/08/16.
- _____. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, aprovada em 05 de junho de 2001. Acesso em 23/08/16.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação, 2008. Acesso em 22/08/16.

BRASIL, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Secretaria de Educação, 2007.

_____. *Lei n.º 10.098 de 23 de março de 1994*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Ministério da Educação/SEESP, 1994.

_____. *Decreto Nº 6.571 de 18 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação, 2008.

_____. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Revista Inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun, 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/SECADI, 2008.

_____. *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. MEC/SECADI. Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncional, 2008. Acesso em 28/09/2016.

_____. *Portaria Normativa Nº- 13, de 24 de abril de 2007*. MEC/SECADI. Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncional, 2008. Acesso em 28/09/2016.

_____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional, 2008. Acesso em 27/09/2016.

_____. *Relação Nominal dos Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013*. Ministério da Educação/SECADI, 2008. Acesso em 27/09/2016.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros do PDDE. MEC/FNDE/CD. Programa Escola Acessível, 2012. Acesso em 28/09/2016.

_____. *Manual do Programa Escola Acessível*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Acesso em 03/10/2016.

_____. *Manual do Programa Escola Acessível*. MEC/SECADI, 2011. Acesso em 03/10/2016.

_____. *Resolução Nº 1, de 17 de agosto de 2011*. Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. MEC/FNDE Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, 2011.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948.

GIL, A.C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

JANNUZZI, G.S.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MRECH, M.L. *Educação Inclusiva: realidade ou utopia?*, 2001.

PÁDUA, E.M.M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTA EM PLANILHA ELETRONICA PARA REGISTRO DE LEITURA DE HISTORIA INFANTIL¹

Rogério dos Santos Ferreira¹; Regina Keiko Kato Miura²
santosferreira2049@gmail.com

¹Especialista em formação de professor para a Educação Especial e Inclusiva, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento de novos recursos para potencializar o aprendizado de seus alunos os professores têm desenvolvido metodologias de trabalhos diferenciadas (ROVER, 2012, ENDEMANN, 2011, MUSSOLINI, 2004, MORGADO, 2003, SANTOS, 2013). Em alguns casos esses professores se utilizam da tecnologia para potencializar o conhecimento de seus alunos em ambientes como em um laboratório de informática escolar. Nesses casos os professores estudam as ferramentas que sejam acessíveis ao ambiente escolar (LIMA, 2010). Menezes (1997) identifica o uso das planilhas eletrônicas como uma ferramenta de apoio ao professor. Nesse contexto o professor pode adaptá-la aos mais variados recursos, tais como: matemáticos, gramaticais e de escrita semiestruturada de produção de texto com cartas para estudo de pronomes de tratamento, no domínio do conhecimento da língua portuguesa em que se utiliza a planilha eletrônica para descrever o conhecimento sobre a conjugação de verbos regulares. Em matemática explora o uso de situações cotidianas explorando nos alunos a possibilidade de compras com menor preço, por meio de uma pesquisa em propagandas locais etc.

A facilidade em aplicações de recursos em planilha eletrônica é o modo como os desenvolvedores operacionais se utilizaram para representar o conhecimento em uma coleção de células de dados, onde, segundo Menezes (1997), podem descrever o conteúdo desejado.

A partir das análises dos estudos sobre a temática em questão, a aplicabilidade e usabilidade dos recursos dos sistemas operacionais de planilhas eletrônicas o presente estudo objetiva sistematizar em planilhas eletrônicas os protocolos de registro de leitura desenvolvido por Miura (1992). Atualmente o programa de leitura e escrita se desenvolve por meio de projeto de pesquisa com replicação de dados em sujeitos com distúrbios de linguagem e comunicação em parceria com a unidade auxiliar do Centro de Estudos de Educação e Saúde-CEES/Unesp.

O programa inicia com uma avaliação com leitura espontânea e oferecimento de ajuda de um livro (ALVES, 2002) com praticamente todas as dificuldades gramaticais da linguagem escrita para um levantamento das principais dificuldades dos alunos antes do início da intervenção. Na intervenção são utilizados 18 livros de história infantil graduados em três níveis de dificuldades e outros textos com temas complementares de interesse do aluno. Os livros de história infantil utilizados no programa são muito atrativos para os alunos, porque segundo Silva, 2011, p.1, os livros de histórias infantis de Sônia Junqueira são “ricamente ilustrados, seus

¹ Apoio: CEES-CER/Unesp-Marília

livros tornam-se atraentes para o leitor em formação”, além disso, a autora aponta a narração como facilitadora na aprendizagem na leitura: “também graças ao tratamento narrativo que opta por textos simples, via de regra em linguagem coloquial, de fácil apreensão”.

De maneira geral, os estudos de Silva, apud Coelho, 1995, enfatizam que os livros de Sônia Junqueira despertam o interesse pela leitura porque “reside em uma narrativa bem humorada e concisa com situações divertidas delimitadas com princípio meio e fim facilmente compreendida pelas crianças”. Nesse caso o material tem como objetivo explorar o desenvolvimento do texto palavras rimadas, que acompanham as dificuldades apresentadas pela criança na apreensão da linguagem oral e escrita, partem das sílabas mais simples para as mais complexas em contexto literário que preconiza aprender a escrita partindo da palavra para a frase e depois o texto. Na leitura e escrita a escola tem papel fundamental em despertar nos alunos o interesse em atividades que sejam significativas oportunizando o desenvolvimento das suas potencialidades com os mais variados recursos para apoiar a aprendizagem. Garantir um currículo inclusivo para viver em sociedade de maneira significativa e divertida pode garantir ao estudante a participação ativa no exercício de seus deveres e direitos com cidadão.

Ao observar a aplicabilidades e referenciais bibliográficas de adaptação de recursos em ferramentas de planilhas para a área educacional (ENDEMANN, 2011; LIMA 2010; MENEZES, 1997; MORGADO, 2003; MUSSOLINI, 2004; ROYER, 2012; TROBIA, 2008) adaptou-se um programa de leitura e escrita (MIURA, 1992), em uma ferramenta em planilhas eletrônicas para o mediador/professor analisar, arquivar e gerar protocolos impressos e eletrônicos do desempenho da leitura e escrita em atividade de leitura de história infantil. Neste caso, o presente trabalho descreve os passos para o desenvolvimento e elaboração de planilhas para a análise e sistematização dos dados de registro de leitura, escrita e interpretação de história infantil. A adaptação de registro de leitura em planilhas eletrônicas se delimitou a uma ferramenta utilizando o Microsoft Excel, 2013, que seja acessível no ambiente escolar e caracterizado como planilha de ampla utilização (MORGADO, 2003).

OBJETIVO

Desenvolver uma ferramenta em planilhas eletrônicas para a análise e sistematização dos dados de registro de leitura, escrita e interpretação de história infantil.

MÉTODO

A pesquisa ora apresentada é de natureza sistematizada, caráter qualitativo, que objetiva conhecer e identificar os estudos que envolvem o processo de uso de planilhas eletrônicas para fins educacionais.

A revisão sistemática da literatura foi realizada a partir do levantamento em fontes de informações digitais. O site utilizado na pesquisa foi o Scielo (www.scielo.org) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores foram Planilha eletrônica e ensino, Arquivos de leitura e escrita, Registro de leitura em aplicativo, Aplicativo de leitura e escrita, Banco de dados leitura.

3.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE USO DE PLANILHA ELETRÔNICA PROFESSORES:

O levantamento bibliográfico iniciou-se com a busca com cruzamento entre os descritores, utilizando o operador booleano AND. Utilizou-se um Filtro (F1) que consistiu no período de vinte anos (1997 a 2017), língua portuguesa e periódicos brasileiros. Foram realizadas nessa etapa cinco buscas. Busca 1 (B1) cruzamos os descritores Planilha eletrônica e educação, (Planilha eletrônica) AND (educação), foi encontrado 5 estudos. Busca 2 (B2) cruzamos o termo Arquivo e leitura e escrita, (Arquivo) AND (leitura e escrita), que foi encontrado 1 estudo. Busca 3 (B3) cruzamos Registro de leitura e aplicativo, (Registro de leitura) AND (aplicativo), na qual foram encontrados 4 estudos. Busca 4 (B4), cruzamos Aplicativo e leitura escrita (Aplicativo) AND (Leitura e escrita) e não foi encontrado nenhum estudo. Busca 5 (B5), cruzamos Banco de dados (Banco de dados) AND (leitura), e foram encontrados 4 estudos.

3.2.2 PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DA FERRAMENTA COMPUTACIONAL DESENVOLVIDO EM PLANILHAS ELETRÔNICAS

O sistema da Microsoft Excel 2016 tem uma capacidade reduzida de memória (FERRARI, 2007), logo foi possível desenvolver cada nível de leitura composto por sete livros em uma planilha com duas avaliações totalizando 14 planilhas para análise mais a de adaptação de leitura complementar desenvolvida para o professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS EM ESCOLAS

As informações do levantamento bibliográfico proveram dados para organização e sistematização de dados de cada aluno leitor em uma ferramenta tecnológica em planilha eletrônica. Ao final da busca bibliográfica foram encontrados 14 artigos, tabulados no quadro a seguir:

Tabela 1. Resultado da busca bibliográfica do uso de planilhas eletrônicas por professores

| Autor | Título do estudo | Objetivo do estudo | Fonte/ano |
|---|--|---|--|
| Juliana Feitosa dos Santos, Ana Paula Ramos de Souza, Lilian Seligman | Análise comparativa do desempenho em leitura e escrita de crianças expostas e não expostas a níveis elevados de pressão sonora | Estudo de prevalência de acertos nas pseudopalavras na leitura e escrita; na leitura de palavras irregulares e efeito de frequência; predomínio de acertos nas palavras irregulares na escrita para o Grupo controle. | Scientific Electronic Library Online, 2013. |
| Edinei Gregorio de Carvalho, José Trobia | O uso de tecnologias na construção de gráficos a partir da Planilha eletrônica CALC | O projeto centrou-se em levantamento teórico sobre o uso de tecnologias na educação, na produção de um material pedagógico para o estudo da Estatística e na construção de gráficos através de planilhas eletrônicas. | Caderno da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2008. |
| Marcilene Carvalho Pereira Royer, Celma Ramos Evangelista | Matemática financeira no ensino médio: uma proposta de ensino associada à planilha eletrônica. | Trabalho de conclusão de curso que apresenta o resultado do estudo da aplicação da Matemática Financeira aos alunos de Nível Médio em Sinop. | Revista Eventos Pedagógicos, 2012. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Ana Flávia Mussolini | Os futuros professores de matemática e uma atividade de Investigação: uma experiência envolvendo o uso das Planilhas eletrônicas | Pesquisa trata da Formação Inicial de Professores de Matemática perspectivas, expectativas e dificuldades que os futuros professores apresentam quando refletem sobre uso de planilhas eletrônicas na escola básica. | Anais do XI CIAEM - Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2003. |
| Maria José Lenharo Morgado | Formação de professores de matemática para o uso pedagógico de planilhas eletrônicas de cálculo: análise de um curso a distância via Internet. | Descreve e analisa o processo de formação de professores de Matemática do ensino fundamental e médio que participaram de um curso a distância, via Internet, sobre o uso pedagógico das planilhas de cálculo. | Repositório Institucional Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. |
| Crediné Silva de Menezes, Maria Christina Pedrosa Valli | O uso da planilha eletrônica como instrumento de apoio à construção do conhecimento. | A ideia principal é mostrar que a planilha eletrônica pode ser utilizada como uma ferramenta de apoio ao processo de construção de conhecimento. | Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 1997. |
| Severino Paiva, Álvaro Medeiros | ESCollab: Uma metodologia colaborativa voltada para o ensino de Engenharia de Software | Apresenta a ESCollab, uma metodologia de ensino para Engenharia de Software usando recursos da Web 2.0 de trabalho colaborativo no sentido de tornar o ensino mais atraente e a aprendizagem mais efetiva. | Simpósio Brasileiro De Informática na Educação - SBIE, 2011. |
| Osmar Antonio de Lima | Distribuição normal: uma introdução voltada ao ensino médio por simulações via planilha eletrônica e exercícios interativos | Estudo de introdução a teoria e prática para alunos do Ensino Médio, sendo proposta uma abordagem, buscando a interação de dois ambientes, sala de aula e laboratório de informática. | TEDE Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP, 2010. |
| Sandro César Silveira Jucá | A relevância dos softwares educativos na educação profissional. | Discute-se as principais características de software educativo e seu desenvolvimento histórico fundamentado na teoria da aprendizagem. | Revista Ciências e Cognição, 2006. |
| Peter Endemann, Candido Vinicius Bocaiúva Barnsley Pessoa, et.al. | Identificação de Operantes Verbais Constituintes da Leitura por meio da Análise dos Movimentos dos Olhos. | O estudo teve por objetivo analisar os movimentos dos olhos de dois participantes durante a leitura de anagramas e identificar os operantes verbais envolvidos. | Scientific Electronic Library Online, 2015. |
| Marciley de Tizo | Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem | O objetivo principal do estudo foi avaliar os efeitos do módulo do Aprendendo a Ler e a Escrever em pequenos passos que ensina leitura e escrita de palavras compostas por sílabas simples. | Repositório Institucional da UnB, 2016. |
| Marilene Ferreira Vieira | Planilha eletrônica: uma possibilidade tecnológica para o ensino da matemática | A finalidade do estudo é enfatizar a importância do uso da planilha eletrônica como ferramenta pedagógica para o processo ensino-aprendizagem da matemática. | Biblioteca da Fundação Universitária Iberoamericana, 2014. |
| Glauco Stanley De Oliveira Cordeiro | Uso de planilha Excel para acompanhamento do rendimento. Escolar: um estudo de caso na EMEF Maria do Carmo da S. Lima em BAYEUX -PB | O trabalho é uma reflexão sobre uma experiência em gestão escolar, usando os recursos da Microsoft versão do Office 2013 seu aplicativo Planilha Excel, como auxiliar na gestão do desempenho escolar de discentes, durante o ano letivo de 2013. | Biblioteca da Universidade Estadual da Paraíba, 2014. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados das pesquisas apontam uso das planilhas eletrônicas como ferramenta de apoio ao processo de construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Incentiva a integração das novas tecnologias na escola e a importância do uso da planilha eletrônica como ferramenta pedagógica para análise de dados coletados por professores.

Os dados de leitura e escrita, anteriormente protocolados e armazenados em extensas e amplas pastas de arquivos, estão agora em pastas de arquivos digitais acessíveis prontamente ao professor. Também a usabilidade do sistema quanto a sistematização das informações e a ferramenta pode ser facilmente identificável para novo registro.

Quanto ao arquivo dos dados digitais de registro de leitura e escrita as mídias removíveis da atualidade ajudam no transporte dos dados o que facilita o trabalho do professor. Na programação foram desenvolvidos botões com sinalização clara e objetiva o que auxilia na navegação entre planilhas no momento da realização da leitura.

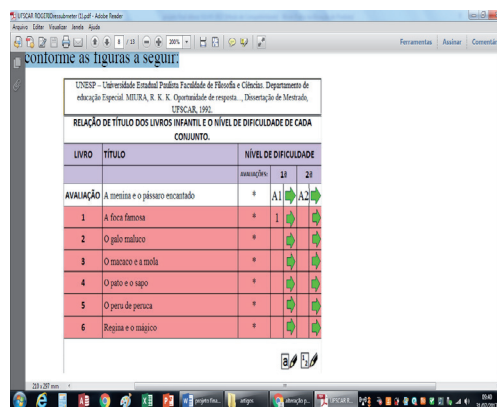
Sobre o ganho de tempo na aplicação as etapas de sistematização de dados na ferramenta tecnológica auxiliaram no ganho de tempo. Essa etapa gerou mais rapidez e ofereceu oportunidade para a realização de mais e novas atividades para o desenvolvimento da própria leitura e de outra atividade para a aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem com recursos adicionais em outras situações de ensino como em reuniões, como por exemplo, em uma reunião pedagógica com a equipe escolar, se identificou que através do uso da ferramenta tecnológica houve uma facilitação quanto à análise dos dados. As cópias das atividades do aluno estavam todas sistematizadas e podiam ser apresentadas aos interessados. Nesse estudo foi possível identificar a facilidade de arquivos que podem ser gerados, sistematizados na ferramenta e arquivados posteriormente para análise.

4. PLANILHAS ELETRÔNICAS EM AMBIENTE ESCOLAR PARA USO DA FERRAMENTA DO PROGRAMA DE LEITURA

A adaptação da ferramenta totalizou três planilhas eletrônicas a ser utilizada como apoio no processo de leitura de história infantil.

Figura 1. Relação dos níveis de leitura, tela inicial com as etapas de leitura A1 e A2



| LIVRO | TÍTULO | avaliação | NÍVEL DE DIFICULDADE | |
|-----------|-------------------------------|-----------|----------------------|----|
| | | | 1º | 2º |
| AVALIAÇÃO | A menina e o pássaro escutado | * | A1 | A2 |
| 1 | A fada famosa | * | 1 | |
| 2 | O pão maluco | * | | |
| 3 | O macaco e a noiva | * | | |
| 4 | O pato e o sapo | * | | |
| 5 | O porco de peruca | * | | |
| 6 | Raposa e o magico | * | | |

Fonte: Elaboração própria.

Nesta planilha os professores podem armazenar em um único sistema os dados de leitura de seus alunos, inclusive, a leitura realizadas por crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular, e visualizar os registros de leitura e escrita (Figura 2) com consultas em qualquer período que necessitar. Ademais, registrar com um roteiro de entrevista semiestruturado, perguntas de interpretação do texto após a leitura de história infantil.

Figura 2: Folha de registro de escrita adaptado para planilha Excel com imagem da folha de registro de Escrita do educando anexa, ao lado versão original da Folha de Escrita

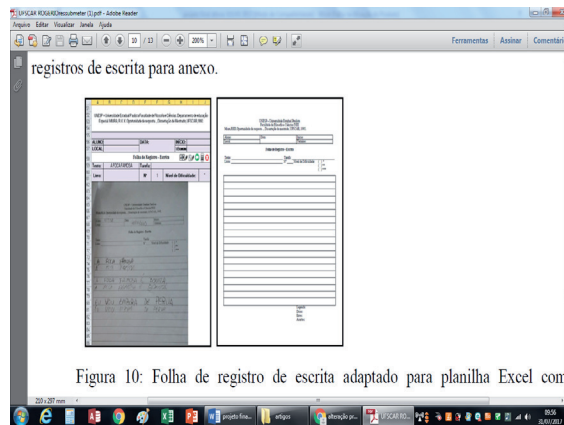
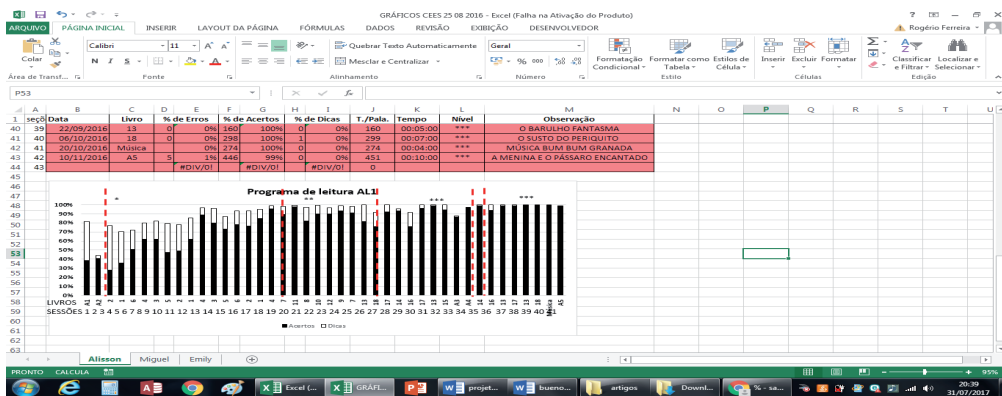


Figura 10: Folha de registro de escrita adaptado para planilha Excel com

Fonte: Elaboração própria.

Os professores que farão uso da ferramenta poderão adaptar a planilha para registro de leituras complementares e gerar uma figura automática em gráfico. Nesse gráfico o professor poderá analisar as porcentagens de dicas dadas durante a leitura, analisar os erros de palavras lidas e tomar decisões no que se refere a informações do avanço na leitura, ou o que precisa ser reforçado em determinado texto lido.

Figura 3. Modelo de um gráfico gerado através da análise do desenvolvimento de leitura



Fonte: MIURA (2016).

CONCLUSÃO

Segundo Medeiros (2011), existem registros de ganho de cerca de 15% em tempo em atividades acadêmicas quando se compara o uso de tecnologia digital com a aplicação de um método tradicional. A principal funcionalidade do desenvolvimento de uma ferramenta em Planilhas eletrônicas é identificar que a sistematização de dados de leitura e escrita pode ser utilizada como uma ferramenta de apoio ao processo de sistematização dos registros do professor/mediador com uso de um recurso simples e de larga difusão.

Existem inúmeras iniciativas sobre a perspectiva de melhoria na qualidade do trabalho e a motivação do professor cujas propostas e programas, muitas vezes, não incidem na sala de aula. Observam-se, no cotidiano escolar os fatores político, econômico, familiar e cultural se sobrepõem aos objetivos primordiais do trabalho pedagógico e dificultam, ainda mais, o desenvolvimento instrucional de cada aluno. Ao favorecer estratégias e ferramentas eficazes e simples para, por exemplo, melhorar o ensino e o acesso à leitura e escrita, espera-se que a interação entre professor e aluno seja mais dialógica e divertida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *A menina e o pássaro encantado*. Loyola: São Paulo, 1994.
- ENDEMANN, P. et al. Identificação de operantes verbais constituintes da leitura por meio da análise dos movimentos dos olhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 27, p. 139-148, 2011.
- FERRARI, F.A. *Excel para finanças pessoais*. São Paulo: Digerati Books, 2007. 128 p.
- JUNQUEIRA, S. *A arara cantora*. Coleção Estrelinha 2. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática. 1985.
- LIMA, O.A. Uma Introdução Voltada Ao Ensino Médio Por Meio De Simulações Via Planilha Eletrônica E Exercícios Interativos. In: Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 2010. *Anais... X Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba, Paraná. 200 p.
- MEDEIROS, Á.; PAIVA; S. ESCollab: Uma metodologia colaborativa voltada para o ensino de Engenharia de Software. *Anais... Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. 12., 2011. Aracajú. *Anais... Aracajú: SBIE*, 2011, p. 630-639.
- MENEZES, C.S.; VALLI, M.C.P. Uso de planilha eletrônica como instrumento de apoio à construção do conhecimento. *Anais... Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, São José dos Campos, 8. 1997. São José dos Campos: SBC, 1997. p. 255-269.
- MIURA, R.K.K.; FERREIRA, R.S. Análise da progressão em leitura e escrita em alunos do ensino fundamental. *Anais... VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2016, São Carlos. *Anais VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*. São Carlos: UFSCAR, 2016. p. 1-11.
- MIURA, R.K.K. *Oportunidade de resposta seguida por dicas: um procedimento para desenvolvimento de leitura em alunos com dificuldade de aprendizagem*. Tese de Mestrado: São Carlos: Ufscar, 1992.
- MORGADO, M.J.L. *Formação de professores de matemática para o uso pedagógico de planilhas eletrônicas de cálculo: análise de um curso a distância via internet*. 2003, 284 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

MUSSOLINI, A.F. Futuros Professores e a Integração de Planilhas Eletrônicas em suas Práticas. *Anais... I Congresso Nacional de Educação*, 2002, Uberlândia. Formação de Professores: história, política e desafios, 2002. v. único. p. 60-60.

_____. Reflexões de futuros professores de Matemática sobre suas práticas de sala de aula utilizando atividades com o auxílio de planilhas eletrônicas de cálculo. *Anais... XI CIAEM - Conferência Interamericana de Educação Matemática*, 2003, Blumenau - Santa Catarina. XI CIAEM - Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2003.

ROVER, M.P. ; EVANGELISTA, C.R. Matemática Financeira No Ensino Médio: uma proposta de ensino associada à planilha eletrônica. *Eventos Pedagógicos*, v. 3, p. 427-437, 2012.

SANTOS, J.F.; SOUZA, A.P.R.; SELIGMAN, L. Análise comparativa do desempenho em leitura e escrita de crianças expostas e não expostas a níveis elevados de pressão sonora. *Codas [online]*. 2013, vol.25, n.3, p. 274-281, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S2317-17822013000300014&pid=S2317-17822013000300014&pdf_path=codas/v25n3/14.pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2015.

SILVA, A.C. *Sônia Junqueira: A recepção nos livros de imagens*. *Revista eletrônica do Vale do Rio Verde - Unincor*, v. 8, n. 2, 2011

TROBIA, J.; CARVALHO, E.G. *O uso de tecnologias na construção de gráficos a partir da planilha eletrônica calc*. Secretaria da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1576-8.pdf>>. Acesso em: 25/07/2014.

O REPERTÓRIO DE LINGUAGEM DE QUATRO CRIANÇAS PEQUENAS COM SÍNDROME DE DOWN¹

Gabriela Aniceto¹; Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil¹
gabi.aniceto@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Laboratório de Interação Social/Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down é entendida como uma síndrome genética proveniente de uma alteração cromossômica no cromossomo 21. Há características específicas da síndrome, descritas na literatura, que comprometem o desenvolvimento global destas crianças que ocorre em um ritmo mais lento, se comparado ao desenvolvimento de crianças sem deficiência diagnosticada (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; ROBERTS; PRICE; MALKIN, 2007; BUCKLEY, 2008; MUSTACCHI; SALMONA, 2009; JACOB; SIKORA, 2016; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017).

Verifica-se a existência de atraso específico no desenvolvimento da linguagem e da fala, devido às alterações anatomofisiológicas que comprometem a aquisição fonológica – a hipotonia muscular e as alterações no aparelho respiratório contribuem para o comprometimento da fala e a deficiência intelectual, dado que esta interfere diretamente no entendimento de conceitos da língua e na emissão das palavras, contribuindo para a dificuldade de uma fala compreensível das crianças com síndrome de Down (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; BUCKLEY, 2008; KUMIN, 2012; WILKINSON; ROSENQUIST; MCILVANE, 2009; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017). Todos estes comprometimentos, relacionados à síndrome, influenciam, significativamente e diretamente, na comunicação das crianças pequenas com síndrome de Down com sua comunidade verbal.

As crianças com síndrome de Down apresentam déficits tanto no comportamento de falante quanto no comportamento de ouvinte (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; BUCKLEY, 2008; KUMIN, 2012; WILKINSON; ROSENQUIST; MCILVANE, 2009). Este último precede a aquisição do comportamento de falante, isto é, antes mesmo das crianças começarem a falar, elas estabelecem a relação entre os nomes que a sua comunidade verbal utiliza e objetos, situações e ações por meio das interações sociais. Deste modo, ressalta-se que muitos comportamentos só são aprendidos na situação de interação, na qual se destaca o papel do comportamento de ouvinte competente em uma comunidade verbal (SKINNER, 1957).

Considerando que a linguagem tem como função primeira a comunicação – é por meio dela que as crianças estabelecem e mantêm relações com os outros indivíduos, comunicando e compreendendo necessidades, vontades, ideias etc. (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; OLIVEIRA; GIL, 2007; MCLAUGHLIN, 2010; GIL; OLIVEIRA; SOUSA, 2012), ressalta-se a importância de intervir neste aspecto. Para tanto, o levantamento

¹ Apoio: CAPES – INCT-ECCE

faz-se relevante, uma vez que possibilita identificar o repertório atual da criança a fim de elaborar programas de intervenção eficazes que enfatizem as suas habilidades e, a partir delas, a criança consiga superar as suas dificuldades.

A fim de que se possam realizar intervenções e procedimentos dirigidos às necessidades das crianças com síndrome de Down, alguns instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil são utilizados por diversos profissionais de diversos campos do conhecimento. Embora existam inúmeros instrumentos na literatura, poucos deles estão validados ou adaptados para a população brasileira de crianças pequenas, com ou sem deficiência. Dentre os instrumentos disponíveis para avaliar o desenvolvimento de crianças muito pequenas (menores de cinco anos) encontra-se o Inventário Portage Operacionalizado - traduzido e operacionalizado para o português por Williams e Aiello (2001), os quais trataremos neste trabalho.

Apesar das raras alternativas, continua sendo importante contar com instrumentos minimamente adaptados para verificar qual o repertório das crianças de modo a propor intervenções consequentes. Em especial, este Inventário pode ser utilizado por todos os profissionais que trabalham com as crianças pequenas com síndrome, não sendo um instrumento que fornece diagnóstico. Trata-se de um Inventário que permite a realização da avaliação do desenvolvimento para que, então, se possa propor programas de promoção do desenvolvimento.

OBJETIVO

Descrever do repertório de linguagem de quatro crianças pequenas com síndrome de Down, utilizando o Inventário Portage Operacionalizado.

MÉTODO

Tratou-se de um estudo descritivo (COZBY,2003) cujo delineamento constou da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado com a observação, registro e classificação dos comportamentos de quatro crianças pequenas com síndrome de Down, em situações semiestruturadas. A pesquisa foi conduzida de acordo com as diretrizes e normas que regem os procedimentos éticos na pesquisa científica, recebendo parecer favorável para sua realização (CAEE Nº. 1.311.384/2015). Os responsáveis pelas crianças participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças no estudo.

PARTICIPANTES

Três meninas e um menino com idades de 14, 31, 35 e 46 meses respectivamente. A pesquisa foi realizada em uma creche pública e uma instituição especializada de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. A fim de garantir o anonimato das crianças, cada participante foi identificado por um código composto pela letra P mais a idade em meses da criança ao início da pesquisa, isto é: P14, P31, P35 e P46.

LOCAL E AMBIENTE

Salas das instituições frequentadas pelas crianças nas quais elas eram atendidas pelos profissionais da instituição ou sala de aula da creche.

INSTRUMENTO, MATERIAL E EQUIPAMENTOS

i) Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (WILLIAMS; AIELLO, 2001): foi empregada a publicação “O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias” da qual constam: a descrição do processo de operacionalização do inventário original, parte do Programa Portage; a pesquisa que empregou o inventário operacionalizado e permitiu ajustes necessários na operacionalização; o manual para aplicação do inventário; os protocolos de registro (p. 148-153) as tabelas com os valores a serem empregados na análise dos resultados (p.285) e as instruções para construção das retas de regressão que descrevem a relação entre o desempenho atual da criança e o desempenho esperado para a população de mesma idade e com desenvolvimento típico.

ii) Foram utilizados notebook e brinquedos das instituições frequentadas pelas crianças.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Na instituição especializada em que a pesquisa foi realizada, o período de familiarização variou entre os participantes, sendo o menor período correspondente a 14 semanas e o maior 16 semanas. Para a familiarização entre pesquisadoras e as crianças participantes, após autorização dos responsáveis, a pesquisadora reuniu-se com os profissionais que trabalhavam com as crianças durante um encontro da equipe, informando-os sobre a pesquisa e solicitando autorização para que acompanhasse o atendimento das crianças com o objetivo único de que as crianças se familiarizassem com a pesquisadora.

Na instituição de ensino regular, o participante frequentava a creche todos os dias da semana durante o período da manhã. Assim, a pesquisadora frequentou a creche para familiarização duas vezes por semana com permanência de 2h30 minutos, inserindo-se no cotidiano da escola.

Em ambas as instituições a coleta de dados foi realizada em uma sala disponibilizada para a pesquisa.

Antes de cada sessão, a pesquisadora programava quais seriam os itens que seriam avaliados de acordo com o protocolo do instrumento e os apresentava em um contexto de brincadeira. Atendendo às especificações contidas no manual do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001), o levantamento foi iniciado na faixa anterior aquela da idade cronológica da criança e foi interrompido quando a criança apresentava 15 erros consecutivos. No manual estavam descritos os comportamentos a serem verificados pela pesquisadora na avaliação das crianças, juntamente com a condição a ser apresentada pelo experimentador, os materiais que poderiam ser utilizados, a resposta esperada e o critério específico para o comportamento investigado, quando este diferia do critério geral previsto, para considerar se a criança apresentava ou não determinado comportamento.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Ao final da avaliação, em função das instruções do Inventário, foi calculada a reta de regressão da área da linguagem e apresentada em formato de gráfico (Gráfico 1). A reta de regressão foi calculada atendendo ao procedimento recomendado no manual (p.285). Este cál-

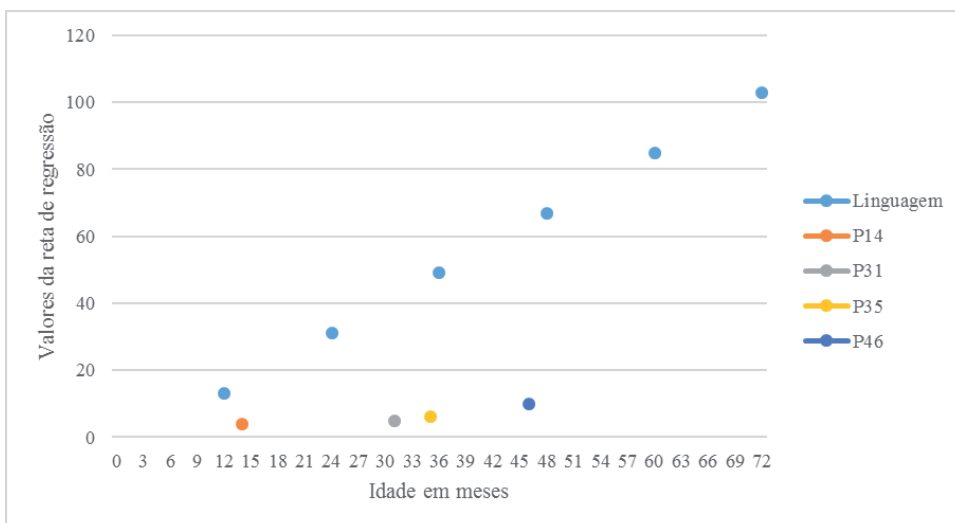
culo foi facilitado pela construção de uma planilha recorrendo-se ao Microsoft Excel®. Foram organizadas três colunas: 1) a primeira com a numeração de zero a 72, correspondendo, respectivamente, à faixa etária inicial e final avaliadas no Inventário Portage Operacionalizado (zero a 72 meses); 2) na segunda coluna foram colocados os valores necessários para localizar os pontos na reta de regressão por faixa etária e pelas áreas de avaliação do Inventário (informação fornecida pela Tabela 7, p. 285 – (WILLIANS; AIELLO, 2001) e 3) na terceira coluna, na linha correspondente à idade cronológica (primeira coluna), é inscrita a soma dos acertos que a criança obteve.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças participantes desta pesquisa apresentaram desenvolvimento abaixo do esperado para a sua faixa etária na área de linguagem. Este resultado geral podia ser previsto por se tratar de um instrumento destinado a todas as crianças com idade de até seis anos. Entretanto, a informação detalhada dos comportamentos das crianças e das competências instaladas no repertório das crianças e dos desafios que elas enfrentariam foi a ênfase deste trabalho.

A hipotonia muscular causa alterações na aquisição fonológica e o comprometimento do aparelho respiratório das crianças com síndrome de Down, ou seja, tal característica da síndrome causa um desequilíbrio muscular, alterando a arcada dentária, a projeção da mandíbula e a mobilidade da língua, interferindo diretamente na produção dos sons. O comprometimento respiratório diz respeito às alterações causadas no palato que também interferem na produção dos sons, isto é, dos fonemas da língua (ROBERTS; PRICE; MALKIN, 2007; ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; KUMIN, 2012). Nesta direção, o trabalho tanto dos profissionais que fortalecem as condições de produção do som e dos fonemas, quanto o trabalho dos educadores requerem o acesso ao repertório que as crianças dispõem.

Gráfico 1 – Desenvolvimento na área de Linguagem dos participantes de acordo com o Inventário Portage Operacionalizado



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Notou-se que, o desenvolvimento de P14 foi o que mais se aproximou do que era esperado para sua faixa etária, embora todas as crianças tenham apresentado desenvolvimento abaixo do esperado e o desenvolvimento das crianças foi se afastando cada vez mais do que era esperado para a sua faixa etária.

A proximidade do desempenho apresentado pelo participante do esperado para a idade indicou a relevância da avaliação precoce que, com base no repertório que a criança apresentava, poderia dar suporte a programas eficazes de intervenção precoce, enfatizando as habilidades que a criança já tem para adquirir novas habilidades. Outro fato importante é que as discrepâncias entre o desenvolvimento que a criança apresentava e o que era esperado para a sua idade cronológica tendia a aumentar com o passar dos anos, desse modo, reforça-se, novamente, a importância de uma intervenção precoce (GURALNICK, 1998).

O Inventário Portage Operacionalizado, além de possibilitar visualização dos resultados, também permitiu identificar classes de respostas de acordo com as áreas avaliadas pelo instrumento, a fim de que se pudesse identificar as habilidades que estavam presentes ou ausentes no repertório das crianças. Os comportamentos específicos requeridos das crianças, de acordo com a faixa etária de avaliação, foram organizados em áreas mais abrangentes que demonstraram a presença ou ausência de certas habilidades e o número do item avaliado com (+) quando o comportamento era apresentado pela criança e com (-) quando o comportamento estava ausente, como pode ser visto na Tabela 1.

Ressalta-se que os itens que foram avaliados para as crianças participantes desta pesquisa não foram somente os que constaram da Tabela 1, isto é, os dados apresentados eram parte de um grupo mais abrangente de comportamentos avaliados. O critério para o corte que permitiu a construção da Tabela foi o de que se mantivessem os itens nos quais pelo menos um dos quatro participantes apresentasse a habilidade avaliada em seu repertório. Assim, os demais itens, não observados em qualquer dos participantes, foram suprimidos e não constam da Tabela 1.

Tabela 1 – Classes de Resposta para a área de Linguagem de acordo com o Inventário Portage Operacionalizado

| Itens IPO Linguagem* | | P14 | P31 | P35 | P46 |
|-------------------------|----|-----|-----|-----|-----|
| Imitação verbal | 1 | + | + | - | + |
| | 2 | + | + | - | + |
| | 8 | - | - | - | - |
| Emissão de gestos | 3 | - | + | + | + |
| | 6 | - | + | + | + |
| Seguir ordens | 4 | - | + | + | + |
| | 5 | - | - | + | + |
| | 14 | + | - | + | - |
| | 43 | - | - | - | - |
| Produção de sons | 7 | - | - | - | + |
| | 10 | + | - | - | + |

* Os itens enumerados na Tabela 9 estão descritos no Anexo C (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

Fonte: Elaborados pelas autoras.

Estabelecendo relações entre os dados apresentados no Gráfico 1 de cada participante na área da linguagem e os resultados encontrados na tabela de classes de resposta individual (Tabela 1), foi possível uma análise sobre o desenvolvimento de cada uma das crianças com síndrome de Down. Ao realizar-se a análise individual, notou-se que as crianças possuíam alguns pontos em comum e outros pontos divergentes. Estes os mais relevantes por assinalarem a singularidade do desenvolvimento das crianças.

As participantes P14, P31 e P46 tinham em seu repertório de linguagem algumas habilidades de imitação verbal, isto é, repetiam sons emitidos por outras pessoas e também as mesmas sílabas de duas a três vezes, por exemplo: mama, porém, não imitavam padrões de entonação. Os balbucios iniciaram-se muito precocemente tanto nas crianças com desenvolvimento típico quanto nas crianças com síndrome de Down, a diferença notada foi o tempo durante o qual as crianças permaneceram nessa fase, sendo mais duradoura para as crianças com síndrome de Down (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; BUCKLEY, 2008; JACOB; SIKORA, 2016). Embora esse comportamento possa ser observado desde quando as crianças são muito pequenas, destaca-se que P35 não balbuciava.

As habilidades de comunicação pré-linguísticas, isto é, gestos e expressões faciais, começam a se desenvolver logo nos primeiros meses de vida das crianças com desenvolvimento típico ou com síndrome de Down. Ao analisar os dados de P14 notou-se que a participante não apresentou o comportamento de emitir gestos – responder a gestos ou com gestos ou responder a perguntas com gestos. A ausência dessa habilidade pode ser uma explicação para outros comportamentos que exigem o uso da fala, não somente balbucios ou jargões – não nomear pessoas, objetos e eventos, não realizar pedidos, não imitar entonação de voz e não responder perguntas – estarem ausente do repertório dessa criança, pois os gestos são entendidos como precedentes da fala, funcionando como uma ponte entre linguagem gestual e verbal oral e, também, como meio para transmitir informações para o outro (BUCKLEY, 2008; FLABIANO-ALMEIDA; LIMONGI, 2010). O achado sinaliza para o investimento em atividades que propiciem o desenvolvimento destas habilidades.

Uma situação similar a descrita pode ser observada no desempenho de P31. A criança apresentou a habilidade de emitir gestos e de seguir ordens simples acompanhadas de gestos indicativos. P35 e P46 apresentaram, também, a habilidade de emitir gestos e seguir ordens acompanhadas ou não de gestos indicativos, porém as crianças P31 e P35 não apresentaram nenhuma habilidade que requeresse o uso da fala - não nomear pessoas, objetos e eventos, não realizar pedidos, não imitar entonação de voz e não responder perguntas. Nesse caso, tem-se que a linguagem gestual estava presente no repertório da criança que recorria aos gestos como alternativa para exprimir conceitos que ainda não dominavam na modalidade verbal oral (FLABIANO-ALMEIDA; LIMONGI, 2010), sendo um processo natural para crianças com desenvolvimento típico ou crianças com síndrome de Down, entretanto, considerada uma fase mais duradoura nas crianças com deficiência. Para P14, P31 e P35 a ausência da fala na faixa etária em que se encontravam é justificável, de acordo com os achados da literatura e o fluxo de seu desenvolvimento, uma vez que as crianças com síndrome de Down tendem a pronunciar as primeiras palavras entre 12 a 48 meses (BUCKLEY, 2008; JACOB; SIKORA, 2016). Ressalta-se que P46 apresentou a fala, porém, era difícil compreender o que a criança estava dizendo, sendo possível, apenas, entender palavras simples.

Os achados com a aplicação do Inventário Portage Operacionalizado, especialmente, as questões relacionadas à linguagem gestual vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos da literatura que avaliaram o desenvolvimento da linguagem gestual (CUNHA; LIMONGI, 2008; ZAMPINI E D'ODORICO, 2009; TÖRET E ACARLAR, 2011). Nestes estudos e na presente pesquisa, os dados encontrados são de que a fase de linguagem gestual é mais dura-doura nas crianças com síndrome de Down e que os gestos são considerados preditivos para a fala, corroborando com os achados teóricos da área de desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas com síndrome de Down (ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; BUCKLEY, 2008; JACOB; SIKORA, 2016). Estes achados indicam fortemente a importância de se promover atividades que ofereçam oportunidade de uso funcional da linguagem visando a autonomia e independências das crianças em idades precoces.

CONCLUSÃO

A síndrome de Down é caracterizada e entendida como uma síndrome genética devido a alterações cromossômicas (ROBERTS; PRICE; MALKIN, 2007; ABBEDUTO; WARREN; CONNERS, 2007; MUSTACCHI; SALMONA, 2009). Para além, o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down segue os mesmos marcos do desenvolvimento de uma criança típica, embora em um ritmo mais lento.

Notou-se, com as avaliações realizadas, o comprometimento na área da linguagem, corroborando com os achados da literatura. O desenvolvimento da linguagem em crianças com síndrome de Down tem as mesmas etapas daquele descrito para crianças sem a síndrome, mas com algum atraso, ao qual se acrescenta um conjunto de comprometimentos anatomofisiológicos que interferem na produção da fala. O atraso específico da aquisição da linguagem acontece a par do comprometimento da aquisição fonológica, pois além da deficiência intelectual há, também, a hipotonia muscular e o comprometimento do aparelho respiratório dessas crianças (LAMÔNICA; FERREIRA, 2012; MAYER; ALMEIDA; LOPES-HERRERA, 2013).

Há carência de instrumentos de levantamento de repertório validados e adaptados para esta população no Brasil. Tal carência sugeriu a importância de identificar e selecionar o inventário que potencialmente caracterizasse o repertório de desenvolvimento da linguagem de crianças, como o Inventário Portage Operacionalizado.

Tal fato pode ser considerado negativo para o campo de pesquisa em questão, uma vez que testes ou instrumentos de avaliação voltados para crianças com síndrome de Down poderiam abordar especificidades da síndrome, como o atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, tais instrumentos poderiam oferecer dados mais específicos sobre o potencial de desenvolvimento das crianças pequenas com a síndrome, possibilitando a proposição de programas de ensino ou outras intervenções direcionados às dificuldades apresentadas por esta população.

Embora a carência de instrumentos para o levantamento de repertório destinado à crianças com síndrome de Down tenha sido verificada, pretende-se que o levantamento das habilidades e comportamentos, realizados neste estudo com o Inventário Portage Operacionalizado, possa propiciar novas pesquisas na área de aquisição de linguagem de crianças com síndrome de Down, de modo a olhar para as especificidades de cada criança com síndrome de Down. Além

disso, este estudo possibilita que novas avaliações sejam realizadas, a fim de que se possa obter mais informações sobre o repertório destas crianças e, com base nos dados coletados, propor programas de intervenções para a promoção do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, em especial, da linguagem.

As avaliações desta pesquisa foram ao encontro da literatura da área sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, em especial do desenvolvimento da linguagem. Entretanto, novos estudos são necessários para uma compreensão extensiva e aprofundada do desenvolvimento da linguagem das crianças com síndrome de Down que contribuiriam para uma descrição rigorosa das características do desenvolvimento das crianças com síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

- ABBEDUTO, L.; WARREN, S.F.; CONNERS, F.A. Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v.13, p. 247-261, 2007.
- FLABIANO-ALMEIDA, F.C.; LIMONGI, S.C.O. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.15, n.3, p.458-64, 2010.
- BUCKLEY, S. The development of babies with Down syndrome. In: SKALLERUP, S.J. *Babies with Down syndrome: a new parent's guide*. United States of America: Woodbine House, 2008.
- COZBY, P.C. *Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento*. Editora Atlas: São Paulo, 2003.
- CUNHA, E.; LIMONGI, S.C.O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.20, n.4, p.243-248, 2008.
- GIL, M.C.A.; OLIVEIRA, T.P.; SOUSA, N.M. Desenvolvimento Humano. In: SILVARES, E.F.M.; ASSUMPCÃO JUNIOR, F.B.; PREISZKUNIK, L. (Eds.). *Coleção Fundamentos de Psicologia, Temas Clássicos da Psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2012. p.129-143.
- GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, v.102, n.4, p.319-345, 1998.
- JACOB, J.; SIKORA, M. *The parent's guide to Down syndrome: advice, information, inspiration, and support for raising your child from diagnosis through adulthood*. Massachusetts: Adams Media, 2016.
- KUMIN, L. *Early Communication skills for children with Down syndrome: a guide for parents and professionals*. United States of America: Woodbine House, 2012.
- LAMÔNICA, D.A.C.; FERREIRA, A.T. Comparação do léxico de crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico de mesma idade mental. *Revista CEFAC*, v.14, n.5, p.786-791, 2012.
- LIMA, I.L.B.; DELGADO, I.C.; CAVALCANTE, M.C.B. Desenvolvimento da Linguagem na síndrome de Down: análise da literatura. *Distúrbios da Comunicação*, v.29, n.2, p.354-364, 2017.
- MAYER, M.G.G.; ALMEIDA, M.A.; LOPES-HERRERA, S.P. Síndrome de Down Versus Alteração de Linguagem: Interação Comunicativa Entre Pais e Filhos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 3, p. 343-362, 2013.

MCLAUGHLIN, S.F. Verbal Behavior by B.F. Skinner: Contributions to Analyzing Early Language Learning. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, v.5, n.2, p.114-131, 2010.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Z. (Org.) *Guia do bebê com síndrome de Down*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

OLIVEIRA, T.P.; GIL, M.S.C.A. Elementos fundamentais para a aquisição de operantes por bebês: análise comportamental da “atenção compartilhada”. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. IX, n.2, p.217-225, 2007.

ROBERTS, J.E.; PRICE, J.; MALKIN, C. Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v.13, p. 26-35, 2007.

SKINNER, B.F. *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.

TÖRET, G.; ACARLAR, F. Gestures in Prelinguistic Turkish children with Autism, Down Syndrome, and Typically Developing Children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v.11, n.3, p.1471-1478, 2011.

WILKINSON, K.M.; ROSENQUIST, C.; MCILVANE, W.J. Exclusion Learning and Emergent Symbolic Category Formation in Individuals with Severe Language Impairments and Intellectual Disabilities. *The Psychological Record*, v.59, n.2, p.187-208, 2009.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. *O Inventário portage operacionalizado*. São Paulo: Memnon, 2001.

ZAMPINI, L.; D’ORICO, L. Communicative gestures and vocabulary development in 36-month-old children with Down’s syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, v.44, n.6, p.1063-1073, 2009.

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE SALA REGULAR SOBRE ALUNOS SURDOS

Grazielle Perpétua Fernandes Mello¹; Vera Lúcia Mendonça Nunes²
grazielle_mello@ahoo.com.br

¹ Mestranda na linha de Educação Especial, no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília; ² Mestranda na linha de Educação Especial, no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília.

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas surdas vem sendo discutida calorosamente nos últimos anos. Além da legislação que ampara e direciona o processo de inclusão nas escolas regulares, as questões relacionadas à surdez tem ganhado espaço no cenário educacional e social através das mídias.

Apesar disso, em sala de aula, as dificuldades de acesso ao currículo, a língua de sinais ou a um intérprete ainda causam desconforto e geram muitas discussões.

Se por um lado, recebemos mais informações, compartilhamos mais conhecimentos, por outro, nos deparamos com novas dificuldades em sala de aula, impedindo que o processo de ensino – aprendizagem do aluno surdo ocorra de forma natural.

Uma dessas dificuldades é a formação do professor, que mesmo tendo a sua disposição uma infinidade de materiais, através da internet, não compreende as particularidades que envolvem o sujeito surdo, como por exemplo, a Língua de Sinais.

As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa (LEITE, 2015, p. 2).

Há também questões relativas a aprendizagem, a utilização de recursos visuais, a presença de um intérprete, e tantos outros pontos que necessitam de um olhar direcionado. Botelho (2002) alerta para o fato de as escolas desconhecerem o universo relacionado à surdez.

Outras pesquisas, como Machado (2010) e Oliveira (2008) também apontam a escassez de profissionais para trabalhar com o aluno surdo.

Entretanto, essa dificuldade não é encontrada apenas com o aluno surdo. Em se tratando do tema educação inclusiva, há muitas dúvidas e dificuldades expressas pelos professores. Bueno (1993, p. 15) afirma que

A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional definido a priori

como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural e espontânea”.

De acordo com o autor, a educação especial tornou-se a responsável pela educação dirigida aos alunos que não se enquadravam no padrão de normalidade estabelecido.

Da mesma forma, a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência (BUENO, 1993 p.15).

Com o passar dos anos e a adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação, a responsabilidade pela educação de todos os alunos, passou a ser de todos os envolvidos no processo de ensino – aprendizagem, e não somente do professor especializado, que era aquele que detinha o maior conhecimento sobre o quadro dos alunos.

Por isso, Salles (2007, p. 60) ressalta que

A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. Nos casos de cegueira, a capacitação no código Braille; nos casos de surdo cegueira, a capacitação para o uso de Língua de Sinais digital

Nessa perspectiva, o trabalho realizado com o aluno surdo, é de responsabilidade de todos, desde o professor da sala regular, até o professor da sala de recursos. Do mesmo modo, o embasamento teórico dos professores precisa ser pensado de forma a não contentar-se com as informações recebidas somente durante a formação inicial. É preciso que a formação continuada permeie todo o processo de evolução do professor, oferecendo assim aos alunos, oportunidades de crescimento, e respeito as suas especificidades.

OBJETIVO

Este artigo teve como objetivo identificar qual a concepção que professores da rede regular de ensino têm sobre o aluno surdo e seu processo de aprendizagem.

MÉTODO

Vinte professores da Rede Estadual de ensino participaram desta pesquisa. Os professores já atuam em sala de aula, ministrando disciplinas do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nos anos finais e ensino médio, e estão matriculados em um curso de pedagogia, como 2ª licenciatura ou formação pedagógica para graduados não licenciados, de acordo com a Resolução 02, de 1 de Julho de 2015¹.

¹ Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

A coleta dos dados foi realizada com um questionário contendo duas questões, relativas a identificação do aluno surdo e sua forma de aprendizagem, que foi entregue após a explicação da pesquisa, e recolhido após o preenchimento.

A análise dos dados, seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), consistiu em classificar em dois temas – identificação do aluno surdo e como o aluno surdo aprende, as respostas dos professores. Dentro de cada um dos temas, as respostas foram agrupadas pelas semelhanças, e formaram-se assim três categorias para cada um dos temas.

Para Bardin (1977, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens”. Além disso, nos permite inferir sobre as consequências que as respostas podem ter na prática desses professores.

Os professores foram identificados, para fins de organização dos dados em P1, P2, P3, sucessivamente até P20.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a organização dos dados, percebemos que as respostas dos professores em relação ao primeiro tema - Identificação do aluno surdo, puderam ser separadas em três categorias. Antes, no entanto, é preciso ressaltar que nem todas as respostas apresentaram elementos que pudessem ser classificados em um dos dois temas.

Na categoria 1, podemos apontar que dos 20 professores, cinco utilizaram o termo deficiente, e um deles também usou-se de dificuldade auditiva para exemplificar o aluno surdo, focando na deficiência que ele possui. Outro ponto a ser ressaltado, é a menção do professor P16 a utilização dos sinais.

P1 - “aluno que possui deficiência/ dificuldade auditiva”;

P8 - “aluno que não ouve, deficiente auditivo”;

P15 - “deficiente que não ouve e não fala”;

P16 - “deficiente auditivo que não fala, mas pode fazer sinal se souber”;

P17 - “deficiente auditivo é aquele que não pode ouvir”.

Notamos, nos conceitos utilizados, que a visão dos professores sobre o aluno surdo está relacionada com um posicionamento clínico da surdez. Isso nos mostra que o sujeito é visto como alguém que possui uma falha no seu processo de desenvolvimento e preciso ser cuidado, reabilitado, para que possa se adequar a realidade da maioria ouvinte.

Para Omote (1995, p. 57) “a deficiência é algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, quer seja no seu organismo ou no seu comportamento, e ausente nas pessoas consideradas não deficientes”.

Na categoria 2, a caracterização dos alunos mostra-se menos clara, com a utilização de exemplos para a justificativa de sua resposta.

P2 - “aluno surdo é aquele não consegue ouvir e interpretar”;

P7 – “ausência da audição”;

P10 – “não consegue compreender os sons que nos rodeiam”;

P12 – “déficit de audição, com dificuldade de socialização, já que não ouve o que o outro fala”;

P18 – “não possui audição funcional”.

Assim como na categoria anterior, este também possui uma visão médica dos alunos surdos, entretanto, não usar o termo deficiência, pode indicar maiores dificuldades de aceitação do aluno. Para Silva; Pereira (2003, p.173) “essas imagens se refletem na própria postura do professor frente a suas ações em relação às crianças”.

Para a categoria 3, a caracterização dos alunos demonstrou que a surdez é encarada além da função sensorial.

P3 - afirmou que “surdo é o aluno com necessidades especiais”;

P6 – “tem dificuldade”;

P9 – “aluno com limitação física”;

P11 – “incapacidade física”,

P14 – “desde o nascimento o sistema nervoso não capita reação nenhuma”.

Essas respostas retratam que o professor pouco conhece sobre as especificidades da surdez ou mesmo sobre o aluno surdo, e que provavelmente as expectativas para esses alunos estarão bem abaixo dos demais da classe.

Góes (2007, p. 99) defende

que não é o déficit em si mesmo que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas.

Em relação ao segundo tema - Aprendizagem do aluno surdo, também foram identificados três categorias, e assim como no primeiro, nem todas as respostas puderam ser categorizadas.

Para a categoria 1, a aprendizagem do aluno surdo está relacionada diretamente com o ambiente em que ele está inserido.

P1 - afirmou que “o aluno surdo apresenta condições de aprendizado”;

P3 – “tem capacidade de aprender”;

P5 – “quando inserido no contexto educacional inclusivo, goza de todos os direitos e deveres”;

P6 – “a falta de conhecimento dos outros é que faz a dificuldade acontecer”;

P17 – “pode aprender”.

Esse posicionamento denota que, apesar das dificuldades encontradas, o professor acredita que seu aluno conseguirá se apropriar do conhecimento que está sendo compartilhado em sala de aula. Para Strobel (2008, p. 16), sua trajetória enquanto aluna lhe mostrou que [...] “o maior problema não era a dificuldade de aprendizagem e sim da diferença linguística e cul-

tural. Também a forma como surdo aprende o português é diferente dos ouvintes, devendo ser adaptada com a realidade cultural deles”.

Na categoria 2, a responsabilidade de ensino do professor passa a ser compartilhada com outro profissional.

P2 - disse que “ele necessita de atenção especial para aprender”;

P4 – “necessita de apoio e atenção especial”;

P7 – “necessita de educação especializada pela ausência da audição”;

P8 – “deve ser acompanhado por profissional capacitado, pois pode apresentar outras deficiências: comprometimento da fala, incapacidade intelectual e outras”;

P9 – “precisa de métodos diferentes para aprender”,

P13 – “necessita de uma dedicação específica e bem elaborada”.

Neste ponto, percebemos que os professores, ainda que acreditem na capacidade de seus alunos de evoluírem, ressaltam a necessidade de outras pessoas envolvidas no ensino do aluno surdo. A referência a outro profissional pode sugerir a transferência da responsabilidade sobre o possível fracasso.

Sobre isso, Silva; Pereira (2003, p.07) apontam que “no caso de crianças surdas, as dificuldades de linguagem muitas vezes levam os professores a construir uma imagem negativa e a desenvolver idéias (sic) equivocadas a respeito do aluno surdo”.

Neste ínterim, as mesmas autoras alertam que

muitos professores, por não conhecerem as implicações da surdez, apresentam a tendência de não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende. (SILVA; PEREIRA, 2003, p. 7)

Sendo assim, é importante que o professor conheça suas atribuições e as de outros profissionais envolvidos na aprendizagem do aluno surdo.

Com a categoria 3, nota-se que há mais informações sobre as reais necessidades do aluno surdo, do que as apresentadas até o momento.

P15 - disse que “o aluno surdo pode aprender se tiver alguém com libras para ajudar”;

P18 – “precisa de outro meio de comunicação, como a língua de sinais”;

P19 – “precisa de sala de recursos, de um professor especialista e um intérprete”,

P20 – “utiliza a LIBRAS para se comunicar e interagir com o ambiente”.

Nesta categoria, notamos que os professores possuem algumas informações importantes a respeito da constituição do sujeito surdo e de suas particularidades. A indicação do uso de uma língua diferente da utilizada pela maioria ouvinte, da sala de recursos e da presença do intérprete, deixa claro que as necessidades do aluno surdo são compreendidas.

Para o professor, que tem um aluno surdo em sua sala é importante que esteja atento e tenha em mente

[...] a diferença do aprender deles, e preparar a sua aula pensando, quase que exclusivamente, nesses alunos. O aluno surdo precisará de material de apoio diferenciado, somente o texto escrito dificultará a compreensão, precisará de ilustrações, pois os mesmos têm grandes dificuldades quando apresentam para eles textos longos para leitura e interpretação. O surdo tem o seu visual muito mais desenvolvido que os ouvintes. Os professores precisam compreender o modo de aprender do aluno surdo, mas isso ainda não é bem esclarecido para alguns (URBAN et al 2016, p. 3).

A elaboração da aula, a execução desse planejamento e a avaliação do que foi proposto deve estar em consonância com a realidade enfrentada pelo aluno.

As questões envolvendo a língua de sinais mostram-se como a maior preocupação dos professores, talvez pela falta de conhecimento ou ainda pela cobrança sobre a utilização da língua portuguesa.

Em relação a língua de sinais,

o que se observa é que um dos maiores problemas é a forma como a linguagem é concebida na educação de surdos, que durante muitos anos foi marcada por práticas inadequadas e repetitivas, por entender que o sujeito surdo apropria-se do conhecimento por meio de atividade mecânicas e de memorização, o que muitas vezes, levavam os alunos a enfrentarem obstáculos durante as atividades de leitura e escrita e desenvolvimento das suas performances na comunicação. Assim, dependendo do modo como o professor concebe a linguagem ele poderá favorecer maiores dificuldades na aquisição e aprendizagem da língua e no letramento do ensino da língua portuguesa como uma segunda língua (L2), como também em quaisquer disciplinas que façam parte do conteúdo escolar (MARTINS, 2010, p. 4).

Essas dificuldades vivenciadas pelos alunos surdos vêm a cada dia se intensificando. Muitas questões ainda se mostram como empecilho para o sucesso desses alunos em sala de aula.

Por isso, as dificuldades que envolvem o ensino do aluno surdo precisam ser discutidas, reconstruídas e compartilhadas com a sociedade.

CONCLUSÃO

A presença do aluno surdo na sala de aula regular não é mais um episódio isolado. As discussões que antes eram restritas ao ambiente acadêmico, ganharam espaço na sociedade, e tem crescido consideravelmente a oferta de cursos que abrangem essa temática.

Entretanto, como podemos notar, o posicionamento de alguns professores nos revela falta de conhecimento.

Apesar das políticas voltadas para a área da surdez e da valorização da língua de sinais, notamos que não há consenso entre as expectativas dos professores e as necessidades dos alunos surdos.

As respostas dos professores mostraram desconhecimento em relação a constituição do sujeito surdo e sua aprendizagem.

Se por um lado reconheceram que a Língua de Sinais é importante para a construção das relações sociais e da aprendizagem, por outro, apontaram termos como limitação física, déficit de audição ou ainda incapacidade física. Isso demonstra que ainda há muitas informações a serem esclarecidas.

Essa falta de esclarecimentos pode estar relacionada com a falta de formação continuada do professor.

A formação oferecida durante a licenciatura ou bacharelado, até a alguns anos atrás, não permitia a discussão de nenhum tema relacionado à educação inclusiva. Por esse motivo, a formação continuada recebe o mérito de proporcionar aos professores o acesso e aprofundamento de discussões sobre o assunto.

Concluimos que cabe ao professor, buscar meios para conhecer seu aluno surdo, contribuir na construção de sua imagem de cidadão e subsidiar sua aprendizagem de acordo com as necessidades que eles apresentarem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1977.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, São Paulo: EDUC, 1993.
- GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LEITE, L.S. *A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos: um estudo de caso*. 2015. Disponível em <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/58.pdf> Acesso em 09 abr. 2018.
- MACHADO, L.M.C.V. *Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas*. Cadernos de Educação, Pelotas, 45-68, maio/agosto, 2010. Disponível <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1600/1483> Acesso em 09 abr. 2018.
- MARTINS, M.A.L. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Piracicaba, 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- 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 em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.14, n.1, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf> Acesso em 03 abr 2018.
- OLIVEIRA, M.A.C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*. n. 2, p. 55-62, 1995.

SILVA, A.B.P. ; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade de Campinas, Mai/ Ago 2003, v. 19 n. 2, p. 173-176.

STROBEL, K.L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

URBAN, J.R. et al. *O aluno surdo e o processo de ensino aprendizagem na educação profissional*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em file:///D:/Downloads/01469912391.pdf Acesso em 07 abr. 2018.

AS IMPRESSÕES DE MÃES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa¹; Ivete Maria Baraldi²
fernanda.malinosky@ufms.br

¹*Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS);*

²*Departamento de Matemática, Unesp/ Bauru.*

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é algo discutido há alguns anos e é amparada por mais leis a cada ano que passa. Infelizmente, em pleno século XXI, quase três anos após a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), ainda ouvimos relatos como este:

Expectativas... eu tenho muitas. De um mundo melhor, de um mundo inclusivo, de um momento que todos se percebam como todos e que o ensino seja ensino, que a educação não esteja dividida em educação inclusiva ou educação especial, seja só educação, [...] que tenhamos, realmente, uma política pública para um ensino de qualidade. E quando eu digo de qualidade é que em uma sala de alfabetização não se tenha trinta alunos e um professor só. E que no sexto ano não tenha cinquenta alunos e que o professor tenha só cinquenta minutos para passar o que o currículo diz e ter que apresentar o resultado, que a gente tem tempo variável para isso, né? Tem muita coisa importante na educação, a gente fez um histórico de educação que fomos feitos para trabalhar, produzir e para mim educação não é só isso. Acho que tinha que ser mais coisa, tinha que ter arte, tinha que ter música, tinha que produzir criatividade, onde todos pudessem aprender uns com os outros [...] (ROSA, 2017, p. 136)

O relato é de uma das mães entrevistadas na pesquisa de Rosa (2017) que nos motivou a escrever sobre a família, sobre as impressões desta e de outras entrevistadas, todas mães de pessoas cegas ou com baixa visão, sobre a Educação Inclusiva.

A expectativa do nascimento de um filho nessas famílias foi ressignificada, assim como houve uma ressignificação da família idealizada e, conforme Glat e Duque (2003) explicam, é “como a ave mística grega Fênix, a família terá que renascer das suas próprias cinzas, em um longo processo de adaptação a esta irreversível situação de vida” (p.16). É uma avalanche de emoções associadas aos questionamentos e às incertezas.

Todas as progenitoras começaram a entrevista pelo nascimento dos filhos, talvez por haver um renascimento como pessoa e mãe a partir das expectativas que foram idealizadas, mas não concretizadas. Há uma tentativa de entender como tudo ocorreu e um sentimento de culpa. Segundo Moreira (2000), “sentimento de culpa e autoconceito negativo são quase inevitáveis em qualquer contexto histórico no qual o papel da mulher é percebido como biologicamente definido e caracterizado prioritariamente pela maternidade” (p. 192). Historicamente, isso se dá por considerar, inicialmente, a ideia de que cabe à mulher a educação dos filhos, e principalmente e/ou preferencialmente filhos “normais” e saudáveis, o contrário acaba por trazer para a mulher/mãe uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito às relações/condições familiares (PRADO, 2004).

Cabe ressaltar que, como o relato de abertura, também desejamos uma educação, principalmente uma sociedade, mais inclusiva, em que as políticas públicas sejam para orientar, não para obrigar um modo “diferente” de pensar ou agir. Nessa perspectiva, podemos pensar que a heterogeneidade faz parte do meio, a sociedade e o ambiente escolar devem se adaptar a todos, oferecendo-lhes acesso aos bens culturais, sociais etc, com o intuito de acabarem também as atitudes preconceituosas. Preconceito este que parte de um ideal de normalidade posto pela sociedade como um parâmetro (MARCONE, 2015). Portanto, a discriminação por falta de informação ou por aceitação das normas ditadas por um grupo social que se considera majoritário por seguir padrões não pode mais ser tolerada. Deve haver a desconstrução dos preconceitos e da padronização, só assim a inclusão (no amplo sentido da palavra) ganhará força.

Este artigo tem por objetivo apresentar um recorte dos estudos realizados na tese de doutorado da primeira autora, sob orientação da coautora. Nosso foco será discutir o relato das mães que foram entrevistadas para a pesquisa em relação às suas impressões sobre a Educação Inclusiva prevista em lei. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada no estado do Rio de Janeiro, onde as autoras já tinham realizado um estudo sobre formação de professores para o ensino de Matemática para alunos com deficiência visual, em 2013. A pesquisa recentemente concluída traz uma nova perspectiva sobre o ensino, sob a perspectiva de novos personagens.

No que segue, trazemos uma breve contextualização da pesquisa, bem como uma análise das narrativas das mães.

MÉTODO

Os dados apresentados neste artigo foram produzidos na tese da primeira autora intitulada “Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva”, defendida em 2017 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro, sob a orientação da segunda autora.

A pesquisa tinha por objetivo esboçar um entendimento sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização (em Matemática) no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto foram entrevistados cinco alunos com deficiência visual. O critério de escolha dos depoentes era que o aluno estivesse cursando ou terminado o Ensino Médio ou a Universidade, pois a intenção era que eles tivessem passado pela fase em que não haviam as leis que preconizavam a Educação Inclusiva (antes de 1994); ainda, poderia ser que tivessem iniciado os estudos em meados da década de 1990. Os seus respectivos responsáveis legais¹ também foram convidados a participar da pesquisa. Neste caso, cabe esclarecer que as mães se disponibilizaram a participar junto com o discente, e não outro membro da família, o que não foi proposital. Ao todo, quatro famílias foram entrevistadas.

No estudo, mães e alunos narram múltiplas experiências do tempo, experiências essas que acontecem, que os tocam, algo que os fazem sofrer ou vibrar, que nos co-movem², em nosso cotidiano “se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”

¹ Usamos a expressão responsáveis legais, pois uma das mães tem um filho biológico cego e é tutora de uma menina cega.

² Grafia e sentido como em LARROSA, 2014.

(LARROSA, 2002, p. 21). Nessa direção, nossos colaboradores foram convidados a rememorar momentos de suas vidas, narrar suas expectativas, as dificuldades, as lembranças que carregam sobre o processo de escolarização ao longo dos anos etc.

As entrevistas foram captadas por meio de um gravador e os colaboradores constituíram suas narrativas por meio de fichas temáticas, em braille e em tinta (letra grande), que versavam também sobre questões do cotidiano. Além disso, deixamos os depoentes livres para ler as fichas, criar uma sequência que julgassem pertinente, não respondessem a alguma(s) ou até mesmo acrescentassem outra(s). Com isso, a intenção era que todos tivessem a liberdade para falar o que quisessem e no tempo que quisessem, tecendo uma narrativa coletiva³ (ou não). A metodologia utilizada foi a História Oral⁴ para captar oralidade e memórias, nos direciona a criar registros e, com a ajuda de nossos colaboradores, constituímos narrativas “cuja função é preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permite (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê” (GARNICA, 2006, p. 89-90).

A partir das narrativas, foi possível estabelecer reflexões sobre o cotidiano de um aluno com deficiência visual dentro e fora de sala de aula, como a família fez/faz para conseguir tratamento médico e educação para os filhos e, ainda, sobre como os professores e a escola, como um todo, lidam com este aluno. Foi discutido como os alunos encaram as questões da deficiência em relação ao outro sem deficiência e em relação a si próprio, bem como a questão da escolarização que, inevitavelmente, está associada à formação de professores.

Os assuntos que emergiram foram muitos, mas o nosso foco aqui será a família da pessoa com deficiência, a partir das narrativas das mães, e as impressões quanto a Educação Inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mães entrevistadas relataram a preocupação inicial com tratamentos médicos quando os filhos eram mais novos. Após isso, percebemos que o receio principal é com a escolarização que perdura até os dias atuais para três das famílias, já que os filhos estão terminando o Ensino Médio ou ingressaram no Ensino Superior, mesmo com a legislação preconizando mais amparos.

Nessa direção, as escolhas das instituições de ensino foi um assunto recorrente nas falas das mães e que ainda traz uma grande preocupação para aquelas cujo filho está em idade escolar. É possível perceber a idealização de um colégio em que o educando será matriculado e será tratado como “qualquer outro da sua idade”⁵, entretanto não é bem o que ocorre:

Chegou a época da escola. Colocamos ele numa escola normal, no Jardim. Ele é muito querido por todos, que felicidade. Meu filho ali com aquela roupinha de colégio, lembro até hoje, aquela mochilinha de lado, a tiracolo e ele feliz da vida. Meu filho maravilhoso, estava crescendo, eu sempre recebia elogios dele. Era uma felicidade constante, tanto para mim, quanto para o pai...

³ Mãe e filho podiam constituir uma narrativa juntos, com diálogos, o que ocorreu em uma das famílias.

⁴ A pesquisa fez parte de um subprojeto do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) da Unesp/Rio Claro.

⁵ Expressão que apareceu em algumas das narrativas dos filhos.

para os avós, que eu morava na casa dos meus pais. E toda a família sempre apoiou muito e isso ajudou muito. (BRASIL, 2017, p. 154)

Nesse caso, a expectativa da mãe em relação ao filho e à escola foi interrompida pela alegação da instituição de ensino não ter o preparo para educar o aluno.

Eu o coloquei numa escola pública, uma escola municipal, na Classe de Alfabetização (C.A.) e, então, eu fui chamada por uma professora que disse para mim que todos gostavam muito dele, mas que ele não iria render ali, não teria como acompanhar devido à deficiência dele. Doeue muito, foi difícil... (BRASIL, 2017, p. 154)

Infelizmente, esse era um discurso muito comum em uma época em que as leis de amparo eram escassas. A matrícula do discente com deficiência preferencialmente nas escolas regulares foi recomendada por lei desde a Constituição Federal de 1988, porém os pressupostos da inclusão como uma educação para todos, no verdadeiro sentido da expressão, vieram anos mais tarde. Isso é possível perceber ao ler as narrativas presentes na tese, nas quais as falas dos participantes, especialmente as das mães, apresentam a preocupação com o futuro dos filhos sobretudo no que diz respeito à escola, aos estudos como um todo.

No início da vida escolar dos alunos que entrevistamos, nas diferentes épocas, as famílias receberam a indicação para procurar uma escola especializada. No entanto, por ser distante, algumas optaram por matricular o filho perto de casa.

Como esta mãe, outra também teve um problema parecido com o filho na escola regular onde ele estudava, isso dez anos mais tarde: “Sete anos, oito anos... alfabetização já, mas a gente não estava conseguindo avanço e eu tenho até hoje as cartas convidando ele a sair da escola porque eles não tinham condições de alfabetizá-lo no Sistema Braille” (BRASIL, 2017, p. 131). Neste caso, ela relata que já estava começando a política de inclusão, mas ela não quis dar queixa, pois foi uma escola que os acolheu em um momento em que muitas fecharam as portas.

Quanto a isso, a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, já constituía como crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência” (BRASIL, 1989, p. 4), resultando em reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa. Esse texto ainda é válido, mas sofreu pequenas alterações com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A lei existia, mas a escola não a cumpriu.

A mesma mãe relata que a escola ignorou a lei anterior, mas quis cumprir a lei que dizia que seu filho só poderia estar na Educação Infantil até os seis anos de idade e nem os relatórios do atendimento especializado de uma associação de reabilitação fizeram a diretora mudar de ideia. Se nos atentarmos que esta outra lei é nada menos que a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, (sem a atualização de 2013), então como solucionar essa equação? O artigo 29 da LDB dispõe sobre a Educação Infantil e sobre a questão idade/ ano de escolaridade. Já o artigo 58 da mesma lei recomenda a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, então como proceder no caso do educando estar fora da idade/ ano de escolaridade?

O “convite” da escola para se retirar era algo comum, obrigando a família a buscar outras escolas comuns, talvez mais distantes, ou a escola especializada. Nesse sentido, há mães (e famílias) que, por morarem distantes de instituições especializadas, muitas vezes não terem condições financeiras e por receberem respostas negativas de escolas regulares, algumas ditas inclusivas, fazem a opção pelo internato.

À época, a escola especializada possuía um regime de internato para famílias que moravam longe. Essas duas mães, mesmo relutantes, e em conjunto com sua família, optaram por ficar longe dos filhos, pensando em uma educação melhor e com menos rótulos, e matricularam eles sob este regime.

A escolha das duas famílias não se deu por conformação, e sim por lutarem por uma inclusão que elas perceberam que não existia à época, era algo que só ficava no papel (e talvez ainda fique em alguns lugares, mesmo com o aumento de espaços de discussões). Momento difícil, com sensação de abandono, conforme os relatos das duas mães, respectivamente:

O Benjamin Constant⁶ foi também muito importante na vida dele, apesar de todos os problemas, porque ele entrou em esquema de internato e ele aprendeu muita coisa, ele teve que se virar, aí volta a mãe porque nesse momento foi doloroso. Deixa lá a semana inteira com todas as dificuldades que ele tinha, que eu sabia que tinha e o quanto ia ser difícil para todos lidarem com ele com isso tudo, mas foi o primordial na vida dele. (BRASIL, 2017, p. 131-132)

Ou eu colocaria ele no colégio, no internato, ou ficaria com ele em casa, o que, às vezes, tinha vontade. Quantas vezes ficou eu, meu marido e ele com muita vontade de ficar só os três. Meu marido queria nos proteger, proteger principalmente a ele: ‘Como? Vamos abandoná-lo?’ E aí a decisão: ele foi estudar no Instituto Benjamin Constant, no regime de internato. Ouvimos de muitas pessoas: ‘Vocês tomaram a decisão certa’, mas de outros: ‘Ai, vocês não são normais, abandonar uma criança, vocês não têm coração...’; ‘Como é que vocês vão abandonar?’ até de muitos da família. Eu imaginava: ‘Não, meu filho tem que ter essa oportunidade, ele precisa crescer, até porque se eu faltar de uma hora para outra, ele tem que sobreviver’. Eu via pessoas deficientes pelas ruas, doía meu coração, porque eu pensava: ‘Qual será o futuro do meu filho?’. (BRASIL, 2017, p. 154-155)

É possível observar que essas famílias tomaram a decisão pensando no melhor para os filhos, principalmente desejando a construção de um bom futuro para eles. Elas poderiam ter optado por deixá-los em casa, como há famílias que o fazem: “Muitos que saíram é porque foram famílias parecidas comigo que reagiram, mas nós temos universos de famílias que não reagiram e que estão ainda em casa” (ROSA, 2017, p. 129). Para uma época em que a inclusão não era tão difundida, essa foi uma das ações possíveis dentro das limitações de cada uma delas.

No entanto, houve a “condenação” das famílias por parte de pessoas próximas que alegavam que eles estavam abandonando o filho. Historicamente, o internato era um dos símbolos do abandono, principalmente na Europa. Badinter relata que a busca pelo internato pelas famílias burguesas francesas tinha dois interesses: a busca por uma boa instrução e um meio moralmente honroso de livrar-se dos filhos (BADINTER, 1985). Essa última ideia, talvez, seja a que permaneça no senso comum e seja tão difícil de desvencilhar dela. Surgem julgamentos, muitas vezes cruéis, principalmente por parte daqueles que não percebem que há um terceiro interesse em questão: a distância entre as moradias e a instituição de ensino especializada, que

⁶ Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro/RJ.

em dada época era a única que não discriminava o aluno com deficiência e que, financeiramente, era opção possível.

Em contraposição, temos outras duas famílias que tiveram uma possibilidade de escolha. Elas buscaram o Instituto Benjamin Constant (IBC) para as primeiras orientações, mas optaram por ir ao Laramara em São Paulo buscar recursos didáticos, livros, alguma orientação. Em relação à parte educacional, ambas optaram por escolas privadas pequenas próximas de suas residências e contrataram um profissional para auxiliar os filhos em sala de aula, como um acordo com a escola. Os professores que, geralmente, faziam este papel de apoio precisavam aprender o braille, pois não possuíam este conhecimento prévio; atuavam como leitores ou transcritores e alguns auxiliavam uma das alunas nos ensaios das danças:

Na verdade, a gente além de pagar a escola, pagava uma professora. Tínhamos uma relação de recompensa com a escola que arrumou um outro profissional que ficava lá para poder fazer este trabalho. Então tem que ter essa questão de trabalho da parceria, o mais importante. (BRASIL, 2017, p. 81)

O artigo 28 da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, delega às instituições públicas e privadas a oferta de profissionais de apoio para o aluno, retirando essa responsabilidade de contratação dos pais. Além disso, é vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas por parte da escola, caso isso ocorra, esse crime está previsto na mesma lei, no artigo 98, com punição de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de reclusão e multa.

Embora essa deliberação seja bastante recente, há leis mais antigas, como a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, artigo 8, que dava suporte às pessoas com deficiência e já previa punição de reclusão e multa a quem recusasse ou suspendesse algum serviço ou atendimento. Embora os nossos colaboradores tenham iniciado seus estudos no período compreendido entre 1986 e 2002, percebemos que eles não foram beneficiados por essa lei.

Além da preocupação com as escolas, outra questão que apareceu nas narrativas foi a discriminação e o receio de familiares e de pessoas com deficiência em não ser aceito. O ato discriminatório pode ser visível e explícito, como no caso das escolas que negam uma vaga para um aluno com deficiência, por exemplo; ou pode ser “invisível”, velado, camuflado e não produzir aparentemente consequências adversas imediatas para a pessoa discriminada, como quando alguém faz a tarefa escolar do aluno com deficiência porque acha que ele não tem capacidade de fazê-la.

A invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade [...], associados ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios. A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessário a publicação de documentos legais que tratassem do tema, [...] (FÁVERO et al, 2009, p. 28-29).

Há a necessidade de mudar a forma de pensar e agir para que a inclusão ocorra e, infelizmente, as práticas escolares e o cumprimento da legislação somente quando convém estão refletindo isso.

CONCLUSÃO

O que percebemos de todas as narrativas é que as famílias e essas mães em específico poderiam ficar em casa e não passar por certas situações relatadas, não se expor e não expor o filho, mas elas foram na contramão, brigaram por seus direitos ou criaram formas para que seus filhos obtivessem escolarização.

A experiência de ter um filho com deficiência foi o que co-moveu essas mulheres a serem mães, como a experiência da deficiência co-move muitas famílias. São expectativas, sonhos, lutas por direitos, apreensões e tantas coisas juntas e vão além da deficiência. As narrativas possibilitaram não só a rememoração, mas também um (re)sentir, um (re)experimentar sensações já passadas, um co-mover.

Percebemos (re)sentimentos nas falas... Embora (re)sentir possa ser entendido como um problema do homem individual, fraco, incapaz de reagir frente às adversidades da vida e até levar a um sentimento de vingança, estamos compreendendo e nos apropriando do termo por expressar a possibilidade de “reviver um sentimento ou sensação anteriormente experimentada, ou mesmo positiva, considerando a possibilidade de tal sensação ser boa ou agradável, via de regra, possui um acento negativo, designando uma ‘renovação de um mal sofrido, de uma dor que se ressent’” (PASCHOAL, 2009, p. 13). Sentimento este que pode designar uma “vontade de poder operante” e se manifestar no direito, na política, na religião, na moral, como um modo de contrapor-se tanto na esfera individual quanto coletiva. Neste âmbito social, o (re)sentimento pode ser entendido como “vontade de igualdade” e, de acordo com Gaertner (2004), baseada em Konstan, como “uma resposta ao preconceito ou à discriminação que sofre um indivíduo pertencente a um grupo que, por algum motivo, encontra-se em posição injustamente subordinada a outro” (p.109).

Antes de finalizar, nos cabe fazer um adendo. Aqui demos ênfase ao ser mãe de uma pessoa com deficiência visual, pois elas estavam presentes nas entrevistas e narraram suas histórias. Isso não significa que a figura do pai seja menos importante nem que ele não esteja presente na educação e cuidados dos filhos.

A família é uma instituição que historicamente sofre alterações em sua estrutura. As mudanças em torno da constituição familiar nos dias atuais permeiam o contexto dos papéis tradicionalmente pré-determinados, do provimento econômico e das relações afetivas entre os membros. Com a flexibilização dos papéis/funções sociofamiliares, o pai tem se envolvido mais emocionalmente com os filhos, o que contribui para o bem-estar deles. Em nossas narrativas, observamos pais presentes, mesmo os “de coração”⁷, e os que abriram mão de seu papel por conta das dificuldades relacionadas à deficiência do filho e não conseguiram permanecer na família que haviam constituído.

⁷ Referimo-nos à figura do padrasto que não é o progenitor, mas assumiu o papel dele.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- FÁVERO, O. et al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.
- GAERTNER, R. *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2004.
- GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (Org). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GLAT, R.; DUQUE, M.A.T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MARCONE, R. *Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade*. 2015. 170f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.
- MOREIRA, A.S.P. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.
- PASCHOAL, A.E. As formas do ressentimento na filosofia de Nietzsche. *Philosophos-Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, p. 11-33, 2009.
- PRADO, Â.F.A. Família e deficiência. In: CERVENY, C.M.O. (Org.). *Família: comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 85-98.
- ROSA, F.M.C. *História de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2017.

PERCEPÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO COMPETITIVO

Thelma Helena Costa Chahini¹; Maria da Piedade Resende da Costa²
thelmachahini@hotmail.com

¹ Departamento de Educação II, Universidade Federal do Maranhão;
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009). A título de informação, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, 23,9% da população brasileira possui deficiência, dentre essas, visual, auditiva, intelectual e motora (BRASIL, 2012).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego, bem como, direito de uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, dentre outros (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Santos, Gomide Neto e Rezende (2012) relembram que foi na década de 1950 que se iniciaram discussões sobre a profissionalização de pessoas com deficiência e, que a partir desse período, muito vem sendo debatido e realizado, em parte, para que os direitos de cidadãos dessas pessoas possam ser garantidos. Os autores pontuam que a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ainda carece de operacionalização em relação às recomendações da Legislação vigente.

No contexto, os estudos de Mazzilli (2011) sinalizam que foi no decorrer da Revolução Industrial e das Grandes Guerras Mundiais que se iniciaram as questões relacionadas à inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, e isso ocorreu devido a existência de pessoas mutiladas nas guerras, bem como as que adoeceram profissionalmente por causa das condições precárias de trabalho e houve a necessidade de realização de adaptações e/ou readaptações dessas pessoas socialmente.

Ainda de acordo com Mazzilli (2011), em 1983 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) proclamou a Convenção 159 que enfatizava a necessidade de a sociedade efetivar serviços de habilitação e reabilitação profissional, assim como oportunidades de inserção no mercado de trabalho, às pessoas com deficiência, oferecendo condições de progressão e favorecendo a equidade de oportunidades.

Em relação ao desenvolvimento e ao potencial cognitivo das pessoas com deficiência, concorda-se com Tebar (2011, p. 74) ao afirmar que “a genética não deu a última palavra. A

força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento do ser humano”.

É importante entender que, de acordo com Ribas (2011, p. 8) “pessoas que têm deficiência e que não têm deficiência vêm aprendendo, umas com as outras, a extrair da relação aquilo que possa enriquecer o conhecimento mútuo”. As empresas, em sua maioria, precisam acreditar e investir no potencial das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Goldfarb (2009, p. 183) sinaliza que “devem ser afastados os estigmas e as falsas crenças de que as pessoas com deficiência são incapazes para o trabalho e ofertar-lhes reais e iguais oportunidades de emprego”. Ainda de acordo com a autora, não podemos admitir que as pessoas com deficiência fiquem à margem do mercado de trabalho formal, devido as desigualdades e/ou falta de oportunidades existentes no Brasil.

O Programa de Ação Mundial às pessoas com deficiência, esclarece que “a incapacidade é, portanto, a perda ou limitação das oportunidades de participar de uma vida em comunidade em pé de igualdade com os demais” (BRASIL, 1997, p. 10).

Assim, se faz importante refletir com Rivero (2009, p. 37) ao afirmar que:

A sociedade espera um determinado comportamento dos seus membros e possui as instituições que são capazes de impor esse comportamento, de modo que as opiniões sobre a natureza humana tendem a refletir esse ideal, independentemente da sua semelhança com a realidade.

Diante do exposto, questiona-se o que pensam e sentem as pessoas com deficiência em relação à inclusão delas no mundo do trabalho competitivo. Para dar conta de responder ao problema levantado, os objetivos corresponderam investigar o que pensam e sentem as pessoas com deficiência em relação à inclusão delas no mundo do trabalho competitivo, bem como identificar e descrever as atitudes excludentes que dificultam e/ou impedem a inserção e a permanência das pessoas com deficiência no meio laboral.

OBJETIVO

Conhecer as percepções de pessoas com deficiência em relação às suas inserções no mundo do trabalho competitivo em São Luís do Maranhão.

MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva com 18 pessoas com deficiência, egressas de instituições de educação superior, que se encontravam inseridas no mundo do trabalho competitivo em São Luís /MA. Dentre esses, 07 são cegos, 04 possuem baixa visão, 03 são surdos e 04 são deficientes físicos. 14 pertencem ao sexo masculino e 05 ao sexo feminino. Faixa etária de 28 a 57 anos Média de idade 38 anos. 05 participantes são Graduados em Pedagogia, 01 em Jornalismo, 01 em Geografia Licenciatura, 01 em Serviço Social, 05 em Administração de Empresas, 02 em Ciências Contábeis, 01 em Engenharia Ambiental, 01 em Gestão Ambiental, 01 em Economia. 08 se Graduararam em Instituições públicas e 10 em Instituições particulares. 10 possuem especializações, 04 estão cursando especializações e 04 não possuem especializações. As áreas das especializações são: Educação Especial, Educação Inclusiva, Língua Brasileira

de Sinais (Libras), Direito Tributário, Gestão Pública, Coordenação Pedagógica, Análise de Sistema, Matemática, Estatística, Gerenciamento de Projetos e Assessoria de Comunicação. 11 trabalham em empresas públicas e 07 em empresas privadas. 14 relataram que ingressaram no mercado de trabalho por meio de cotas destinadas às pessoas com deficiência e 04 afirmaram que ingressaram sem requisitar as cotas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, de acordo com os critérios éticos envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre o que tinham a dizer em relação as pessoas com deficiência que se encontravam inseridas no mercado de trabalho formal, os relatos sinalizam denúncias de barreiras de acessibilidade e de atitudes; carência de suportes tecnológicos nas empresas; desvio de funções dentro das empresas após o ingresso para o exercício de determinadas funções previamente estabelecidas; ocupações de funções laborais aquém dos potenciais cognitivos e/ou subaproveitamento do potencial profissional das pessoas com deficiência; carência de vagas no mercado de trabalho formal destinadas às pessoas com deficiência, em relação às pessoas sem deficiência; incompreensão por parte de superiores e de colegas de trabalho em relação às necessidades específicas das pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aceitação da pessoa com deficiência nas relações interpessoais; preconceito em relação ao potencial cognitivo e/ou profissional das pessoas com deficiência; mercado de trabalho excludente.

Diante do contexto, Ross (1998, p. 83) chama atenção para o fato de que as limitações não são fruto das condições individuais tão somente, mas se “produzem socialmente no contexto de interesses contraditórios no qual não se priorizam a inclusão e a humanização dos segmentos humanos que foram historicamente excluídos.”

Outro aspecto importante ressaltado pelo autor é que, se aceitarmos “a desigualdade existente no real como ‘natural’, ‘irreversível’ e ‘imutável’, como produto das limitações individuais, isso alimenta uma relação de verticalidade entre as pessoas, ou seja, uns superiores e outros inferiores” (ROSS, 1998, p. 69).

Nesse sentido, Bolonhini Junior (2004, p. 31) ao se referir sobre as questões de acessibilidade enfatiza que as empresas devem “se preocupar com a adequação do ambiente de trabalho, garantindo a perfeita acessibilidade, adaptando o local, as instalações e desenvolver um efetivo treinamento para que a pessoa com deficiência possa ser um empregado produtivo”.

E quanto às qualidades das referidas pessoas, sinaliza-se como: vencedoras, esforçadas, capazes, comprometidas, inteligentes, lutadoras, vitoriosas.

Como observado, os relatos mostram as concepções de trabalho que os entrevistados construíram a partir de suas experiências e do contexto social que os envolvem, identificando os elementos da estrutura social que deixam suas marcas nos discursos, como esses elementos são representados e de que forma tais representações contribuem para a construção das relações sociais desses trabalhadores.

Dentre as respostas é possível verificar que alguns dos entrevistados, de forma explícita relatam seus posicionamentos sobre o que de fato vivenciam dia a dia.

Analisando as falas, em geral, percebe-se que existe uma realidade concreta em que os vértices trabalho/preconceito tendem a comparecer, embora aqui e ali pode-se constatar que alguns deles mantêm sua reserva de otimismo, uma vez que se sentem vitoriosos. Concorde-se com Mustacchi (2011), ao pontuar que devemos nos permitir conviver com as pessoas com deficiência e reconhecer o que cada um tem de melhor a oferecer e compartilhar.

Um ponto relevante destacado é em relação ao reconhecimento e a valorização da qualificação profissional pelas pessoas com deficiência, participantes desse estudo, como condição necessária ao ingresso e permanência no Mercado de Trabalho competitivo.

Diante dos fatos, se faz importante refletir com Sasaki (2006, p. 41) ao sinalizar que cabe “as empresas eliminar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso ao mundo do trabalho e assim desenvolver-se pessoal, social, educacional e profissionalmente”.

Em relação ao questionamento se existe algum fator que pode dificultar o ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho competitivo, os dados revelam que para as pessoas com deficiência os fatores que dificultaram seus ingressos e/ou dificultam suas permanências no mercado de trabalho formal, são, dentre outros: falta e/ou carência de acessibilidade; preconceito e/ou discriminações em relação ao potencial cognitivo e profissional; descrença das capacidades profissionais; falta de oportunidades profissionais; impedimentos de exercer determinadas funções; carência de vagas e/ou funções; dificuldades de comunicação, no caso de pessoas surdas; insegurança e ansiedade por parte das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, Ribas (2011, p. 112) acrescenta que as empresas devem ter em mente que as adaptações e/ou construções feitas respeitando o desenho universal de acessibilidade, assim como os recursos adquiridos das tecnologias assistivas, são investimentos e representam qualidade de vida a todos os funcionários, contribuindo para que possam executar suas atividades e/ou exercerem suas funções de forma eficaz. Ainda conforme o autor “os softwares sintetizadores de voz, as impressoras que imprimem braile e alto relevo e as lupas eletrônicas têm de ser percebidas como equipamentos de trabalho”. “A [...] Libras, usada para facilitar a comunicação com os surdos em reuniões e treinamentos, têm de ser vista como recurso profissional”.

Em relação à questão se as pessoas com deficiência têm as mesmas oportunidades de inserção no mundo do trabalho competitivo que as pessoas sem deficiência, os participantes foram unânimes ao afirmar que o mercado de trabalho competitivo não oferece às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades dadas as pessoas sem deficiência.

Sendo assim, os dados divergem com o que é estabelecido pela Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Parte II – Princípios da Política de Reabilitação Profissional e Emprego para pessoas com deficiência, Art., 4, ressaltado a seguir:

[...] ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Dever-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para os trabalhadores deficientes. As medidas positivas especiais com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de tratamento entre os trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores, não devem ser vistas como discriminatórias em relação a estes últimos (Art. 4). (BRASIL, 1991, não paginado).

Na questão se as empresas se encontravam preparadas para a inserção profissional de pessoas com deficiência, os participantes foram unânimes ao relatar que a maioria das empresas, públicas e privadas, não se encontra preparada para receber pessoas com deficiência em seus quadros de funcionários, por vários fatores, dentre esses: o preconceito em relação à essas pessoas, falta e/ou carência de acessibilidade, desconhecimento do potencial profissional das referidas pessoas e/ou falta de maiores conhecimentos em relação às questões da deficiência.

Às questões envolvendo preconceito em relação às pessoas com deficiência, se faz importante citar Santiago (2011), ao ressaltar que apesar dos grandes avanços em relação aos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, assim como a respeito das potencialidades e/ou capacidades das pessoas com deficiência, a sociedade ainda guarda preconceitos que reforçam estigmas sobre as referidas pessoas.

Nesse caso, Ross (1998, p. 83) esclarece que “uma vez que as potencialidades não nascem prontas nos indivíduos, cabe à sociedade contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento intelectual de seus cidadãos”.

Ainda sobre o assunto abordado, Magalhães (2005, p. 10) esclarece que as diversas formas de discriminação são “reflexos da padronização social, que é ingenuamente explicada por uma visão caritativa ou mesmo de proteção, chegando até no discurso em prol da segregação para se fazer um treinamento para posterior convívio social”.

Nesse sentido, esclarece-se que devido à falta de maiores conhecimentos a respeito da própria deficiência, assim como em relação ao potencial social das pessoas com deficiência, a maioria das atitudes das pessoas sem deficiência para com estas, tem sido de receio, repúdio, medo, compaixão, assistencialista e/ou de superproteção.

Nos estudos de Lobato (2009) foi verificado que a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas vinha ocorrendo apenas por conta da obrigatoriedade legal, e que nessas empresas não havia oportunidades de execução de atividades e nem de ascensão profissional.

Como ressaltam Comin e Lincoln (2012, p. 64), “o próprio termo deficiência já vem munido de uma série de estigmas sociais relacionados à não eficiência, não produtividade”.

Outro aspecto importante é ressaltado por Quiles e Costa (2012), ao pontuarem que a ausência de conhecimentos sobre as reais necessidades especiais das pessoas com deficiência gera equívocos em relação ao potencial laboral dessas pessoas, dificultando e/ou impedindo suas inserções no mercado de trabalho competitivo.

Faz-se importante esclarecer que muitas pessoas com deficiência não se encontram “inválidas” para o trabalho. E a inclusão destas pessoas no mercado de trabalho formal contribui à sua autonomia, à sua autoestima e à desconstrução de estigmas de improdutividade e incapacidade. Como podemos verificar na afirmação de Aranha e Dias (2009, p. 121), “o trabalho está na base da sociedade humana, enquanto intercâmbio criador entre os homens e seu ambiente natural”.

Cabe, portanto, entender que quando uma pessoa se encontra à margem do exercício laboral, significa muito mais do que perdas financeiras “significa, ainda, o sentimento de não pertencimento à coletividade, o que causa um profundo mal-estar” (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 166).

CONCLUSÃO

Como já sinalizado no decorrer do texto, de forma geral, as pessoas com deficiência têm que romper muitas barreiras atitudinais e de acessibilidade para conseguirem ingressar, bem como permanecer no mercado de trabalho competitivo; a deficiência tem dificultado o ingresso no mundo do trabalho competitivo, assim como a permanência nesse, principalmente devido ao desconhecimento de muitas pessoas, consideradas sem deficiência, em relação ao potencial cognitivo e/ou profissional das pessoas com deficiência; a Política de Cotas representa uma conquista, uma oportunidade de ingresso no mercado de trabalho competitivo, mas precisa ser revista em relação à sua operacionalização; as empresas, de forma geral, precisam se preparar melhor para a inserção profissional de pessoas com deficiência.

Sabe-se que a questão do desemprego e/ou da dificuldade em se inserir no Mercado de Trabalho formal não é um problema exclusivo das pessoas com deficiência, visto tratar-se de um fenômeno social que afeta muitas pessoas, independentemente de terem ou não deficiência, mas, sabe-se também, que as pessoas com deficiência enfrentam mais barreiras em se inserir profissionalmente do que a maioria das pessoas sem deficiência.

Em se tratando de pessoas com deficiência, a inserção delas no mercado de trabalho competitivo implica em mudanças de paradigmas. É necessário romper com a cultura do assistencialismo. O estigma da incapacidade em relação às pessoas com deficiência vem distorcendo as políticas públicas desse país.

Faz-se importante ressaltar que o ser humano não é padronizado, visto que faz parte da condição humana ser limitado e/ou ter limitações, pois caso contrário, seríamos Deuses, não seres humanos. A sociedade humana precisa saber lidar com a diversidade. A deficiência está nas atitudes das pessoas, na forma de agir, de operacionalizar as políticas públicas, não na pessoa com deficiência.

Assim como para a maioria das pessoas, um dos fatores que dificulta e/ou impede que pessoas com deficiência possam vir a exercer a função laboral é a carência de educação básica de qualidade, bem como uma adequada qualificação profissional adquirida, inicialmente, durante a Educação Superior.

Um fator importante que deve ser revisto é o fato de que a Legislação que trata dos direitos das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, não definir os tipos de deficiência que devem ser inseridas pelas empresas e, muitos empregadores têm optado por pessoas que possuem deficiências leves em detrimento de outras que requerem adequações no ambiente profissional.

É necessário que as empresas revejam as funções que deixam disponíveis às pessoas com deficiência, evitando o preconceito em relação aos seus potenciais cognitivos e as capacidades de realização de suas atividades e/ou funções, com eficiência e eficácia. Deve-se desconstruir o mito de que a pessoa com deficiência não é capaz de executar funções laborais de maneira produtiva.

A existência de barreiras arquitetônicas e/ou carência de acessibilidade em muitas empresas, bem como as barreiras atitudinais, derivadas na maioria das vezes, pela falta do conhecimento adequado em relação ao potencial cognitivo e/ou profissional das pessoas com deficiência, têm contribuído para a seleção de determinadas “deficiências” que são inseridas no mercado de trabalho em detrimento de outras que compõem o público alvo da Política de Cotas.

As empresas precisam se preparar para inserir, de fato, pessoas com deficiência em seus quadros de funcionários. Procurando efetivar transformações no ambiente físico e social, oportunizando condições adequadas de acessibilidade às pessoas com necessidades específicas.

Diante desse contexto, posto e imposto, pela cultura do preconceito e pelo próprio desconhecimento da sociedade sobre o potencial humano das pessoas com deficiência, se faz urgente um repensar teórico-prático que promova mudanças de atitudes em relação à inserção dessas pessoas em um processo eficaz de qualificação educacional e profissional, que garanta condições de execução laboral digna, bem como o direito ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A.V.S.; DIAS, D.S. O trabalho como princípio educativo na sociedade do capital. In: MENEZES NETO, A.J. de et al. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 115-128.

BOLONHINI JUNIOR, R. *Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira*. São Paulo: ARX, 2004.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência*. Tradução Edilson Alkmim Cunha. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Brasília, DF, 1991. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 maio 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Decreto nº 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/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência*. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COMIN, B.C.; LINCOLN, L.E.S.C. A pessoa com síndrome de Down e o mercado de trabalho. In: COSTA, M.P.R. *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 59-77.

GOLDFARB, C.L. *Pessoas portadoras de deficiência e a relação de emprego: o sistema de cotas no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2009.

LOBATO, B.C. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da Lei de Cotas*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MAGALHÃES, A.G. et al. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/108153643/A-formacao-professores-para-a-diversidade-na-perspectiva-de-Paulo-Freire>>. Acesso em: 2 maio 2015.

MAZZILLI, H.N. *A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses*. São Paulo: Saraiva, 2011.

MUSTACCHI, Z. Um bate-papo com o Dr. Zan Mustacchi. *Revista Síndromes*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 6-19, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

QUILES, R.E.S.; COSTA M.P.R. A surdocegueira e o mercado de trabalho: contradições, embates, desafios e perspectivas. In: COSTA, M.P.R. (Org.). *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012. v. 1. p. 149-172.

RIBAS, J. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIVERO, P.S. *Trabalho: opção ou necessidade? Um século de informalidade no Rio de Janeiro*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

ROSS, P.R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-110.

SANTIAGO, S.A.S. *A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, A.C.; GOMIDE NETO, U.; REZENDE, E.O. Profissionalização da Pessoa com deficiência: aspectos históricos. In: COSTA, M.P.R. (Org.). *A pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-22.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA JÚNIOR, H.P. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In: MENEZES NETO, A. J. de et al. *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 128-138.

TEBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Senac, 2011.

A RELEVÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Josenilde Oliveira Pereira¹; Thelma Helena Costa Chahini²
oliver_josy@yahoo.com.br

¹ Núcleo de Acessibilidade, Universidade Federal do Maranhão;

² Departamento de Educação II, Universidade Federal do Maranhão

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende fazer uma reflexão sobre a tecnologia assistiva e a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), tendo como referência de análise a mediação do Núcleo de Acessibilidade da referida instituição na garantia dessas tecnologias, as quais possibilitam autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão educacional e social.

O uso dos recursos de tecnologia assistiva constitui ferramentas fundamentais para que as pessoas com deficiência não apenas ingressem na educação superior, mas tenham condições de aprendizagem e participação no contexto universitário, conforme defende Ferreira (2007) e Bersch (2017).

Em vista da importância desses recursos, o Programa Incluir como forma de valorização da diversidade humana e potencialização da perspectiva inclusiva no âmbito da educação superior aponta a tecnologia assistiva como parte constitutiva das atuações dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras.

O Programa Incluir foi criado em 16 de maio de 2005, durante o governo Lula (2003-2010) sob o comando da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Superior (Sesu). O Programa representa, segundo o seu Documento Orientador, o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras de acesso à educação universitária e visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade no âmbito das Ifes, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

O Incluir, na perspectiva do acesso e permanência, instituiu os núcleos de acessibilidade como espaços que objetivam garantir o atendimento de pessoas com deficiência na educação superior por meio do acesso a materiais didáticos acessíveis, usos de tecnologia assistiva, adequação de espaços físicos, etc.

Silva (2013) destaca que os editais publicados no Diário Oficial da União no período de 2005 a 2010 solicitavam das instituições, ações como: criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade; adequação arquitetônica para garantir acessibilidade física (rampas, barras de apoio, corrimãos, pisos táteis, elevadores, sinalizadores e alargamento de portas); compra de equipamentos de tecnologia assistiva, como teclados de computadores, impressoras, máquinas de escrever em Braille, lupas eletrônicas e amplificadores; compra de material didático específico para acessibilidade, como: livros em áudio e Braille, software para ampliação de tela e

sintetizadores de voz, dentre outros, considerando a necessidade educacional do discente com deficiência.

A Ufma através do projeto de implantação do Núcleo, denominado “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na Ufma” submetido ao edital Incluir do Ministério da Educação (MEC) nº 8 em 2010 aponta também para a necessidade da estruturação do núcleo com recursos de tecnologia assistiva, considerando que estes são imprescindíveis para: aprendizagem, superação de barreiras e garantia da permanência dos estudantes com deficiência na universidade.

A tecnologia assistiva, conforme aponta Bersch (2017), Damasceno e Galvão Filho (2002) deve fazer parte do cotidiano daqueles que precisam de um auxílio para melhorar o desempenho em determinadas funções e podem envolver desde recursos simples, como bengala até equipamentos complexos como um sistema computadorizado.

Pode-se inferir que o objetivo central da tecnologia assistiva de acordo com Bersch (2017) é assegurar às pessoas com deficiência uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de aprendizado e trabalho.

É necessário destacar que o conceito de tecnologia assistiva não se esgota no componente técnico ou mesmo em objetos físicos, mas refere-se, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) a uma área de conhecimento e com características interdisciplinares. O CAT foi instituído em 16 de novembro de 2006, pela Portaria nº 142 e estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Convém destacar que o termo ajudas técnicas foi substituído por tecnologia assistiva (BRASIL, 2009).

Diante da relevância da tecnologia assistiva para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação superior, esse trabalho, a partir de entrevistas semiestruturadas com dez estudantes com deficiência da Ufma analisa as percepções desses sujeitos quanto ao acesso à tecnologia assistiva, os serviços de apoio oferecido pelo Núcleo para garantia de protagonismos e estímulo as potencialidades e construção de um conhecimento mais participativo e colaborativo entre todos os estudantes.

OBJETIVO

Analisar a relevância da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência na UFMA, sob a mediação do Núcleo de Acessibilidade.

Método

A investigação sobre a relevância da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência na Ufma, sob a mediação do Núcleo de Acessibilidade exige um conjunto de procedimentos de pesquisa. Para tanto, foram necessários domínios teóricos e metodológicos para realizar a análise reflexiva diante do objeto de estudo, o qual apresenta uma abordagem qualitativa a partir de um estudo exploratório e descritivo.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes com deficiência. Quanto ao perfil dos alunos participantes da pesquisa tem-se: 06 do sexo masculino e 04 do sexo feminino, matriculados entre o 03º a 13º períodos letivos e com faixa etária entre 21 a 39 anos. Estavam inscritos nos cursos de: Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Física, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Pedagogia.

Foi utilizada a análise documental do projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade da Ufma, a Resolução de criação do Núcleo de 2009; o Regimento Interno e a análise dos cadastros dos alunos com deficiência registrados no Núcleo

Convém destacar que esse procedimento de pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Foi realizado ainda um levantamento das produções científicas sobre a importância da tecnologia assistiva para inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e atuação dos Núcleos de Acessibilidade.

Para melhor definição da pesquisa foi realizado um levantamento quantitativo dos alunos com deficiência cadastrados no Núcleo até 2016.1, no qual se identificaram os alunos que demandam os serviços especializados continuamente. O estudo ficou concentrado na cidade universitária Dom Delgado (em São Luís/MA), localizada na avenida dos portugueses, nº 1966, Bacanga.

Nesse contexto, com todo esse trabalho, o qual engloba tanto dados primários quanto secundários, busca-se aprofundar os estudos já desenvolvidos em torno do objeto de pesquisa na tentativa de compreender as condições de acessibilidade oferecidas pela Ufma aos discentes com deficiência, tendo no Núcleo o espaço privilegiado para construção, consolidação e fortalecimento de uma política institucional de acessibilidade que possibilite não apenas o acesso, mas a permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, público alvo da educação especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de estruturação de um espaço que institucionalize os serviços em educação especial na educação superior, como é o caso do Núcleo de Acessibilidade, constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir, eficazmente, o curso de graduação, bem como a operacionalização da transversalidade prevista na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Para melhor caracterização do estudo, fez-se necessário identificar aspectos fundamentais presentes no projeto de implantação do Núcleo na Ufma, a fim de verificar se este fundamenta a tecnologia assistiva no contexto universitário. O projeto obteve o recurso financeiro no valor de R\$123.856,20 com a proposta de alcançar toda a comunidade acadêmica, num total de 16.780 pessoas, dentre elas, estudantes com deficiência, professores e servidores que trabalham diariamente com estes estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Após aprovação do supracitado projeto houve a criação oficial no Núcleo de Acessibilidade em 2009, por meio da Resolução nº 121, do Conselho Universitário (Consun), de 17 de dezembro, o qual passa a funcionar efetivamente em 2010 e tem por objetivo garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na universidade através de serviços técnicos e profissionais especializados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

O projeto de implantação do Núcleo na Ufma prevê formas de atuações que visem tornar a universidade inclusiva através de adequações físicas, equipamentos que auxiliem os alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, ações de sensibilização da cidade universitária quanto às especificidades das pessoas com deficiência, destacadamente no tocante às suas potencialidades, numa forma de superar barreiras.

A ação proposta neste projeto tem como objetivo principal possibilitar a inclusão, permanência e sucesso de pessoas com deficiências na Ufma. A estratégia para alcançar tal objetivo será implantada em dois níveis: 1. Criando as condições físicas e de equipamentos para que pessoas possam desempenhar suas tarefas na academia. 2. Educando, sensibilizando e alertando a comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão da pessoa com deficiência na academia, assim como seu potencial. Para tanto, é necessário que se dê continuidade na aquisição de equipamentos para estudantes e funcionários com deficiências e que se alcance toda a comunidade acadêmica através de eventos, informes no processo de sensibilização (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 1-2).

O referido projeto destaca ainda produtos projetados por estudantes de graduação do curso de Design para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, dentre eles a lupa eletrônica de bolso construída com uma *webcam* e com iluminação por *leds*. Com esse equipamento o estudante poderá ampliar textos de livros e outros impressos. O núcleo pôde atender uma aluna com baixa visão a partir dessa lupa.

Essa iniciativa evidencia que o então projeto, além do conjunto de ações educativas e sensibilizadoras, também busca oferecer condições físicas e tecnológicas para o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior.

Há uma preocupação da universidade em adquirir os equipamentos para garantir a autonomia das pessoas com deficiência na Ufma, essa é uma medida de fundamental importância, pois muitos estudantes, conforme observado nos registros cadastrais do Núcleo e durante as entrevistas, consideram o acesso a equipamentos pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva como condição para sua permanência na universidade, sobretudo os alunos com deficiência visual.

A permanência desses estudantes exige um apoio institucional específico, como respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Sanches (1996 apud FERREIRA, 2007) destaca que esse apoio possibilita igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, bem como a superação de dificuldades, a descoberta de talentos e o desenvolvimento de potencialidades.

Ferreira (2007, p. 48) a partir dos estudos de Pelosi destaca que para as pessoas com deficiência a “[...] tecnologia é a diferença entre o ‘poder’ e o ‘não poder’ realizar ações”. Esse entendimento evidencia a importância de os Núcleos serem estruturados com todos os recursos

que possibilitem ao acadêmico com deficiência desenvolver suas potencialidades e ter acesso ao conhecimento.

O conceito de tecnologia assistiva que tem auxiliado as políticas públicas brasileiras foi aprovado pelo CAT em 14 de dezembro de 2007 e ressalta conforme apresentado no Documento da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

Observa-se que se trata de um conceito amplo e que não se restringe a equipamentos físicos, mas envolve também práticas e serviços que possibilitam a superação de limites por parte das pessoas com deficiência, aspecto presente na realidade do Núcleo de Acessibilidade da Ufma.

No contexto educacional, a tecnologia é considerada assistiva, segundo Bersch (2017) quando utilizada por estudante com deficiência com a finalidade de romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem o acesso às informações e ao mesmo tempo permitem acesso e participação ativa e autônoma nos projetos pedagógicos, além de possibilitar a manipulação de objetos de estudos.

A autora destaca ainda que é perceptível a importância da tecnologia assistiva no ambiente educacional quando sem estes recursos tecnológicos a participação ativa do estudante no que tange a aprendizagem fica restrita ou mesmo inexistente.

Quanto ao número de alunos registrados no Núcleo da Ufma até o período letivo de 2016.1 considerando o tipo de deficiência, tem-se: Física (62); Auditiva (04); Surdez (03); Intelectual (04); Visual (Cego (08), Baixa Visão (26) Monocular (15), total de 49); Transtorno de Espectro Autista (01); Múltipla (01); totalizando 124 alunos.

Desses, apenas os alunos surdos, cegos e com baixa visão demandam atendimento educacional especializado, continuamente, por parte do Núcleo. Os alunos que não necessitam de acompanhamento também são informados quanto à existência do Núcleo e recebem orientações socioeducacionais por parte do Serviço Social, a fim de conhecerem que na universidade há um espaço de referência em inclusão e que podem recorrer sempre que necessitar ou mesmo indicar para outros alunos.

O atendimento para os alunos cegos e com baixa visão consiste em preparar o material para o acesso ao conteúdo acadêmico, por meio de transcrição para o Braille, ampliação ou mesmo adaptação do texto para que o aluno possa acompanhar o conteúdo acadêmico a partir de software de leitura.

Ao ingressar na universidade esses alunos recebem, mediante termo de responsabilidade, o qual deve ser renovado a cada semestre letivo, um *notebook*, um gravador de voz e mais recentemente uma lupa eletrônica manual, a fim de que possam acompanhar as atividades acadêmicas. Aos alunos com baixa visão, além dos textos ampliados, são disponibilizadas lupas

eletrônicas portáteis e de mesa, bem como acesso a *scanner* a fim de melhor auxiliá-los nas atividades acadêmicas.

Contudo, nem sempre esses equipamentos estão disponíveis, já que o número de aluno tem crescido num ritmo mais acelerado se comparado aos recursos financeiros disponíveis para aquisição de tecnologia assistiva.

Quanto aos recursos de tecnologia assistiva disponibilizado pelo Núcleo, além dos já mencionado, tem-se: impressora Braille, máquina de escrever em Braille, soroban, reglete e punção, utilização de sistema de software livre e código aberto como o DOSVOX, o Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho (NVDA), que permitem aos deficientes visuais a leitura dos textos, e, por conseguinte maior autonomia e independência dos estudos, utilização do programa Braille Fácil pelos profissionais transcritores do sistema Braille.

Em relação à deficiência auditiva, quando o aluno é alfabetizado em Libras, recebe atendimento do tradutor intérprete de Libras durante as aulas e em atividades acadêmicas que necessitam da mediação desse profissional.

Aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, o Núcleo, geralmente, fornece aos que tem dificuldade na escrita ou na coordenação motora fina, um notebook para que estes possam ter mais autonomia nas atividades acadêmicas.

É necessário informar que os alunos participantes deste estudo encontram-se identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10, conforme caracterização do quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos estudantes com deficiência

| Nº | ALUNO | DEFICIÊNCIA | CURSO | INGRESSO | SEXO |
|----|-------|--------------|---------------------|----------|------|
| 1 | A1 | CEGUEIRA | LETRAS – ESPANHOL | 2015 | F |
| 2 | A2 | BAIXA VISÃO | EDUCAÇÃO FÍSICA | 2014 | M |
| 3 | A3 | SURDO | FARMÁCIA | 2014 | M |
| 4 | A4 | BAIXA VISÃO | ADMINISTRAÇÃO | 2016 | M |
| 5 | A5 | FÍSICA | LETRAS-INGLÊS | 2016 | F |
| 6 | A6 | BAIXA VISÃO | BIBLIOTECONOMIA | 2015 | M |
| 7 | A7 | BAIXA VISÃO | HISTÓRIA | 2010 | M |
| 8 | A8 | BAIXAVISÃO | PEDAGOGIA | 2011 | F |
| 9 | A9 | FÍSICA | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 2016 | F |
| 10 | A10 | INTELLECTUAL | FÍSICA | 2011 | M |

Fonte: Informação do Núcleo de Acessibilidade, em 2017 e, em contato com os alunos durante a entrevista.

Conforme quadro 1, dos 10 alunos com deficiência entrevistados, 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino, há também pelo menos um representante de cada tipo de deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, 10% com surdez e 10% com deficiência intelectual. Os referidos alunos estão matriculados nos

quatro centros da Ufma, sendo 30% nos Centros de: ciências humanas, sociais e biológicas e da saúde, respectivamente, e 10% de ciências exatas e tecnológicas.

No que se refere aos estudantes que necessitam de apoio especializado e recursos de tecnologia assistiva e têm acesso por meio do Núcleo de Acessibilidade ou por recursos próprios, dos 10 sujeitos entrevistados, 08 precisam e declararam que:

A1 precisa do material num formato que permite a leitura pelos programas leitores de tela e recebe esse atendimento, integralmente, pelo Núcleo de Acessibilidade; A2 e A6 necessitam da ampliação de material pedagógico e sempre os recebem pelo Núcleo; A3 relatou que necessita do auxílio do intérprete de libras e recebe esse atendimento pelo Núcleo; A4 necessita da adaptação do material pedagógico (ampliação) e utiliza os serviços do Núcleo, porém ressaltou que quando o professor utiliza uma metodologia mais acessível nem mesmo precisa dos serviços do referido setor; A7 necessita da “lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, [Job Access With Speech] (JAWS) e NVDA” e teve acesso por meio do Núcleo e por recursos próprios.

Eu necessito, o recurso que eu necessito é a lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, JAWS, NVDA, os recursos que eu utilizo. Eu adquiro vasculhando na internet, que a gente pode achar esses programas de voz na internet, no caso o núcleo me disponibilizou alguns, também, no caso do NVDA o núcleo me disponibilizou, o JAWS o núcleo me disponibilizou que eu não tinha e outros eu procurei buscar na rede mundial de computadores (A7).

A8 relatou que precisava, primeiramente, de fonte ampliada e hoje precisa do material em arquivo de mídia para fazer a leitura através dos programas leitores de tela. Tem acesso a esse serviço através do Núcleo. Relatou o seguinte:

Inicialmente eu usava mais a fonte ampliada, arial *black*, agora eu já tô usando mais meu material em arquivo. Eu venho no Núcleo, trago meu material, eles convertem para o Word e eu coloco no leitor de tela no computador.

A9 destacou que necessita de tempo adicional e mesas adaptadas. Não teve dificuldade quanto ao tempo adicional, mas quanto às mesas adaptadas, ressaltou que só existe uma no prédio do Paulo Freire e a discente não possui aula apenas nesse espaço. Em vista disso, sempre precisa fazer algumas adaptações.

Então, tem uma mesa dessas aqui no Paulo Freire, mas como é só uma e eu não tenho aula só aqui, então eu tenho acesso a elas só em algumas salas. Entendeu? Só tenho aula lá duas vezes por semana, as outras vezes eu tenho que usar uma mesinha dessas, virada, o que fica muito desconfortável, mas eu uso assim. Em duas disciplinas eu tenho acesso à mesa, e nas outras quatro, duas eu tenho que usar assim virada, porque não tem outro jeito e duas eu tenho aula em laboratório, no laboratório tem a bancada, então é um pouco melhor, entendeu? É variável (A9).

Considerando os relatos, verifica-se que a maioria dos alunos recebe algum tipo de serviço do Núcleo, o qual é fundamental para que possam permanecer na universidade e ter condições de aprendizagem dentro de sala de aula, possibilitando assim uma formação profissional mais consistente. Contudo, nem todos recebem integralmente todos os recursos que necessitam e, por isso, estão sempre buscando desenvolver estratégias próprias a fim de superar as barreiras existentes no contexto da universidade.

Convém destacar que por envolver recursos financeiros na aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esse aspecto repercutirá diretamente nas questões orçamentárias, as quais se referem ao ministério da educação e a gestão maior da universidade.

A aquisição desses equipamentos especializados é de extrema importância, pois o acesso tecnologia assistiva possibilita maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social dos alunos com deficiência. Nesse contexto, Santana, Santos e Pereira (2012, p. 353) enfatizam que a utilização de tecnologia assistiva na educação “[...] favorece as pessoas com deficiência, pois, facilita a obtenção de informações, a autonomia e independência na execução de tarefas, além do resgate das suas potencialidades e motivações para aprender”.

Quanto à mediação do Núcleo na oferta de tecnologia assistiva tem-se o cuidado em: selecionar o recurso para cada demanda apresentada pelos estudantes; orientá-los quanto à utilização desses recursos, reavaliações e ajustes durante o processo, quando necessário. Apesar desses procedimentos organizativos, não há dentro do Núcleo um setor específico para tratar das questões da tecnologia assistiva, geralmente são os técnicos transcritores do sistema Braille e em alguns casos o técnico administrativo que oferecem o suporte para os estudantes com deficiência. O espaço necessita de estudos e atuações mais efetivas para a elaboração de tecnologia assistiva dentro da própria Ufma, tal como ocorreu no período de confecção da lupa eletrônica em parceria com o curso de Design.

Referente à equipe técnica, o Núcleo até 2016 dispunha de 01 coordenação, 01 assistente social, 09 tradutores-intérpretes de Libras, 06 transcritores do sistema Braille e 01 administrativo, o que possibilita trabalhar a dimensão social e educacional, mas não permite uma interface mais ampla com outras dimensões dos saberes e com as próprias políticas públicas e neste caso particular a produção de tecnologia assistiva.

A carência de tecnologia assistiva implica na não efetivação da proposta inclusiva e desconsidera alguns dos objetivos propostos pela universidade no ato de adesão do programa Incluir e que se referem a: criar condições físicas e tecnológicas para possibilitar a independência das pessoas com deficiência no desempenho de suas tarefas na universidade; ofertar tecnologia assistiva e design inclusivo, além da construção de equipamentos para pessoas com deficiência em parceria com o curso de Design, fortalecendo assim a intenção de manter a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão dentro da Ufma e assegurando uma permanência com êxito de aprendizagem e protagonismo social das pessoas com deficiência.

CONCLUSÃO

Esse estudo mostrou-se de grande relevância para a compreensão de como a tecnologia assistiva contribui para a permanência de pessoas com deficiência na UFMA, destacando aspectos positivos e outros mais delicados, os quais precisam ser reavaliados pela universidade a fim de assegurar uma permanência exitosa por parte dos estudantes público alvo da educação especial.

Conclui-se que apesar dos avanços conquistados e dos serviços existentes no Núcleo, bem como a sua disseminação entre os alunos com deficiência, é necessária ainda a superação de muitas barreiras, e neste caso específico é indispensável uma maior diversificação e ampliação dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis, pois assim como as barreiras atitudinais e arqui-

tetônicas implicam na formação de outras barreiras, a ausência de tecnologia assistiva representa a negação da participação ativa das pessoas com deficiência no contexto universitário, gera impedimento no acesso a uma vida acadêmica independente e suprime o direito ao conhecimento.

A tecnologia assistiva permite o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de pessoas com deficiência, trazendo consistência ao processo formativo e valorizando a diversidade humana, bem como fortalecendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Ufma.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013*. Brasília, DF, 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- _____. Presidência da República. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia assistiva*. Brasília, DF: Corde, 2009.
- DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: CIIEE, 2002. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.
- FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SANTANA, C.L.; SANTOS, A.R.; PEREIRA, A.G.S.S. Inclusão escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Sergipe. *Anais...* Sergipe: Universidade Tiradentes, 2012. Disponível em: <<http://geces.com.br/simpósio/anais/anais-2012/Anais-345-355.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- SILVA, C.S.S. *Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005 – 2010)*. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. *Resolução n. 121*, de 17 de dezembro de 2009. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Estratégias para inclusão e permanência de pessoas com deficiências na UFMA*. São Luís: UFMA, 2010.

UMA REVISÃO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Rosana Aparecida Rafael¹, Marília Bazan Blanco², Rudolph Santos Gomes Pereira²
rosanarafael@uenp.edu.br

¹Mestranda no programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná PPGEN- UENP, Cornélio Procópio, Brasil; ²Docentes do Programa de Pós graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná PPGEN- UENP, Cornélio Procópio, Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação exerce papel fundamental no processo de formação dos indivíduos, e a partir desta adquirimos e ampliamos os mais diversos conhecimentos. No entanto, é comum percebermos que uma parcela dos alunos apresenta resultado escolar insatisfatório devido a diversos fatores, o que também ocorre com a disciplina de Matemática. Conforme Brenelli (1996) quando os resultados escolares se mostram insuficientes, quer individualmente, quer em nível coletivo da sala de aula, é porque existem carências no desenrolar do processo pedagógico, assim será preciso determinar e remediar tais carências.

É constante a identificação de problemas em conteúdos básicos de matemática, essenciais a vida cotidiana, como contar, medir, calcular, argumentar, resolver problemas, organizar, analisar e interpretar informações. Porém, alguns alunos, com transtornos específicos, podem ter essa dificuldade acentuada ainda mais, como no caso da Discalculia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Alunos com TDAH apresentam baixo rendimento escolar de modo constante, fato que geralmente conduz a problemas na esfera afetiva e emocional, fazendo com que estes experimentem o fracasso escolar precocemente, deixando-os vulneráveis a uma ampla variedade de complicações psicossociais (VITAL; HAZIN, 2008).

Nesse contexto, tem-se verificado a crescente dificuldade de se ensinar matemática nos anos iniciais, indicando que professores e escolas podem necessitar de formação adequada para atuar junto a alunos com transtornos, estimular sua concentração e o desenvolvimento de habilidades necessárias à aprendizagem. Diante do exposto, justificamos a necessidade de realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, com a intenção de verificar as publicações de pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem da matemática por alunos com TDAH, disponibilizadas nos bancos de dados eletrônicos.

OBJETIVO

Realizar uma revisão do material disponível, junto aos bancos de dados eletrônicos na internet, que possam fornecer aos educadores informações e esclarecimentos que auxiliem no ensino de matemática para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Método

O estudo consistiu numa revisão da literatura sobre as dificuldades em matemática apresentadas por alunos com TDAH. Segundo Silva e Menezes, a pesquisa de revisão trata-se de “um processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa” (2001, p. 37). A revisão de literatura tradicional tipicamente apresenta resultados de investigação relativos a um tópico de interesse [do investigador] (GOUGH; THOMAS; OLIVER, 2012; GOUGH et al., 2011).

Para tanto realizamos uma busca nas bases de dados eletrônicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Virtual em Saúde e Google Acadêmico. As buscas foram realizadas no ano de 2017, considerando publicações datadas desde o ano 2002 até 2016. Os descritores foram “matemática” e “TDAH”, com busca avançada no título. Optamos apenas pelas pesquisas que tenham sido realizadas em âmbito nacional, pois consideramos que a situação educacional e cultural vivenciada por indivíduos com TDAH em outros países difere da realidade brasileira.

Tabela 1 – Trabalhos encontrado com as palavras “TDAH” e “matemática”

| Banco de dados | Total de trabalhos |
|------------------|--------------------|
| CAPEL | 02 |
| BIREME | 01 |
| GOOGLE ACADÊMICO | 03 |
| SCIELO | 01 |

Fonte: Os autores

A partir da leitura de títulos e resumos, excluindo-se os trabalhos repetidos ou que não versavam sobre ensino de matemática para alunos com TDAH, foram analisados sete artigos para a discussão, que seguem apresentados no Quadro 1 abaixo. Em função do número reduzido de trabalhos encontrados, utilizou-se também de outras referências complementares para a discussão.

Quadro 1 – Informações relativas aos dados coletados no levantamento

| Periódico / Anais | Autor/ano | Título | Assunto / Objetivo |
|---------------------|-------------------------|---|---|
| Jornal de Pediatria | ARAUJO, A.P.Q.C. (2002) | Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. | Oferecer aos pediatras noções atualizadas das principais causas encontradas em crianças com dificuldade escolar, com enfoque mais detalhado na avaliação e na conduta dos casos associados ao transtorno de déficit de atenção. |

| | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| Revista de Psiquiatria Clínica | PASTURA, G.M.C.; MATTOS, P. e ARAÚJO, A.P.Q.C. (2005) | Desempenho escolar e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. | Fornecer aos pediatras, neurologistas infantis e psiquiatras infantis noções atualizadas sobre a relação entre desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). |
| Ciências & Cognição | VITAL, M.; HAZIN, I. (2008) | Avaliação do desempenho escolar em matemática de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): um estudo piloto. | Explorar as inter-relações entre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), notadamente o Subtipo desatento, e a atividade matemática escolar |
| Psicologia Escolar e Educacional | RODRIGUES, C. I., SOUSA, M. CARMO; SANTOS, J. (2010) | Transtorno de conduta/ TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso. | Descrever um estudo de caso em relação a um aluno do Ensino Fundamental previamente diagnosticado como portador de Transtorno de Conduta (TC) associado a Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com acentuadas dificuldades na aprendizagem de Matemática. |
| Psicologia: Reflexão e Crítica | CORREA C. A.; V., DORNELES, B.; ROHDE, L. A. (2012) | Identificação dos procedimentos de contagem e dos processos de memória em crianças com TDAH. | Identificar e descrever os procedimentos de contagem e os processos de memória predominantemente utilizados por estudantes diagnosticados com TDAH |
| Anais XII ENEM | ZANQUETTA, M. E. M.; NOGUEIRA, C.M.I. (2016) | TDAH, surdez e ensino de matemática: o cálculo mental como estratégia didática. | Identificar as possibilidades didático-pedagógicas de um trabalho sistematizado com cálculo mental de forma dialógica (em Libras) com dois alunos diagnosticados TDAH e surdos, que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental. |
| Anais II CINTEDI | GOMES, H.C. (2016) | Educação matemática inclusiva: Uma experiência de musicalidade com TDAH. | Identificar contribuições da relação entre musicalidade (corporeidade, música e cognição) e aprendizagem matemática a partir de elementos da neurociência, abrindo possibilidade de uma prática docente original, que ensina, considerando as diferenças individuais e identificando as necessidades educacionais especiais. |

Após o levantamento dos trabalhos, foram feitas a leitura e análise das pesquisas com intuito de compreender o que foi desenvolvido e verificar as contribuições descritas pelos autores em relação a matemática e o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Araújo (2002) considerou em sua revisão que o TDAH é um transtorno comum e prejudicial ao desenvolvimento emocional e acadêmico. Nesse sentido, os casos suspeitos devem ser encaminhados a profissionais com experiência no seu diagnóstico e que o tratamento medicamentoso com estimulantes, antidepressivos ou clonidina, associado ao acompanhamento multidisciplinar, concorre para o melhor desempenho das crianças com este transtorno na escola.

Pastura, Mattos e Araújo (2005), em sua revisão, descrevem que alunos com TDAH apresentam desempenho acadêmico inferior aos demais, principalmente em aritmética, e que as dificuldades escolares, são motivadoras de encaminhamento destes aos especialistas. Os au-

tores afirmam que o TDAH é uma das potenciais causas do mau desempenho escolar, por eles chamado de MDE, e merece ser investigado e adequadamente tratado. Destacam, ainda, que outros estudos são necessários para se investigar quais campos do conhecimento encontram-se mais afetados pelo TDAH.

Vital e Hazin (2008) realizaram uma investigação clínico-exploratória sobre as causas das dificuldades matemáticas escolares apresentadas por duas crianças. A avaliação neuropsicológica destas assinalou dificuldades em termos de atenção concentrada e memória operacional. As relações dos déficits com a atividade matemática escolar foram evidenciadas pela desatenção e pela dificuldade de manutenção da informação verbal na memória de trabalho. Os autores sugerem que o professor auxilie os alunos na organização das operações a serem realizadas, que incentivem o uso de papel na realização de contas, bem como a utilização do material concreto, pois seriam formas de possibilitar caminhos alternativos de desenvolvimento e aprendizagem aos alunos com TDAH.

Rodrigues, Souza, Carmo (2010) investigaram as possíveis relações entre transtorno de conduta associado ao transtorno déficit de atenção e hiperatividade, junto à aprendizagem da matemática. Assim, realizaram um estudo de caso, no qual foram aprofundados aspectos da vida de um aluno que apresentava a associação dos referidos transtornos. Identificaram que o caso necessitava de apoio psicológico, além da sala de aula, para que houvesse significativas mudanças no desempenho escolar do aluno.

Correa, Dorneles e Rohde (2012) evidenciaram que estudantes com TDAH apresentam um atraso no desenvolvimento dos procedimentos de contagem, quando comparados a alunos sem o referido transtorno. Assim, sugerem que o ensino de estratégias de decomposição dos fatos representa uma estratégia para o desenvolvimento escolar matemático destes alunos.

Zanquetta e Nogueira (2016) relatam a aplicação de uma sequência didática de cálculo mental com atividades adaptadas, considerando análises realizadas antes e depois da aplicação das mesmas. Utilizaram ainda, materiais manipuláveis e jogos virtuais. O estudo deu-se junto a dois alunos do ensino fundamental, e constataram que houve um aumento da autonomia destes e observável avanço qualitativo do raciocínio. Foi possível observar, também, melhoras no rendimento escolar, que foram atribuídas às adequações de tempo e atividades no decorrer do projeto.

Gomes (2016), em sua pesquisa, defende as contribuições da relação entre musicalidade e aprendizagem matemática, a partir de elementos da Neurociência. Propõe uma ação docente inclusiva que ensina a partir das diferenças individuais, identificando as necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi realizada junto a alunos da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, utilizando música como uma estratégia didática para ensinar matemática. As atividades consideraram os conceitos de corporeidade e neurocognição. Segundo a autora, a utilização de música estimula a construção do senso numérico dos alunos. A pesquisa apontou, também, um aumento do período de atenção e concentração dos alunos na atividade, demonstrações de entusiasmo e alegria durante a prática de cálculos mentais.

Nos artigos analisados, percebeu-se que as dificuldades de aprendizagem da matemática em alunos com TDAH são um tema pouco explorado, que poucos são os trabalhos que

tratam especificamente desse tema. Identificou-se, em pessoas com TDAH, que a dificuldade não se restringe aos conteúdos da disciplina matemática, mas estende-se às demais matérias escolares, afetando, assim, o rendimento escolar.

Embora haja escassez de trabalhos nesta temática, ao analisar os artigos foi possível perceber que o TDAH se relaciona com a dificuldade de aprender matemática em função das características apresentadas pelos alunos com o transtorno, pois estes indivíduos têm dificuldade para manter a atenção sustentada, uma habilidade essencial para continuar e manter um nível eficiente de resposta, além de completar uma tarefa em um determinado período de tempo (DUPAUL; STONER, 2007). Esta manutenção de foco atencional é imprescindível à aprendizagem de conceitos matemáticos.

[...] se os comportamentos mais preocupantes são a atenção e a finalização do trabalho de matemática, então as estratégias de intervenção mais eficientes serão aquelas usadas na aula de matemática, no momento em que os alunos devem completar o trabalho de matemática.

A atenção permite à criança concentrar-se num dado estímulo (por exemplo, o que o professor está falando) e simultaneamente neutralizar as demais estimulações, tais como os sons fora da sala ou uma conversa entre amigos. Esta característica da atenção é chamada de seletividade e sem ela a construção do conhecimento ficaria comprometida, pois não seria possível selecionar uma informação relevante e manter a atenção sustentada por um período de tempo necessário para o seu processamento (VITAL; HAZIN, 2008).

A análise possibilitou uma reflexão sobre as práticas escolares relacionadas ao TDAH. Macedo, Leite e Vasconcelos (2013) recomendam um trabalho escolar aliado aos demais profissionais da escola, de forma a modificar a rotina da sala de aula. Para isso, o professor deverá “manter contato físico aproximado com o aluno, expressar-se clara e concisamente, utilizar recursos visuais (vídeos, slides, etc.), saber como melhor utilizar o material didático, bem como melhor trabalhar o conteúdo estabelecido” (MARCEDO, LEITE, VASCONCELOS, 2013, p.7).

Assim, percebe-se a importância de que os professores adotem práticas pedagógicas que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos. Pois, considerando que todo aluno aprende, o aluno com TDAH só o faz em rotinas e ritmos diferentes, e precisa que as atividades não sejam demasiado extensas, que o mantenham interessado e não possuam textos longos. Conforme Gordilho (2011, p.12) é necessário que o professor repense o sentido do aprender, “compreendendo assim que há um processo de mudança tanto do aluno, como dos professores, o que significa que os sujeitos estão em desenvolvimento, evoluindo, ascendendo, portanto construindo seu desenvolvimento”.

Conforme Fávero (2005, p.49)

[...] o aluno TDAH tem capacidade de aprender, só que aprende diferente dos demais. E que é necessário, antes de tudo, que os professores resignifiquem o termo “aprender”, compreendendo assim que há um processo de mudança tanto do aluno, como dos professores, o que significa que os sujeitos estão em desenvolvimento, evoluindo, ascendendo, portanto construindo seu desenvolvimento.

Atividades organizadas, com orientações claras, objetivas e divididas em partes menores mostraram-se úteis na compreensão e no desenvolvimento de sequências de tarefas propostas (MARTINS, 2011). Nas avaliações, deve-se utilizar questões objetivas, diminuir o número de páginas ou, se possível, ir entregando-as alternadamente para que o aluno não se distraia e as deixe incompletas. Outra sugestão para otimizar a aprendizagem matemática é a utilização de jogos e atividades dinâmicas. Macedo (2013) aponta que estas geralmente não encontram resistência por parte dos alunos, e como lúdicas, auxiliam na manutenção do interesse e da atenção.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o professor é o instrumento de mediação que vai fazer do jogo uma atividade realmente pedagógica, e que sem sua atuação consciente e consistente isso não acontecerá, por mais bem-intencionado que o mesmo esteja, bem como sua instituição de ensino (MACEDO; LEITE; VASCONCELOS, 2013).

A partir do exposto, entende-se que alunos com TDAH apresentam dificuldade em diversas áreas da aprendizagem, entre elas na matemática. Compreende-se que a modificação da prática pedagógica será determinante na aprendizagem não somente do aluno com TDAH, pois os benefícios desta estendem-se aos demais alunos da sala.

Somada a estas alterações, é necessário respeitar a individualidade e as potencialidades de cada aluno, principalmente nas atividades avaliativas, a fim de valorizar aquilo que o aluno é capaz de produzir e não apenas apontar seus fracassos, pois, reforçar positivamente a atuação acadêmica e social deste indivíduo pode fazer com que ele melhore sua autoestima e se interesse mais pelas atividades propostas. Torna-se imprescindível ressaltar que alterações didáticas, sem o tratamento medicamentoso (quando necessário) e as demais terapias, não serão suficientes para garantir o melhor desempenho escolar deste aluno, mas configura-se como parte integrante de sua formação.

Entende-se que ensinar alunos com TDAH não configura uma tarefa fácil, porém, de posse do diagnóstico, espera-se que este sirva como recurso para a identificação do problema e que, a partir dele, o processo de ensino e de aprendizagem resulte em mudanças que propiciem a aprendizagem efetiva. Para isso, faz-se necessário que o atendimento seja realizado por profissionais da educação e da saúde, de forma a propiciar meios para identificar as dificuldades resultantes do transtorno, contribuindo para a ampliação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Kaufman (2011) relata que tanto a atenção quanto as funções executivas estão relacionadas com as habilidades de leitura e escrita na medida que envolvem o processamento de informações, recepção e decodificação de estímulos, planejamento e organização das respostas, por isso a avaliação de leitura, escrita e matemática deve ser contemplada diante das queixas de desatenção e hiperatividade.

Em relação ao aluno com TDAH, o atendimento educacional se baseia no uso das estratégias de intervenção que venham a minimizar os problemas de aprendizagem desse aluno. Assim, a escola tem que se adequar as suas necessidades para proporcionar um ensino e uma aprendizagem da matemática mais significativa (SOUZA, 2011).

A análise permitiu alegar que a garantia de uma aprendizagem matemática efetiva por parte do aluno com TDAH está relacionada à adoção de ações que compreendam outro

direcionamento na educação escolar. É essencial que o trabalho educacional seja planejado, considerando as especificidades dos alunos que serão atendidos.

Rohde et al. (2006) sugerem que o professor deve explicar claramente a finalidade de cada tarefa, manter uma rotina diária com descansos definidos, reforçar visual e auditivamente as regras estabelecidas, dividir as atividades em unidades menores, ensinar a captar a ideia principal, ensinar a monitorar suas atividades. Assim, a mudança de postura do professor, a adoção de práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas podem contribuir para a aprendizagem de todos os alunos, pois quando a atividade gera interesse ou motivação no aluno este se envolve e consegue manter sua atenção na tarefa a ser realizada.

CONCLUSÃO

Considera-se que existem limitações no estudo realizado, pois a análise englobou apenas publicações nacionais, inibindo um panorama mais amplo de discussões sobre as contribuições para aprendizagem matemática do aluno com TDAH. Vários trabalhos são publicados internacionalmente, mas refletem realidades diversas da brasileira no âmbito cultural, político e educacional; o número reduzido de descritores também pode ter dificultado o acesso a outros estudos na área. Identificou-se que a literatura nacional necessita de pesquisas sobre o ensino de matemática para pessoas com TDAH, de modo a ampliar a visão sobre o tema e beneficiar alunos e professores no ato pedagógico.

Foram encontrados vários trabalhos que buscam discutir o ensino de língua portuguesa, principalmente no que tange aos processos de interpretação textual para o aluno com TDAH, o que viabiliza a necessidade de atentar para as dificuldades matemáticas, pois esta disciplina também necessita de interpretação na resolução de atividades.

A pesquisa evidenciou a importância dos cursos de formação de professores propiciarem a reflexão sobre as práticas pedagógicas tradicionais no ensino de matemática e o conhecimento de propostas de intervenção junto a alunos com transtornos de aprendizagem, afim de instrumentalizar o docente e garantir que o ensino e a aprendizagem ocorram de maneira eficiente.

Na maioria das vezes a escola se torna um agravante para essas crianças, devido a não preparação de professores para receberem alunos com tais dificuldades ou por não possuírem uma proposta de adequação das atividades para os alunos com este transtorno. As atividades propostas são as mesmas para todos os alunos, mas o indivíduo com TDAH, por exemplo, não consegue compreender enunciados grandes ou conteúdos extensos. É imprescindível que os professores entendam que para todos os alunos, mas em especial para os com TDAH, as informações e explicações necessitam ser claras, objetivas, passíveis de serem compreendidas pelos educandos.

Muitas informações são disseminadas sobre o TDAH, de tal modo alguns professores creem saber sobre o transtorno o necessário para sua atuação pedagógica; porém, não propiciam aos alunos experiências capazes de efetivar o processo de ensino e diferenciam as atividades avaliativas, desconsiderando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, necessita-se do desenvolvimento de uma consciência crítica dos docentes sobre a importância de oferecer uma aprendizagem efetiva ao aluno com TDAH, alterando, sempre que necessário, os encaminhamentos e metodologias, com o intuito de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas por este. Verificou-se o quão fundamentais são as mudanças no ato pedagógico, não somente no ensino de matemática, mas em todas as disciplinas, já que, se a estratégia puder auxiliar na aprendizagem de alunos com TDAH, atingirá também os demais alunos da turma.

Os recursos didáticos surgem como uma alternativa de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem. Somados a estes, pode-se incluir os jogos, as atividades lúdicas, exercícios com instruções claras, questões objetivas e atividades que possam ser realizadas em períodos diferenciados. Destarte, é preciso atentar para não descuidar dos objetivos e do trabalho com os conteúdos curriculares.

Em função do exposto, sugere-se uma ampliação dos estudos em relação ao ensino de matemática para alunos com TDAH, com o objetivo de identificar estratégias educacionais e medidas pedagógicas que auxiliem na aprendizagem de indivíduos que apresentam o transtorno, a partir da formação adequada dos docentes, tornando assim a escola um espaço de fato formativo. A disseminação destas pesquisas poderia auxiliar na construção de propostas metodológicas inclusivas, que contribuiriam para o ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A.P.Q.C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *J. Pediatr.* v.78, 2002.
- BRENELLI, R.P. *O jogo como espaço para o pensar*. A construção de noções Lógicas e Aritméticas. 4 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- COSTA, A.C.; DORNELES, B.V.; ROHDE, L.A. Identificação dos Procedimentos de Contagem e dos Processos de Memória em Crianças com TDAH. *Psicologia & reflexão crítica*, v.25, 2012.
- DUPAUL, G.J.; STONER, G. *TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2007.
- FÁVERO, M.H. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise de ensinar e aprender*. Brasília. UNB; 2005
- GOMES, H.C. *Educação matemática inclusiva: uma experiência de musicalidade com TDAH*. 2016 http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD4_SA16_ID1796_23102016232923.pdf
- GORDILHO, M.A.M. *O TDAH e a aprendizagem da matemática: uma proposta de intervenção psicopedagógica*. [monography]. Brasília: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/ UNB; 2011.
- KAUFMAN, C. *Executive function in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2011.
- MACEDO, L.M. S.; LEITE, B.P.; VASCONCELOS, J.M. *A utilização de jogos matemáticos para crianças com TDAH*. 2013. Disponível em: http://sbem.web1471.kingghost.net/anais/XIENEM/pdf/3453_1957_ID.pdf

MACEDO, L., PETTY, A.L.; PASSOS, N.C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, R. S. *Ensinando matemática para alunos diagnosticados como portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): uma proposta baseada no desenvolvimento da autorregulação*. Ouro Preto/MG [dissertation]. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP; 2011. 218p.

PASTURA, G.M.C.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A.P.Q.C. Desempenho escolar e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Â Arch. Clin. Psychiatry*, São Paulo, v. 32, n.6. 2005.

RODRIGUES, SOUZA, CARMO. Transtorno de conduta/TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso 2010. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.14, n.2.

ROHDE, L.A, DORNELES, B.V.; COSTA, A.C. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROTTA, N.T. ; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. (Ed.). *Transtornos de aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SILVA, A.B.B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

SOUZA, P.O. *O aprendizado da matemática e a inclusão de alunos com transtorno do déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*. 2010. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br>

VITAL, M. ; HAZIN, I. *Avaliação do desempenho escolar em matemática de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): um estudo piloto*. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasegognição.org>

ZANQUETTA, M.E.M.; NOGUEIRA, C.M.I. *TDAH, surdez e ensino de matemática: o cálculo mental como estratégia didática*. 2016. Anais... XII ENEM.

AValiação Matemática no Contexto Inclusivo: Uma Experiência com Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental

Sani de Carvalho Rutz da Silva¹; Juliana de Fatima Holm Brim²; Soliane Moreira³.
sani@utfpr.edu.br

*^{1,2,3}Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Programa de Pós
Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia*

INTRODUÇÃO

No contexto escolar atual, devido às políticas inclusivas, é muito comum professores encontrarem alunos com deficiência em suas classes. Sabe-se que nem sempre foi assim, a história relata vários momentos marcantes na trajetória escolar desses alunos até o atual momento denominado inclusão escolar (ARANHA, 2001). Hoje o aluno com deficiência tem seu direito ao acesso e permanência ao ensino regular legitimado, mas há uma preocupação em relação à apropriação do conhecimento e ao processo de avaliação desses alunos.

Em âmbito legal, podemos destacar algumas leis importantes para a educação das pessoas com deficiência, como: Constituição Federal de 1988¹, Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), entre outras. A legislação garante o acesso e permanência de alunos com deficiência em classes regulares de ensino e isso implica em adaptações por parte dos professores na transmissão do conhecimento bem como no processo de avaliação pedagógica desses alunos.

A avaliação é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, é através dela que o professor pode refletir sobre a sua prática, sobre os caminhos corretos ou não, que tomou para transmitir o saber, mas principalmente permite ao professor verificar a efetiva aprendizagem do aluno. Da mesma forma para o aluno, a avaliação tem função informativa e compromissada em auxiliá-los no processo da aprendizagem. Porém, no que diz respeito à disciplina de matemática, não há muita variação dos instrumentos utilizados para avaliar, ou seja, as avaliações se restringem, na maioria dos casos, em provas descritivas aplicadas através de exercícios após o término de um dado conteúdo. Considerando a diversidade, é necessário um cuidado por parte dos professores para a escolha dos instrumentos, pois esses devem respeitar a individualidade e a potencialidade dos alunos no contexto de uma escola inclusiva.

O referente trabalho apresenta uma investigação qualitativa, na abordagem estudo de caso, acerca do processo de avaliação, numa perspectiva inclusiva, nas aulas de matemática de uma classe regular do 6º ano do ensino fundamental, em uma escola privada no estado do Paraná, que conta com um aluno deficiente visual com grau leve de autismo. A investigação

¹ Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 07 de fevereiro de 2018.

ocorreu durante o período de duas semanas, onde o conteúdo programático para o 6º ano foi “Os números”. A seguir apresentamos os objetivos da pesquisa, a metodologia e os resultados alcançados.

OBJETIVO

A avaliação, para muitos, pode ser considerada o ponto alto de toda a prática docente, é um momento esperado pelos alunos, que de uma forma ou de outra acabam por “mostrar” se realmente se apropriaram de certos conhecimentos e se estão sabendo demonstrar isso por meio de “exercícios” propostos pelo professor, que por sua vez, também aguarda ansioso para avaliar a sua própria prática através dos resultados dessas avaliações. Porém, é necessário refletir acerca do sentido da avaliação e do impacto que essa exerce sobre os alunos em especial sobre os alunos inclusos em classes regulares de ensino. Para dar início a essa reflexão, levanta-se a questão do porque a avaliação é necessária. Para Buriasco e Trevisan (2016, p.1212)

Ao discutir as diferentes funções e os diferentes propósitos a que serve a avaliação, destacam-se duas delas: i) fornecer informações aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e ii) possibilitar que sejam tomadas decisões com vistas a aprimorar esses processos. Além de informar o próprio estudante, o professor, os pais, a escola a comunidade, a respeito do seu progresso nos diferentes domínios de aprendizagem (função de controle), os resultados de uma avaliação fornecem dados para ajudar o professor a avaliar seu próprio ensino (função pedagógica).

Nesse sentido a avaliação tem papel informativo, para ambos, professor e aluno. Ela deve auxiliar, de forma positiva, com vistas no crescimento cognitivo e intelectual do aluno, sendo um instrumento indispensável e, portanto, deve ser muito bem planejada pelo professor para que ele possa intervir, e ajudar a reconstruir conceitos errôneos que porventura possam ter sido adquiridos pelos alunos. Portanto, a escolha dos instrumentos que irão ser utilizados para avaliar é de extrema importância, pois configuram fonte de informação para professor e aluno.

No entanto há de se considerar que a avaliação não tem o poder de julgar, ou rotular um aluno em bom ou mau, inteligente ou não. A avaliação deve ser um ato contínuo muitas vezes os alunos não conseguirão expressar no “papel” aquilo que realmente sabem, no que se refere à avaliação formal, descritiva. Isso é dado por diversos aspectos, um deles é o emocional. Nesse sentido a avaliação em si é uma situação pedagógica necessária, mas que precisa ser repensada, pois afinal ela muitas vezes não traduz o verdadeiro desempenho de um aluno considerado “normal” que dirá de um aluno deficiente.

Existe uma espécie de cultura no ensino e aprendizagem da matemática no contexto escolar, D’Ambrosio (2005) afirma que “a matemática é a única disciplina que ensinada da mesma maneira e com o mesmo conteúdo para todas as crianças do mundo”. Tal situação é muito preocupante, e com os métodos avaliativos da disciplina a situação não é diferente, a avaliação do grau de aprendizagem dos alunos por meio de provas descritivas é, há muito tempo, a mais utilizada e apesar de ser uma prática antiga é persistente. Segundo Buriasco e Trevisan (2016, p.1208) “Tradicionalmente, as práticas avaliativas no contexto escolar limitam-se a utilização de alguns poucos instrumentos (senão um único – a prova escrita). Em geral concentram-se na utilização de procedimentos de avaliação somativa, exercidos ao fim de um determinado período.

Ao utilizar esse método considera-se que a turma é homogênea e que todos os alunos devem ser avaliados através do mesmo procedimento. Porém, cada aluno possui suas diferenças, principalmente em se tratando da diversidade e inclusão, torna-se injusto avaliar o desempenho de alunos diferentes com os mesmos critérios. Conforme Beyer (2013, p. 30) “Crianças são únicas, em suas características, e ao, mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos”.

A Lei de Diretrizes e Bases, (Lei 9394/96), apoia que os métodos avaliativos com aspectos qualitativos se sobreponham aos quantitativos, verifica-se em seu artigo 24, inciso V, quanto aos critérios para a verificação do rendimento escolar:

- a) a avaliação continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Visto que a diversidade aponta para situações individuais, o professor de matemática deve ousar em sua capacidade e criatividade na busca de instrumentos que possam ser utilizados na avaliação, e essa busca deve sempre levar em consideração as potencialidades que os alunos com deficiência e os considerados normais, que não apresentam deficiência física ou cognitiva, possuem. Conforme Beyer (2013, p. 55) “ser cego, surdo ou ter deficiência mental, inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e adversidades, assim como qualquer aluno na escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações”.

Nesse sentido a presente investigação tem por objetivo geral buscar estratégias diferenciadas de avaliação continua, de forma qualitativa, que possibilitem ao professor de matemática e ao aluno com deficiência uma análise investigativa e produtiva da apropriação do conhecimento.

MÉTODO

A investigação é de natureza qualitativa na abordagem estudo de caso, pois pode haver casos semelhantes, mas não iguais. A escolha da pesquisa qualitativa foi dada pelo fato de que essa forma de investigação se apoia na postura interpretacionista (MOREIRA, 2002).

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede regular de ensino, privada, no estado do Paraná que contava com 18 alunos, sendo um deles deficiente visual com grau leve de autismo.

Iniciamos a investigação pautando-se prioritariamente na sondagem das potencialidades dos alunos, e buscando interpretar e compreender por meio de observações como era dado o processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual com leve grau de autismo. Percebemos nessa fase da pesquisa que o aluno tinha maior aproveitamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula quando acompanhado de material concreto para a percepção tátil o que vai de encontro com as Diretrizes curriculares da Educação Especial do Paraná (2006) “[...] de fato um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos”. Sendo assim o aluno com deficiência visual precisa de adaptação de materiais para auxiliá-lo no processo de aprendizagem.

Observamos também que adaptando a linguagem ao aluno com deficiência visual e grau leve de autismo, o aluno demonstrava mais interesse,

[...] a diversidade e personalização são elementos fundamentais no sistema educacional para que ocorra a educação de alunos com autismo. Ao seguir um padrão de atendimento, as características peculiares de cada uma das pessoas com TEA, não serão contempladas, pois não é possível traçar um mesmo método de aprendizagem para todos os autistas. (FLEIRA, FERNANDES, 2017, p.107)

O aluno apresentava um fascínio por animais de fazenda, por exemplo, cavalos, gados, etc., percebemos que o aluno sempre citava esses animais em suas falas e demonstrava muita empolgação ao mencioná-los. Sendo assim, para contextualizar problemas matemáticos, buscamos por exemplos que envolvessem esses animais, adaptando a linguagem de forma que o conteúdo matemático despertasse interesse no aluno, segundo (SANTOS, GOMES, BARROS e CELINO, 2014, p.) “[...] alunos autistas não aprendem sem o devido suporte, eles possuem uma forma própria e se optarmos por uma educação inclusiva, precisamos antes de tudo respeitar esta identidade da criança”.

O conteúdo abordado na investigação, realizada com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, foi “Os números”, escolhido pela necessidade de adaptarmos as aulas e a avaliação para o aluno com deficiência visual e grau leve de autismo. Esse conteúdo compreende a história dos números, o sistema de numeração egípcio, sistema de numeração decimal e o estudo das ordens e classes.

Consideramos pertinente dividir a transmissão do conhecimento e avaliação referente ao conteúdo “Os números” em duas etapas: 1ª) História dos números e sistema de numeração egípcio; 2ª) Sistema de numeração decimal e estudo de ordens e classes. Sendo assim, buscamos ao término de cada etapa avaliar de forma contínua, cumulativa e qualitativamente os alunos, interpretando a participação e desempenho durante as atividades propostas.

Começamos a primeira etapa com a história dos números e sistema de numeração egípcio, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (Brasil, 1998), a História da Matemática utilizada em sala de aula, pode ajudar na compreensão das ideias matemáticas que o estudante está construindo, além de auxiliar na construção de um olhar mais crítico sobre objetos de conhecimento. Essa etapa teve duração de cinco aulas, onde foi explorada oralmente a importância dos números, a necessidade da contagem no decorrer da história, e sempre que possível eram citados exemplos envolvendo contagem dos animais de uma fazenda, dos gados de um rebanho, para que despertasse o interesse do aluno com deficiência visual e grau leve de autismo.

Ao trabalhar com o sistema de numeração egípcio, exploramos um pouco a história da civilização egípcia, e a forma de escrita através de hieróglifos, apresentamos aos alunos o papiro², a figura 1 retrata o aluno com deficiência visual e autista tateando o papiro.

² Espécie de papel originado da planta papiro, utilizado no Egito antigo para a escrita.



Figura 1 – Aluno tateando o papiro
Fonte: Acervo dos autores

Os hieróglifos que representam o sistema de numeração egípcio foram apresentados aos alunos no quadro de giz, e para o aluno com deficiência visual e grau leve de autismo foram feitos em folhas de papel sulfite os mesmos desenhos que estavam no quadro de giz, porém feitos com cola relevo para que o aluno sentisse a silhueta dos desenhos. Os alunos videntes da classe puderam observar e tatear a adaptação do material feito para o aluno com deficiência visual, ou seja, o material alcançou todos os alunos.

Após exploramos o valor numérico de cada símbolo, partimos para a avaliação, que aconteceu como uma atividade, onde oralmente apresentávamos um número egípcio e os alunos diziam o seu valor no sistema decimal e apresentávamos um número decimal e os alunos diziam qual era o respectivo símbolo egípcio. Houve a participação de todos os alunos e consideramos que a atividade avaliativa naquele momento promoveu a inclusão escolar, oportunizando a todos a participação igualitária. Verificamos isso através do desempenho dos alunos e a participação de todos. Conseguimos avaliar qualitativamente observando as respostas corretas obtidas durante as atividades, mesmo sem a utilização de uma prova descritiva.

A segunda etapa, abordando o sistema de numeração decimal e estudo de ordens e classes foi desenvolvida também no período de 5 aulas. Para trabalhar esses conteúdos iniciamos com o sistema de numeração decimal e os 10 símbolos que compõe esse sistema, que são os números de 0 à 9, e o fato de ser um sistema posicional. Ao aluno deficiente visual com grau leve de autismo apresentamos um material com os números de 0 à 9 em braile, no sistema decimal e posicionados na reta numérica, conforme a figura 2.



Figura 2 : Aluno tateando números
Fonte: Acervo dos autores

Para explorar as unidades, dezenas, centenas e unidade de milhar, optamos em trabalhar com o material dourado, que possibilitou aos alunos videntes e ao aluno com deficiência visual o contato com o material concreto. Em vários momentos, durante o manuseio do material dourado, citávamos exemplos envolvendo animais como *“um cubinho do material dourado é como um cavalo na fazenda, mas uma barra (10 cubinhos) representam 10 cavalos na fazenda”*. Quando utilizávamos exemplos envolvendo animais o aluno com deficiência visual e autista apresentava empolgação na aprendizagem. A figura 3 retrata o aluno manuseando o material dourado.



Figura 3: Aluno manuseando o material dourado

Fonte: Acervo dos autores

Ao término do conteúdo, foi solicitado aos alunos da classe que construíssem um ábaco, como tarefa de casa, utilizando material reciclável e que realizassem uma pesquisa sobre a origem desse instrumento. A mãe do aluno com deficiência visual e com grau leve de autismo era extremamente presente, ela juntamente com o aluno confeccionou o ábaco em casa e o trouxeram na aula seguinte. Após a construção do ábaco, por todos os alunos, uma aula foi dedicada ao manuseio do instrumento, onde foi explorado o sistema de numeração decimal, ordens e classes. A medida que apresentávamos os números decimais oralmente os alunos iam construindo esses números em seus respectivos ábacos. A figura 4 retrata os alunos manuseando o ábaco, construído por eles mesmos.

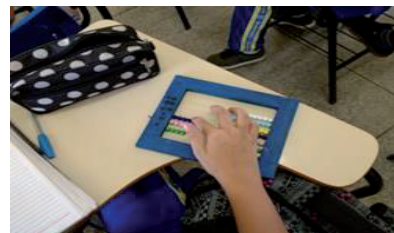


Figura 4: Alunos manipulando o ábaco

Fonte: Acervo dos autores

O ábaco serviu como instrumento para avaliar a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos por eles adquiridos sobre o sistema de numeração decimal. A atividade com o ábaco nos permitiu analisar a aprendizagem dos alunos em relação as ordens e classes de um

número, a medida que os alunos posicionavam corretamente as contas do ábaco nas casas das ordens e classes corretas e após isso faziam oralmente a decomposição dos números apresentados. A avaliação nesse caso foi inclusiva, pois todos os alunos foram avaliados de forma justa, e igualitária, o aluno com deficiência visual e grau leve de autismo participou de forma equivalente aos demais alunos da classe, todos os alunos puderam explorar seus potenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto atual, em que a luta pela inclusão é real e evidente, o professor precisa buscar por práticas avaliativas que sejam justas, que levem em consideração as potencialidades dos seus alunos, como um todo e que respeite as particularidades de cada um, de acordo com as Diretrizes Curriculares, as escolas devem receber os alunos com deficiências com as adaptações necessárias. Todas as pessoas têm um ritmo de aprendizagem e conseqüentemente expressam o que sabem de formas diferentes. Sendo assim é necessário que os professores, em suas respectivas áreas, desenvolvam adaptações necessárias para que se obtenha o êxito no ato da avaliação, tanto por parte dos alunos, quanto na auto avaliação do professor acerca de seu trabalho.

Na pesquisa realizada na turma do 6º ano do ensino fundamental com um aluno com deficiência visual e grau leve de autismo, buscamos deixar as práticas “tradicionais” de avaliação matemática pautadas em exercícios descritivos e optamos por uma avaliação contínua, qualitativa e utilização de instrumentos concretos que alcançassem todos os alunos.

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora. (VITTA, et al, 2010, p. 425).

Consideramos que práticas de transmissão do conhecimento que consideram que todos os alunos são iguais e que aprendem da mesma forma podem privar o aluno do acesso a esse conhecimento e o mesmo vale para avaliação, se a avaliação for preparada considerando que todos os alunos são iguais, os resultados podem ser equivocados, privando assim alunos com deficiência, por exemplo, de expressarem a apropriação do conhecimento,

[...] alunos com deficiência educacional especiais tem direitos iguais, mas não são iguais aos outros alunos. Portanto para que eles tenham condições de aprendizagem equivalentes aos outros alunos, é preciso garantir que tenham acesso ao conteúdo escolar pelo veículo que lhes permite significar o mundo, demorando o tempo necessário. (REILY, 2004, p.161)

Constatamos, por meio da vivência em sala de aula, e por meio da interpretação das atitudes e desempenho dos alunos nas atividades propostas nessa investigação a apropriação do conhecimento acerca do conteúdo “Os números”. O quadro 1 apresenta em síntese, o desenvolvimento das avaliações desenvolvidas:

Quadro 1: desenvolvimento das avaliações

| Divisão do conteúdo | Descrição da avaliação | Desempenho dos alunos |
|--|--|--|
| História dos números e sistema de numeração decimal. | Ocorreu a partir da análise do desempenho dos alunos na transmissão do conhecimento, oralmente, e com auxílio de material escrito em relevo. | Participativos e desempenharam corretamente a atividade proposta. |
| Sistema de numeração decimal e estudo de ordens e classes. | Ocorreu a partir da análise do desempenho dos alunos na manipulação do material dourado e do ábaco. | Manipularam corretamente o ábaco demonstrando compreensão da composição dos números do sistema de numeração decimal. |

Fonte: elaborado pelos autores

A participação efetiva de todos os alunos, os bons resultados nas avaliações e a participação do aluno com deficiência visual com grau leve de autismo, possivelmente não seriam alcançados se optássemos por uma avaliação que sobrepujasse a análise quantitativa a qualitativa nos resultados. Acreditamos que ao buscar e aplicar estratégias diferenciadas de avaliação num processo contínuo, cumprindo os objetivos da pesquisa, nos permitiu interpretar e avaliar os alunos qualitativamente promovendo a inclusão.

CONCLUSÃO

A matemática é uma disciplina muito importante no desenvolvimento do ser humano, são muitas as aplicações de seus conceitos no cotidiano de todas as pessoas. A instituição escolar, o que inclui principalmente os professores, são os responsáveis pela transmissão do conhecimento formal, o que abrange os conhecimentos matemáticos. Desta forma, os professores devem estar atentos e atualizados em suas práticas de ensino no intuito de que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e que da mesma maneira sejam avaliados de forma justa.

As estratégias utilizadas pelos professores na escola e na sala de aula possibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência levantando questões relacionadas ao envolvimento do docente com esse trabalho e à necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos. (BRIANT; OLIVER; 2012, p. 142.)

As pessoas com deficiências conquistaram seus merecidos lugares dentro das classes regulares de ensino, mas eles não apenas devem estar presentes, mas também participar ativamente do processo ensino e aprendizagem, desde o momento da apresentação de um novo conteúdo até o momento da avaliação e essa deve ser uma preocupação ao professor de matemática, pois ele precisa utilizar a melhor forma e instrumentos necessários para que o aluno de fato aprenda e obtenha o conhecimento.

Sendo a avaliação um instrumento fundamental no processo ensino aprendizagem, por trazer ao professor e aluno informações sobre o progresso e variabilidades positivas ou adversas ocorridas no processo de aprendizagem, essas devem ser bem elaboradas, planejadas para que cumpram sua real função de maneira igualitária e que alcance todos os alunos, mesmo que para isso o professor precise abrir mão das avaliações tradicionais e passe a buscar e utilizar instrumentos que alcancem as potencialidades desses alunos.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2013, 4.ed.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1999.
- _____. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.
- _____. *Educação Inclusiva: direito à diversidade – documento orientador*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.
- _____. *Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Brasília, DF, 1990.
- _____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação*, Brasília, DF, 1990.
- _____. *Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007*. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2007.
- BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. *Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.1, p.99-120, jan/abr 2005.
- FLEIRA, R.C.; FERNANDES, S.H.A.A. Práticas de ensino para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. *ReBECÉM*, Cascavel, (PR), v.1, p.104-122, dez.2017.
- MOREIRA, D.A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1997
- PARANÁ, Secretaria de Estado e Educação. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED, 2006
- REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas Papirus; 2004
- SANTOS, C.L.S.C. et al. Conhecendo o autismo no contexto da inclusão social: na flexibilidade curricular e métodos pedagógicos. *Anais... CINTED*. 2014; p.1-10.
- TREVISAN, A, L; BURIASCO, R.L.C. *Percepções de Estudantes acerca de um Instrumento Diferenciado de Avaliação em Aulas de Matemática*. *Bolema*, v.30, n.56, 2016.
- VITTA, F.C.F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. Marília 2010, v.16, n.3, p. 415-428.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Fabiana de Oliveira Koga; Adriana Alonso Pereira²
fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP ² Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática voltada aos tipos de procedimentos de coletas de dados utilizados por pesquisadores da área da Educação Especial surgiu a partir de reflexões acerca de como assegurar validade e fidedignidade aos dados coletados, tendo em vista a natureza dos fenômenos pesquisados nessa área de conhecimento, que por vezes, podem não se apresentar explicitamente ao pesquisador, e em decorrência da pouca abordagem dessa temática sobre os procedimentos utilizados, para coletar dados, em revisões sistemáticas.

Longe de pretender simplificar o teor desse assunto ou induzir a qualquer espécie de favorecimento a um determinado procedimento de coleta de dados, o questionamento norteador do presente estudo consiste em: quais procedimentos estão sendo adotados por pesquisadores da área da Educação Especial, no momento de coletar seus dados, garantindo confiabilidade a partir do uso de diferentes instrumentos, especificamente aqueles que são padronizados?

Para alcançar essa finalidade objetivou-se realizar uma revisão sistemática de pesquisas que utilizaram tratamento estatístico na análise de dados, entretanto, o presente trabalho focou nos procedimentos de coleta de dados que fizeram uso de Escalas, inventários, questionários e outros instrumentos padronizados, utilizados nas pesquisas na área da educação especial.

Omote (2014) apresentou dois pontos cruciais a respeito de procedimentos metodológicos. O primeiro diz respeito a descontinuidade nos temas de pesquisa, e o segundo a fragilidade metodológica.

A respeito da fragilidade metodológica por parte de alguns trabalhos ocorrem em decorrência da incompletude da descrição de sua trajetória acerca das etapas que constituem o método de pesquisa, o que impede que o estudo seja, inclusive, replicado, ou o uso de instrumentos não validados, erro humano durante a coleta ou análise dos dados, critérios de seleção de participantes equivocados etc.

Omote (2014) afirma que “a realidade apreendida pelo pesquisador e sobre a qual constrói conhecimento depende das medições utilizadas por ele nesse processo de apreensão” (OMOTE, 2014, p. 16).

Em ciências humanas, comumente o ponto inicial ocorre a partir de hipóteses que necessitam ser averiguadas. Para testá-las, os dados precisam ser coletados de maneira a permi-

¹ Agência de fomento: FAPESP

tir reflexões em relação às hipóteses, e a partir disso é possível “[...] nos levar a reter, rever ou rejeitá-la e a teoria da qual ela se originou”. (SIEGEL; CASTELLAN, 2006, p. 27).

No entanto, para que isso aconteça é preciso habilidade e conhecimento, por parte do pesquisador, no momento de optar por esse (s) ou aquele (s) procedimento de coleta de dados e instrumentos para averiguação do fenômeno que se pretende apreender. Serão essas tomadas de decisões determinantes para etapas posteriores de análise, discussão dos resultados e conclusão.

“Não se pode descuidar do delineamento, da escolha do instrumento adequado de coleta de dados, da análise adequada dos mesmos e da interpretação dos resultados encontrados” (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014, p. 41).

Ademais, serão todas as etapas de uma pesquisa responsável pela apreensão e compreensão de fenômenos como os encontrados em Educação Especial. Uma vez conhecidos será possível analisar suas variáveis, casualidades e contextos. De posse dessas informações procedimentos de intervenção e ação poderão ser criados aliando a teoria e a prática indissociáveis. Políticas públicas poderão ser estimuladas a partir do refinamento de generalizações consistentes capazes de mover o conhecimento e a sociedade de modo evolutivo.

MÉTODO

O presente estudo se configura como uma revisão descritiva e exploratória sobre os procedimentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas na área da educação especial (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014; GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014). Com o objetivo de averiguar teses e dissertações produzidas nos últimos 20 anos na plataforma BDTD².

A busca pelos trabalhos foi realizada em março de 2018, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponível no endereço eletrônico: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Para realização da busca foram utilizados os seguintes unitermos: Educação Especial e Escala. Optou-se por realizar a busca acerca da produção científica dos últimos 20 anos, por considerar um tempo amplo. Quanto ao unitermo Escala, associado a área da Educação Especial, foi utilizado para rastrear como as pesquisas tem feito uso delas e quais os desdobramentos em termos de análise com os dados gerados a partir dessa escolha.

Foram realizadas leituras do título e do resumo, o qual tem por estrutura trazer as informações a respeito do fenômeno pesquisado, objetivos, metodologia, análise e resultados algo que se torna um facilitador no decorrer da revisão sistemática.

Foram definidos como critérios de inclusão, os trabalhos que utilizavam procedimentos de coleta de dados multivariados, com pelo menos um instrumento padronizado e que fizesse uso de testes estatísticos, visto que a natureza dos dados coletados exerce influência sobre a análise que será realizada, ou seja, o uso de instrumentos padronizados requer uma análise que seja alinhada a essa estrutura (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015). Uma vez elencados os trabalhos foram lidos integralmente focando o método e o subitem coleta de dados.

²BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Um banco de dados foi elaborado para que se pudesse registrar informações como ano de publicação, autoria, área de concentração e método.

Foram encontrados a partir do par de unitermos Educação Especial e Escala um N de 3.548 trabalhos. Porém, ao realizar a leitura do título e do resumo de cada trabalho foram elencados somente 14 trabalhos sendo cinco teses e nove dissertações que faziam uso de Escalas psicométricas e psicofísicas, além de utilizarem tratamento estatístico associado a área da Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, o Quadro 1 mostra o resultado da análise das pesquisas encontradas em função dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 1 –Tipos de instrumentos utilizados por cada pesquisa

| INSTRUMENTOS | PRODUÇÃO |
|---|-----------|
| Escalas | 6 |
| Escalas, questionário, diário de campo e roteiro | 1 |
| Questionário | 1 |
| Escalas, questionário padronizado, entrevistas, inventário | 1 |
| Inventários , formulários e critérios de classificação econômica nacional | 1 |
| Questionário, checklist e inventário | 1 |
| Escala e questionário | 3 |
| TOTAL | 14 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar o quadro 1 pode-se perceber que o tipo mais frequente de instrumento de coleta de dados utilizado é a Escala representando 6 pesquisas num total de 3.548 trabalhos, dentre eles teses e dissertações. Esse dado permite inferir a coerência metodológica dos autores porque, de acordo com Pasquali (2010) *Escalas* são adequadas para a mensuração de atitudes, personalidade, percepções, estímulos psicofísicos e todos aqueles que permitem escalonamento porque são passíveis de observação.

Os outros tipos de instrumentos apresentados no quadro 1 são desdobramentos dos tipos de *Escalas* como é o caso, por exemplo, do inventário (PASQUALI, 2010). Enquanto os demais instrumentos possibilitam a convergência de resultados, dada a sua natureza, esse é um importante procedimento para apreender o fenômeno em diferentes perspectivas, algo que foi destacado por Omote (2014).

A seguir as pesquisas encontradas serão apresentadas na ordem em que foram encontradas na plataforma BDTD. Ressalta-se que elas não são ordenadas cronologicamente pela plataforma.

Ferrini (2004), em sua pesquisa, analisou o grau de ansiedade de pais oralistas, bilíngues e ouvintes que frequentavam um serviço de atendimento bilíngue. Para essa finalidade

utilizou uma escala³ de quatro pontos com 10 itens e com escores para pontuação. Para a autora o sujeito era seu próprio controle.

Marinho (2016) utilizou duas escala⁴ sendo uma tipo Likert⁵, com forma A e B. Ressalta-se que a autora realizou as testagens de confiabilidade e fidedignidade da Escala de concepção acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial em decorrência dos procedimentos de construção do instrumento.

A partir dos dois estudos apresentados é preciso destacar, a partir da afirmação de Pasquali (2010), que o uso das Escalas é adequado a procedimentos de coleta de dados com fenômenos apesar de subjetivos, porém, estes precisam ser escalonáveis e observáveis porque por meio dos resultados será possível designar níveis, por exemplo, no caso das pesquisas anteriores, cujos fenômenos eram atitudes, concepções e graus de ansiedade.

Menegasso (2005) adaptou e analisou itens da *Escala Infant/Toddler Environment Rating Scale*⁶ criada para a realidade americana. Esse instrumento permite organizar o atendimento de bebês e crianças pequenas porque sistematiza e avalia ambientes coletivos. Essa Escala possui 39 itens divididos em sete subescalas. Alguns itens, considerados cabíveis a realidade brasileira, foram traduzidos.

Fortunato-Queiroz (2007) pesquisou o desenvolvimento da linguagem em sujeitos com implante coclear. Para essa finalidade a autora utilizou a escala de compreensão e expressão verbal uma parte da Reynell Developmental Language Scales (RDLS)⁷.

Os trabalhos acima apresentam instrumentos que foram traduzidos e adaptados para a realidade que se propuseram estudar. Tanto Pasquali (2010) quanto Glat, Omote e Plesth (2014) apontam a importância desses cuidados metodológicos uma vez que são múltiplas as variáveis contextuais, sociais e do próprio fenômeno que estão em jogo no momento da mensuração. Afinal, de acordo com Hutz, Bandeira e Trentini (2015, p. 85) “[...] o avanço da ciência em várias áreas está atrelado ao aprimoramento dos instrumentos de medida, que possibilitam a adequada avaliação e o estudo do fenômeno de interesse”. Por isso testar um instrumento em múltiplas realidades é de suma importância. Em muitos casos instrumentos se tornam obsoletos por falta de replicação.

A pesquisa de Vieira (2014) avaliou os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, no qual foram utilizadas variadas estratégias pedagógicas e lúdicas. A capacitação e o programa

³ SPILBERGER, C. D.; BIGAGIO, A. M. B.; NATALÍCIO, L. *O Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)*. Rio de Janeiro: CEPA, 1979.

⁴ MARINHO, C.C. *Escala de Concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa*. 12f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

⁵ OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.1, p. 33-38, 2005. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/3sadaomote.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

⁶ HARMS, T.; CRYER, D.R.; CLIFFORD, R.M. *Infant/toddler environment rating scale – revised edition*. New York: Teachers College Press, 2003.

⁷ KO, L. Y. Y. *Translation and standardization of the Reynell developmental language scales (RDLS)*: Folia Phoniatrica, 1986, 38 (5-6)318-319.

informativo foram baseados nas teorias e técnicas da Psicologia Social, especialmente as que se referem às mudanças de atitudes sociais. Os participantes foram divididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC). Ambos passaram por pré e pós-testes. Para isso, o autor utilizou três escalas.

Koga (2015) utilizou na coleta de dados instrumentos específicos da área da Educação Musical, Escalas psicofísicas denominadas Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon e a “Ficha orientadora para observação da conduta musical” de Violeta H. de Gainza¹². Além de registros de áudio e vídeo os quais possibilitaram a observação de nível de desempenho musical dos participantes.

Em Educação Especial comumente os resultados de Escalas, como, por exemplo, as utilizadas por Vieira (2014), possibilitam o uso da estatística descritiva. As Escalas podem apresentar as características das escalas de Thrustone ou tipo Likert, ou psicofísicas etc (PASQUALI, 2010). A depender dos dados coletados as variáveis de escalas de medição são: nominal, ordinal, intervalar e de razão, as quais solicitarão diferentes tratamentos estatísticos (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

As escalas nominais que servem para nomear, identificar ou categorizar, como, por exemplo nome ou sexo (feminino ou masculino), CPF, números telefônicos etc (OLIVEIRA, 2001; BRUNI, 2011; HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015), geralmente necessitam cálculos da moda, percentagens, testes binomiais, teste qui-quadrado e Mcnemar, Cochran Q (OLIVEIRA, 2001).

As escalas ordinais, as quais permitem comparações porque ordenam os objetos e permitem nomear, identificar e categorizar pessoas, objetos e fatos (OLIVEIRA, 2001; BRUNI, 2011; HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015) permitem cálculos das medianas, quartis, decis, percentis, teste Mann-Whitney, teste U, Kruskal Wallis e correlação de postos (OLIVEIRA, 2001).

Nessa revisão sistemática muitos trabalhos utilizaram os testes estatísticos Mann-Whitney, Kruskal Wallis e correlações, por exemplo, porque suas escalas eram ordinais. Isso mostra a aplicabilidade cuidadosa por parte dos pesquisadores.

A escala intervalar “em que os intervalos entre os números dizem a posição e quanto as pessoas, objetos ou fatos estão distantes entre si em relação a determinada característica (OLIVEIRA, 2001, p. 4; PASQUALI, 2010) permitem cálculos da média, intervalo, amplitude média, desvio padrão, teste z, teste t, análise de variância e correlação de produto-momento (OLIVEIRA, 2001). A temperatura e atributos psicológicos como a inteligência e personalidade se fazem exemplos (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

A escala de razão, a qual permite comparação de medidas absolutas e comparação de proporções. Permitindo considerar um zero absoluto as medidas analisadas por meio dessa escala permitem concluir a posição e o quanto as pessoas, objetos ou fatos estão distantes entre si em relação a uma característica (OLIVEIRA, 2001). Também tempo de reação, velocidade, aceleração, massa e força podem ser analisados. A escala de razão permite cálculos de todos os testes estatísticos mencionados incluindo média geométrica, média harmônica e coeficiente de variação (OLIVEIRA, 2001; HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

As outras pesquisas utilizaram combinações de instrumentos de pesquisa. Lessa (2017) realizou um estudo voltado para atividades curriculares para professores de estudantes público alvo da Educação Especial. A pesquisa contou com pré-teste e pós-teste, além de questionários, diário de campo, um roteiro para situação estruturada e duas escalas⁸, ambas tipo Likert⁹.

Outros instrumentos também permitem o uso de estatística e podem apresentar padronização. Assunção (2004), por exemplo, pesquisou o envolvimento de cuidadores em um programa de atendimento para autistas e deficientes severos. Para essa finalidade ela criou um questionário com base na literatura especializada e o submeteu a análise semântica.

Santos (2014), ampliou suas possibilidades de coletar os dados. Ela realizou uma pesquisa com pais de crianças público alvo da educação especial. Para esse fim a autora utilizou questionários padronizados, entrevistas, inventários e escalas¹⁰. Essas estratégias possibilitaram a convergência dos resultados e verificação da sustentação e “sobrevivência” da manifestação do fenômeno pesquisado.

Martins (2013) pesquisou habilidades sociais em adolescentes com indicadores de dotação com o objetivo de analisar influências sócio demográficas. Para esse fim utilizou inventários¹¹, formulários e critérios de classificação econômica com base na realidade nacional. Os fatores econômicos são de suma importância para o contexto da pessoa público alvo da Educação Especial.

Gualda (2015) pesquisou variáveis de familiares de crianças com deficiência em relação a escolarização inclusiva. Para esse fim utilizou questionários, checklist e inventário¹². “[...] Descrever o fenômeno, com muito rigor e sob diferentes perspectivas, é importante para uma compreensão global dele” (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014, p.33).

Duarte (2017) realizou três estudos. O primeiro analisou o estado atual da arte das pesquisas sobre talento esportivo (TE). Para tanto, analisou a produção científica indexada em bases de dados internacionais (PsycINFO, Web of Science, Sport Discus) e em uma nacional (SciELO). O segundo avaliou algumas capacidades físicas, enfatizando o papel delas na identificação de pessoas com dotação e comparou sua manifestação nos sexos. 346 estudantes do Ensino Fundamental foram submetidos a uma bateria de medidas antropométricas e de aptidão física. O terceiro estudo analisou com modelos de equação estrutural (MEE) o Modelo

⁸ DEL PRETE, Z.A.P.; DEL PRETE, A. *Inventário de Habilidades Sociais Educativas* – versão professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores. 2013.

⁹ DEL PRETE, Z.A.P.; DEL PRETE, A. *Inventário de habilidades sociais*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 (b). 53p.

¹⁰ Questionário sobre as necessidades da família (QNF); Inventário EC-home; Escala de empoderamento familiar; Inventário de Recursos no ambiente familiar; Questionário de suporte social.

¹¹ Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA);

¹² Questionário critério Brasil; Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão – versão para pais; Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão pais ou responsáveis legais; Inventário de recursos do ambiente familiar (RAF); Questionários sobre as necessidades das famílias (QNF); Questionário de suporte social (QSS);

¹³ GORDON, E. E. *Primary Measures of Music Audition*. Chicago: GIA Publication, 1986b.; GORDON, E. E. *Intermediate Measures of Music Audition*. Chicago: GIA Publication, 1986a. GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

¹⁴ BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM.

Diferencial de Dotação e Talento (DMGT 2.0), especificamente sete relações distintas entre dotação física, catalisadores ambientais e intrapessoais, processo de desenvolvimento e TE. Alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas foram submetidos a questionários, escalas e uma bateria de testes antropométricos.

A pesquisa de Souza (2014) realizou um estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências além das atitudes sociais em relação a inclusão. Para mensurar as concepções e as atitudes sociais Souza (2014) utilizou um questionário com perguntas abertas e uma *Escala*¹³. Para comparar entre frequências de categorias de respostas utilizou o teste Mann-Whitney e para cotejar as amostras independentes utilizou Kruskal Walls. A respeito do teste Dunn foi utilizado para comparar dois a dois de pequenos grupos de participantes. Ressaltando a análise das respostas dos questionários realizados de modo qualitativo.

Santana (2013) pesquisou as atitudes de estudantes frente aos estudantes com deficiência em uma universidade. Para mensurar as atitudes utilizou uma *Escala* tipo *Likert* e um questionário criado com base na análise de conteúdo. Como análise dos dados, se tratando de dois grupos com respostas diferentes utilizou os testes Mann-Whitney e Kruskal Wallis.

Finalmente para identificar os assuntos abordados nos trabalhos, criamos categorias a partir da leitura dos resumos. Sendo assim, o quadro abaixo apresenta os quatorze trabalhos distribuídos nas categorias descritas a seguir:

Quadro 2 - Assuntos abordados nas publicações investigadas.

| CATEGORIAS | NÚMERO DE PESQUISAS |
|---|---------------------|
| 1. Ambiente educacional | 5 |
| 3. Universidade | 2 |
| 4. Programa de universidade | 4 |
| 5. Serviços ou Instituições (públicas e privadas) | 3 |
| TOTAL | 14 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao observar o quadro 2 é possível inferir quantas demandas científicas surgem das experiências oriundas dos contextos escolares, possibilitando oportunidades de extrair do senso comum e do cotidiano fenômenos mensuráveis, e a partir deles, possibilitar a sistematização de práticas e ações que beneficiem esses ambientes.

Outro dado relevante do quadro 2 é o item programa de universidade, Esse locus de pesquisa, de suma importância, permite que pesquisadores atuem na área científica e, ao mesmo tempo, possibilitando qualidade de vida à familiares e pessoas público alvo da Educação Especial, além de contribuir para práticas de profissionais nas áreas da educação, da saúde e outros campos que atuam nesse sentido.

CONCLUSÃO

A algum tempo pesquisadores como Glat, Omote, Pletch (2014) vêm discutindo a importância e a necessidade de rigor nos procedimentos de coleta de dados e análise, mais que isso, delineamentos metodológicos passíveis de replicação e que permitam alavancar avanços conceituais e práticos, inclusive, inovadores ou originais.

Com a demanda elevada de produtivismo acadêmico associada a formação do pesquisador contemporâneo em relação ao pouco tempo de permanência nos programas de pós-graduação, as pesquisas vêm sendo sacrificadas nos aspectos qualitativos, e de aprofundamento de questões que se apresentam para a comunidade científica como grandes desafios a serem superados.

O pesquisador da área da Educação Especial bem como todos os outros das ciências humanas tem em mãos fenômenos complexos, abstratos e subjetivos que requerem tempo de observação, experimentação e análise aprofundada. Portanto, diante de todas essas prerrogativas como fazer ciência no mundo atual?

Essa resposta não está pronta e tão somente posta. O que é possível inferir apoiar-se no fato de selecionar recursos e instrumentos validados e fidedignos que de fato permitam mensurar aquilo que se propõe, que sejam adequados ao fenômeno e alinhados ao problema de pesquisa, que permitam culminar em uma análise e resultados capazes de confirmar ou refutar uma hipótese o mais fidedigno possível e que seja capaz de alavancar possibilidades que levem ao progresso da área em questão e do conhecimento.

É preciso destacar que não há uma fórmula ou um melhor procedimento para coleta de dados. O que se defende aqui é a necessidade de reflexões sobre o porquê de utilizar um procedimento e não outro, ou seja, é preciso refletir sobre as escolhas metodológicas feitas durante a elaboração de um projeto de pesquisa evitando influências externas provocadas por “modismos” acadêmicos. Afinal, o que é eficaz para a coleta de dados de uma pesquisa pode não ser adequado para outra.

Nas palavras de Omote (2014) “[...] O pesquisador como um ser humano dotado de características comuns a qualquer pessoa, está sujeito a sofrer variadas influências na sua percepção e interpretação de diferentes aspectos da realidade” (OMOTE, 2014, p. 17). Por essa razão, diferentes instrumentos em uma coleta de dados possibilitarão convergir resultados alcançando assim reflexões sobre o que de fato se apreendeu da realidade sem o domínio único e exclusivo da subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, K.R. *Envolvimento de cuidadores no programa educacional de pessoas com autismo e deficiências severas: o que é e como medi-los*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 104f. 2004.
- BRUNI, A.L. *PASW aplicado à pesquisa acadêmica*. 2º ed.- São Paulo: Atlas, 2011.
- DUARTE, E.R. *Dotação física e talento para esporte em estudantes do ensino fundamental: análise de uma proposta de identificação*. Universidade Federal de Juiz e Fora, 101f. 2017.

- FERRINI, C.M.S. *Surdez e educação: pais de crianças surdas e ansiedade*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 214f. 2014.
- FORTUNATO-QUEIROZ, C.A.U. *Reynel developmental language scales: um estudo longitudinal em crianças usuárias de implante coclear*. Tese (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 141f. 2007.
- GLAT, R.; OMOTE, S.; PLESTCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. IN: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.
- GUALDA, D.S. *Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 161f. 2015.
- HUTZ, C.S.; BANDEIRA, D.R.; TRENTINI, C.M. *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- KOGA, F.O. *Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superprodução e crianças com desenvolvimento típico*. Dissertação (Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 180f. 2015.
- LESSA, T.C.R. *Atividade curricular em habilidades sociais para professor de aluno do público alvo da Educação Especial*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 121f. 2017.
- MARINHO, C.C. *Concepção de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação a inclusão*. Dissertação (Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 127f. 2016.
- MARTINS, C.S.R. *Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sócio-demográficas*. Tese (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 260f. 2013.
- MEDRADO, C.; GOMES, V.M.; NUNES SOBRINHO, F.P. *Atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.
- MENEGASSO, L.R. *Análise teórica de itens referentes à pessoa com deficiência da Infant/Toddler environment rating scale – revised edition*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 164f. 2005.
- OLIVEIRA, T.M.V. Escalas de Mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Staped, Likert, Guttman, Alpert. *Rev. Administração on Line*, v. 2, n. 2, p.1-21, 2001.
- OMOTE, S. Produção acadêmica em Educação Especial. IN: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; CHACON, M.C.M. *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.
- PASQUALI, L. Escalas Psicométricas. IN: PASQUALI, L.; Colaboradores. *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SANTANA, E.S. *Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente*. Tese (Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 188f. 2013.

SANTOS, L.S. *Comparação de características familiares de crianças público alvo da Educação Especial com diferentes faixas etárias*. Dissertação (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 190f. 2014.

SOUZA, M.M.G.S. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação a inclusão*. Dissertação (Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 132f. 2014.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N.J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Tradução de Sara Ianda Correa Carmona. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

VIEIRA, C.M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. Tese (Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 183f. 2014.

RELATOS DE UM ADULTO COM SÍNDROME DE DOWN: DAS LEMBRANÇAS DA ESCOLA A PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Maria do Carmo Lobato da Silva¹; Waldísia Rodrigues de Lima²
marialobato1607@gmail.com; waldislar@gmail.com

¹*Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;*

²*Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos*

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela luta a favor da inclusão, acreditamos que o empoderamento e a materialização dos direitos de todas as pessoas previstos na Constituição Federal de 1988, possibilitam o acesso aos bens e serviços sociais, com a possibilidade destes se pronunciarem e dizerem o que pensam, se empoderando.

Na análise de Sasaki (1998; 2009) empoderamento focaliza-se no poder pessoal, inerente a todo ser humano, permitindo que façam suas próprias escolhas. Em relação à pessoa com deficiência, em variadas situações, são tratadas como *eternas crianças*, não são lhe garantidas condições sociais e estruturais para o desenvolvimento da autonomia e independência. No entanto, como afirma Sasaki (1999, 2009) muitas famílias continuam controlando a vida da pessoa com deficiência, e se acham na obrigação de fazer suas escolhas e tomar decisões por ela. Isso pode ocorrer também na profissionalização para o mundo do trabalho. Empoderar-se significa assumir o controle da situação e as consequências da decisão.

Considerando a ideia atual sobre o protagonismo das pessoas com deficiência, defendida pelos movimentos de lutas pela inclusão de pessoas com deficiência e na visão de uma sociedade democrática, Glat e Plestch (2009) consideram que a metodologia de história de vida utilizada em estudos científicos oportuniza e garante a voz dos participantes com deficiência ao “falar com eles e não sobre eles”. (p.144), possibilitando compreender a partir de seu ponto de vista suas experiências escolares, percepções, angústias e desejos, como se dão suas relações com seus familiares, professores, colegas, e demais integrantes de seus grupos sociais.

Pollak (1992) em seus estudos indicou que a memória e a identidade social servem para compreender como a pessoa se percebe enquanto sujeito de sua história. Reporta-se a essa memória coletiva e individual, sua constituição e seletividade. Ainda nesse aspecto “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1992, p.5).

Os estudos de Bosi (2009, 2013) estão concentrados na memória enquanto narração de histórias de vidas de velhos, essa narração pode ser acompanhada pelas histórias sobre as vidas desses sujeitos e suas lembranças, na relação com a sociedade, trabalho, família, política e em seus grupos sociais. A recriação do passado, trazendo elementos da própria sociedade e de uma época. Embora o trabalho de Bosi (2009-2013) seja focado em lembranças de histórias de

velhos, remete-nos a possibilidade de trazer essa tônica para o sujeito com síndrome de Down, indo além da condição biológica/orgânica da síndrome, como nas lembranças de velhos. Os sujeitos com síndrome de Down tem a possibilidade, de evocação de suas memórias e a formação de sua história por meio dessas lembranças.

Na síndrome de Down, a deficiência primária¹ é resultado, segundo Flórez (2000, 2003) e Fidler e Nadel (2007), da alteração do cromossomo 21, esta alteração provoca modificações em algumas funções psicológicas elementares, particularmente, na organização das áreas sensoriais específicas, associativas e pré-frontais do córtex cerebral, influenciando no processamento da informação no sistema nervoso, como no recebimento, armazenamento, estruturação de um significado imediato e esquema temporal. Toda essa desorganização cerebral é responsável pela deficiência intelectual (NADEL, 2003) irá alterar, principalmente, o desenvolvimento da linguagem (GUNDERSEN, 2007) e o desenvolvimento da memória auditiva (PURSER, JARROLD, 2005).

Os estudos de Gundersen (2007) permitem apontar que a deficiência no desenvolvimento da linguagem da pessoa com síndrome de Down está correlacionada em duas áreas: a linguagem receptiva, que está ligada à compreensão por meio de palavras e gestos e a linguagem expressiva que envolve o uso de gestos, palavras e símbolos escritos para comunicar-se. As pessoas com a síndrome podem compreender o significado e o sentido das palavras mesmo que sua verbalização exija mais tempo do que comumente acontece com as pessoas sem deficiência.

É fato que as pessoas com a síndrome podem compreender o significado e o sentido das palavras, mesmo que sua manifestação exija mais tempo do que comumente acontece com as pessoas sem deficiência, pois na medida em que aprendem os conceitos, dificilmente esquecem; no entanto, a dificuldade está no meio educacional e social que pouco possibilita a aprendizagem (SILVA, KLEINHEANS, 2006).

Ao transpor essas considerações para os estudos de Vygotsky (2001), o referido autor considera que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores que tem origem na deficiência primária, mas são resultantes de interações sociais ou ausência dessas realizadas ao longo do desenvolvimento.

Para Vygotski (1997) e Luria (1988) as alterações estruturais decorridas de uma deficiência biologicamente herdada, ou mesmo adquirida durante o percurso da vida, podem ser modificadas na medida em que houver ricas interações sociais, devido à capacidade da plasticidade do cérebro envolver a estimulação de neurotransmissores e possibilitar novas conexões sinápticas. Vygotski (1997) considera que um sistema de ensino pautado somente naquilo que a pessoa com deficiência é capaz de aprender, com base em seu nível de desenvolvimento atual exclui do ensino tudo o que leva para a complexidade do pensamento (pensamento abstrato), desse modo, tal ensino é infrutífero e não contribui para o desenvolvimento, além de acentuar as deficiências primárias, uma vez que poderá condicionar a pessoa ao uso exclusivo do pensamento concreto.

¹ Conceito utilizado por Vygotski (1997) para definir a deficiência de origem orgânica, alterações genéticas que implicam em deficiência.

OBJETIVO

Apresentar os relatos de um adulto com síndrome de Down sobre lembranças de sua infância na escola e perspectivas de trabalho.

MÉTODO

PARTICIPANTE

Participou da pesquisa um adulto com síndrome de Down, que intitulamos de Fernando (nome fictício escolhido pelo próprio participante), com idade de 31 anos, sexo masculino, estudante de um projeto educacional de atendimento educacional especializado que desenvolveu atividades em oficinas visando sua inclusão social. E duas pesquisadoras (P2 e P3).

Sua vida escolar começou na infância (educação infantil na escola especial), e durante sua escolarização frequentou quatro escolas, sendo três de ensino especializado e uma de ensino regular na Educação de Jovens e Adultos no Segmento I (1ª a 4ª série- período 2011 a 2012) e Segmento II (4ª a 5ª série- período de 2012 a 2014). Fernando não é alfabetizado. Utiliza-se da linguagem oral para se comunicar, porém apresenta dificuldade na fala.

Seu núcleo familiar é composto por três irmãos, a mãe, o padrasto, três sobrinhos e uma pessoa agregada (um ex-morador de rua) que a família acolheu e ofereceu abrigo na própria residência. Fernando foi escolhido para participar da pesquisa por ser adulto com síndrome de Down e ter interesse participar do estudo.

AMBIENTE DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa em uma cidade de pequeno porte do Estado de São Paulo. Com autorização e acolhimento do participante, a entrevista semiestruturada ocorreu na residência da família, no espaço físico do quarto do participante.

EQUIPAMENTOS

A entrevista foi realizada com o apoio de gravação em vídeo e áudio, em três dias consecutivos, sendo duas entrevistas no período vespertino e uma gravação no período matutino. Cada gravação durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos.

ENTREVISTA

A entrevista semiestruturada realizada em três dias, pautada no método de História Oral permitiu a obtenção de depoimentos orais do participante. Por meio da história oral, os narradores participantes são reconhecidos como possuidores de voz e suas narrativas, podem contribuir para que suas subjetividades e identidades sejam reconhecidas e valorizadas. Os depoimentos orais foram gravados e analisados a luz da análise qualitativa. Foram considerados os aspectos que se referem a percepção de si, desejos/sonhos sobre trabalho e profissionalização que estão diretamente relacionadas a perspectivas de constituição da família e ascensão social e econômica.

Em nosso estudo, a escolha do método da história oral foi uma opção além de metodológica de estudar o indivíduo na sua concretude, constituído histórico e socialmente, mas também, como uma opção política ao oportunizar a voz dos sujeitos historicamente marginalizados.

PROCEDIMENTOS

Apresentamos a Fernando e a sua responsável legal (a mãe) a finalidade da pesquisa e sobre a possibilidade de sua adesão a pesquisa. Em um segundo momento foram assinados os termos de consentimento livre esclarecido e de assentimento para autorização do participante e utilização do conteúdo do relato para análise e fins de divulgação científica. Com a devida autorização e assinatura do termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido agendamos os dias e horários para a entrevista. Em conformidade com a disponibilidade do participante, a entrevista foi realizada em três dias consecutivos, com aproximadamente 1h e 20min de duração cada depoimento, na residência do participante.

A entrevista com o participante foi dividida em três momentos diferentes, cada momento foi focalizado um aspecto: a) Lembranças sobre a infância; b) Lembranças das Escolas; C) Sonhos, perspectiva de trabalho e profissionalização e constituição de família. Tais momentos foram divididos para não ficar cansativo para o participante, entretanto durante os depoimentos as lembranças dos assuntos se entrelaçavam, entre idas e vindas. Focalizamos nesse trabalho as lembranças da infância relacionada ao contexto escolar e a perspectiva do participante sobre trabalho e profissionalização.

Durante a entrevista procuramos agir sem perguntas pontuais sobre o seu “relato de vida”, apenas focalizamos os momentos, na medida em que o participante necessitava de auxílio ou mesmo não havia compreendido a pergunta buscávamos reformular a solicitação para que ele pudesse falar. Ainda assim, deixávamos que ele falasse livremente das lembranças, sem invadir ou confrontar suas posições. Procuramos falar pouco, apenas auxiliando no que fosse necessário, permitindo que o próprio participante conduzisse o rumo de suas lembranças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Previamente foi solicitado a Fernando que se caso, nós não compreendêssemos o que ele havia falado, solicitaríamos que repetisse. E, durante a entrevista houve esse tipo de intervenção e Fernando prontamente atendia e falava: “*Deixa que eu explico!*” Ou então, ele mesmo interrogava: - *Entendeu?*

Para atender o objetivo desse trabalho apresentaremos um recorte dos diálogos que estabelecemos com Fernando. Num momento que dialogávamos sobre expectativas do futuro, Fernando trouxe a perspectiva de casamento, trabalho e o sonho de ter uma filha. Ao falar sobre esse desejo de constituição de família ele liga a necessidade de uma casa, um espaço para ele realizar seu trabalho como massagista e a importância dada por ele para o trabalho como subsistência dessa nova família. Ao relatar essas perspectivas mostrou-se bastante emocionado. Ainda assim, continuou relatando que desejaria no seu espaço de trabalho sua foto, tudo organizado com os equipamentos e produtos de massagem.

P1: Mas como é o seu sonho?

Fernando: é ter uma casa, uma televisão, ter armário, guarda roupa.

P1: Mas você não tem tudo isso aqui? Você quer em outro lugar?
Fernando: aqui não é minha.
P1: Então você queria um espaço só pra você?
Fernando: uma casa pra mim e R. Eu ia comprar a maca pra fazer a massagem.
P1: então seria o seu emprego, é isso?
Fernando: seria meu emprego.
P2: então seria na sua casa o trabalho de massagista?
Fernando: Isso, um espaço separado para fazer a massagem.
P2: Como você aprendeu a fazer massagem?
Fernando: com a professora.
P2: Você tem um diploma de massagista?
[...]
Fernando: Isso. (Mostra apresenta o diploma e aponta o número de horas 123h)
P2: estudou fisiologia, anatomia e drenagem?
Fernando: eu sei tudo.
P2: Isso tudo você sabe e não anotou nada, sabe tudo de memória?
Fernando: Tá tudo na cabeça. Tudo guardado. Aqui (apontando para a cabeça) e Aqui (apontando para o coração).

Fernando ao relatar sua história relembra-se da infância, descreveu o lugar que morou em um Morro da cidade atual em que ele reside, mas em outro bairro, indicou com as mãos a direção onde ficava o morro, e explicou que o lugar não existe mais. Nesse local ele tinha uma amiga que cuidava muito dele e ele a amava. A seguir apresentamos um relato a partir da percepção de relacionamento e afetividade que lembrou na infância foi quando demonstrou seu sentimento de afeto por uma vizinha de 17 anos, o diálogo com as pesquisadoras constituiu-se assim:

Fernando: AG, linda. AG morreu, chorei. AG não queria nada com eu [...] eu chorei por ela. Ela ia casar comigo. O pai e a mãe dela brigou comigo, o pai dela não deixou comigo.
P1: E por que você acha que o pai e a mãe de AG não queria que você falasse com ela?
Fernando: eu dizia AG casa comigo? Te amo.
P2: Mas você tinha 07 anos e queria casar com AG?
Fernando: É claro. Ela era um amor para mim.
P2: O que é um amor para você?
Fernando: é um amor verdadeiro.
P1: Ela cuidava de você?
Fernando: Cuidava!
P1: O que ela fazia?
Fernando: Sopa, arroz, feijão [...] fazia tudo!

Outro aspecto recorrente sobre suas memórias de infância é o contexto escolar, ao lembrar a sua professora GG da escola C, que lhe ensinou a escrever o seu nome. Indicou que nesse período ela estava grávida. As memórias dessa professora trouxeram lembranças que o fez sorrir e fazer considerações: - *Ela colocava eu no colo e ensinava eu escrever*". *Segurava na minha mão e dizia para eu escrever o meu nome assim, Fernando, Fernando, Fernando*. Nesse relato nos mostrou que ele fazia cópia do seu nome e sobrenome por seguidas vezes.

Também trouxe memórias desagradáveis ligadas a violência, punição em ambiente escolar por parte de um professor, que segundo ele lhe dava "cascudo": *E ele dava cascudos na minha cabeça*. Além de falar sobre essas memórias, mostrou que havia agressões físicas com uma

vara² no seu braço: - *Me batia com a vara, assim [...], ele era ruim. - O motorista MM da escola sabia, ele sabia. Perguntamos você falou para sua mãe? - Falei, não adiantou nada. Também disse que esse professor não existe mais. - “Ele morreu”. No momento dessas memórias sobre eventos de punição foram visíveis seus olhos ficarem mareados de água.*

Sobre lembranças no contexto escolar, Fernando explicou que passou por diferentes escolas. Dois períodos foram na mesma escola, mas em espaços diferentes, alternados em dois momentos de sua vida. Ele relacionou a escola B1 com a proximidade de um supermercado local: *ficava lá longe, perto do rio. Apontando a direção. A escola “A”, sua primeira escola, também, mudou-se para outro local, por duas vezes. Onde se encontra estudando no momento atual. Perguntamos suas lembranças sobre as atividades que desenvolvidas nessas escolas, ele disse que na Escola B1: - Eu pintava, trabalhava na oficina de plantar e ia para o trabalho com professora BG2. Disse que não gostava de pintar. Perguntamos por quê? E ele respondeu: - É chato. Mostrou com sinais, que ficava pintando, pintando e complementou: - Não gosto, é chato!*

Durante a entrevista pudemos ter contato com seus materiais pessoais – cadernos, fotos, diplomas de massagista, seu roupão, materiais de massagem e seus livros organizados sobre sua cama. Fernando relatou que sabia fazer massagem e aprendeu vários tipos de massagem: *“sei fazer massagem nas costas, nas mãos, no rosto”*. Perguntamos a ele: Como você sabe? Fez algum curso? Ele disse que havia aprendido primeiro sozinho no *tablet na internet*, de cor branca, que agora no presente momento estava quebrado. Depois explicou que fez um curso com a professora MA, que lhe ensinou a fazer todas as massagens. Falou da *maca* de massagem sua utilidade. *Serve para relaxar* aponta Fernando.

Nesse momento apresentou produtos utilizados como os óleos, cremes que compõem a massagem corporal, organizadas dentro de uma maletinha. Disse que trabalharia nessa área, e gostaria de ter um local arrumado (organizado), com sua foto. Falou e expressou fazendo sinal no formato de um retângulo, com sua foto num quadro fixado na parede. E disse: *É o meu sonho. Ter um trabalho, ganhar dinheiro, ter a minha mulher e uma filha.* Nessa hora, anuncia até o nome que daria para sua filha. Nas falas de Fernando é visível a relação da constituição família com uma vida financeiramente independente, indicando que para ter sua família (esposa e filha) é necessário que tenha uma profissão e seja remunerado para isso.

Ter síndrome de Down e constituir-se como sujeito adulto, com percepção de si, do outro e da sociedade, certamente é um aspecto que chama a atenção nos trechos da história de vida de Fernando. Nos relatos apresentados Fernando trouxe à tona lembranças carregadas de sentimentos, sentidos e significados, provocando reflexões nas pesquisadoras e talvez em quem vier a tomar conhecimento dessa pesquisa. Contrariando a lógica da exclusão ou sentimentos que viessem a remeter as limitações atribuídas ao sujeito com síndrome de Down.

Frisamos que cada sujeito é histórico e socialmente constituído por suas memórias e trajetórias singulares de aprendizagem e desenvolvimento, próprias de cada sujeito. Resultantes das experiências nas relações sociais nos grupos socioculturais que fez e faz parte. A História de vida de Fernando está permeada, por lembranças contínuas e descontínuas relacionadas à sua família e as relações estabelecidas no contexto escolar, dois grupos que percebemos que foram marcantes em sua vida.

² Ramo delgado de árvore ou arbusto; haste.

Nesse aspecto buscamos dialogar com a perspectiva de “deficiência” na concepção histórico-cultural de Vygotski, que propõe uma ruptura com o conceito que signifique “alguém” pelo que tem a “mais ou a menos” em relação a um padrão da população. Essa concepção reconhece o ser humano como detentor de uma identidade singular, expurgando todo e qualquer tipo de relações dicotômicas como normal/anormal, inteligente/menos inteligente, melhor/pior, etc.

Seguindo esta premissa teórica, o desenvolvimento das pessoas com deficiência primária segue a mesma unidade das leis que regem o desenvolvimento das pessoas sem deficiência. Para Vygotski (1997) a pessoa com deficiência primária não é constituída de defeitos³, pois seu organismo se estrutura em um todo. Assim seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo-emocional são concebidos como processos culturais, cujo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais e culturais.

Na concepção histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, Vygotski (1997) lança mão de quatro planos genéticos: a) filogênese, que representa a história da espécie; b) ontogênese, significando a história de cada sujeito no grupo social a qual pertence; c) sociogênese, representada pela história cultural de cada um, e; d) microgênese, significando um aspecto microscópico do desenvolvimento humano. Esses planos orientam o entendimento sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência primária a partir do enfoque social para o individual, ou seja, o desenvolvimento da pessoa com deficiência está intimamente relacionado ao modo como ela vive e às interações sociais com as quais está envolvida.

A partir dessa perspectiva teórica, contrapomos o enfoque clínico sobre a deficiência, visto que não foi a síndrome/deficiência que determinou sua trajetória de vida. Mas as condições produzidas socialmente, bem como os embates e lutas produzido pelas famílias, escolas e no trabalho que imprimiram marcas (dolorosas ou não) em sua vida.

Ao nos reportarmos a concepção clínica sobre deficiência, caracterizada por uma definição médico-patológica, resultante de uma concepção de sujeito pautada na limitação de compreensão e de retenção de conhecimento, a nossa pesquisa contrapôs tal modelo, primeiro por compreender o sujeito na sua totalidade e nas condições sociais que produzem a deficiência. Segundo por garantir voz ao sujeito com síndrome de Down, assumindo-o como protagonista do seu percurso.

CONCLUSÃO

A história de vida de Fernando é apresentada a partir da compreensão da narração de suas vivências ocorridas no passado, mas indica perspectivas para o futuro, relatando sonhos e metas de vida. Segundo Bosi (2013) a relação com o passado se torna força propulsora para a constituição da identidade do sujeito, bem como influência as perspectivas para o futuro. Tal relação (passado e futuro) é percebido constantemente pelas pesquisadoras durante todo o percurso da entrevista.

Nos depoimentos orais são apresentadas lembranças de sua condição de vida, seus espaços e memórias. Nós temos um longo caminho para percorrer e compreender a dinâmica de cada nova história de vida, sobretudo quanto a tecer reflexões, ultrapassando os estigmas e estereótipos relacionados a pessoa com deficiência.

³ Terminologia presente nas obras escogidas V - Fundamentos da Defectologia.

Acreditamos que ainda tem muito a ser feito pelos pesquisadores de diferentes áreas para a ampliação da abordagem histórico-social dos estudos que envolvem as pessoas com deficiência, e principalmente a possibilidade de ouvi-los e fazer os registros dessas histórias de vida. Constituindo-se a contribuição social e científica dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo. Ateliê Editorial. 3ª ed. 2013.
- _____. *Memória e Sociedade: lembranças de velho*. São Paulo. Companhia das Letras. 15ª ed. 2009.
- FIDLER, D.J., NADEL, L. Education and children with Down syndrome: Neuroscience, developmental, and intervention. *Mental retardation and Developmental Disabilities Res. Rev.*,13, p. 262-271, 2007.
- FLÓREZ, J. La Atención temprana en el síndrome de Down: Bases neurobiológicas. Revisión. *Rev. Síndrome de Down*, 22, p. 132-142, 2000.
- _____. Síndrome de Down: Presente y futuro. *Revista Síndrome de Down*, 201- 22, 2003.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista "Educação Especial"*. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009, Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3131/313128604002/>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.
- GUNDERSEN, K. (Org). *Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LURIA, A.R. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.
- NADEL, L. Review. Down's syndrome: A genetic disorder in biobehavior perspective. *Genes Behav.*, 2, 156-166, 2003.
- PEREIRA-SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*, 2006, p. 183-194.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- PURSER, H.R.M., JARROLD, C. Impaired verbal short-term memory in Down syndrome reflects a capacity limitation rather than atypically rapid forgetting. *J. Exp. Child Psychol.*, v.43, p.1-23, 2005.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Os novos paradigmas: Inclusão: /construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- SILVA, M.F.M.C.; KLEINHANS, A.C.S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v.12 n.1 jan./abr. 2006.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia*. v. 5. Madrid: Visor, 1997.
- _____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Érika Rímoli Mota da Silva¹; Lidia Maria Marson Postalli²
rimolierika@hotmail.com

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos; ²Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se desenvolveu no sistema educacional como uma forma de compensar e repor a escolaridade não ofertada pelas demais modalidades na idade adequada ou como forma de acelerar a escolarização de pessoas com atrasos (DI PIERRO, 2008; BRITO, LOPES E CAMPOS, 2014). Brito, et al. (2014) afirmam, ainda, que a este público vem se somando cada vez mais alunos com deficiências, que desafiam a presença da educação inclusiva em espaços de formação rápida. Considerando os alunos com deficiência intelectual, faz-se necessário criar condições adequadas de ensino, que deveriam ser implementadas o mais rápido possível para que as dificuldades sejam supridas e também minimizando a exposição destes alunos ao erro, tendo em vista a trajetória escolar desse público.

Segundo de Rose (1993), a habilidade de formar classes de estímulos, classificando diferentes estímulos equivalentes em grupos (por exemplo, desenho de sol, palavra escrita “sol”, palavra falada “sol” e sol visto no céu formariam uma classe de estímulos), pode ser feita de acordo com características físicas (árvores, por exemplo), atributos comuns (mamíferos, por exemplo), ou relações arbitrárias (símbolos encontrados em placas de trânsito, por exemplo). As habilidades de leitura e escrita também são constituídas por relações arbitrárias entre sons e letras, fonemas e grafias.

Ao se referir à escrita, de Rose (2005) apresenta principalmente três diferenças: escrita por cópia, escrita por ditado e escrita espontânea, levantando a questão entre escrita por reprodução e por composição. Apresenta também a diferença entre cópia e ditado, que reside fundamentalmente no controle do estímulo a que está atrelada cada ação (visual-visual e auditivo-visual, respectivamente), desta forma, “não há garantias de que a aquisição da habilidade de cópia resulte em progresso na habilidade em ditado, assim como também não há garantias de que ela resulte em progresso na leitura” (p.40).

No que concerne à cópia e ao ditado, a resposta para ambos é semelhante, no entanto o estímulo antecedente é diferente. Um é exatamente igual ao que se deve responder enquanto o outro tem uma relação arbitrária, convencional, com a resposta a ser emitida. De Rose (2005) destaca que alguns componentes destes repertórios podem ser ensinados por meio de ensino

¹ Apoio: CAPES (Bolsa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial), Auxílio à Pesquisa Edital Universal 01/2016 (CNPq, Processo #427409/2016-0).

indireto, sendo ensinadas algumas relações e, destas, emergirem outras, e que os procedimentos de ensino baseados nesta abordagem vêm se mostrando eficazes com diferentes populações.

Em relação à leitura, de Rose (2015) descreve que para “a leitura requer novas relações de controle, entre estas respostas verbais e uma categoria especial de estímulo discriminativo que denominamos texto” (p. 32).

A análise do comportamento tem contribuído de forma expressiva para o ensino de repertórios a diferentes públicos. A literatura baseada no paradigma de equivalência de estímulos, utiliza principalmente o procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo (MTS), em que o sujeito deve escolher dentre duas ou mais opções o estímulo de comparação que corresponde ao estímulo modelo (DE ROSE, 2005; DE SOUZA; DE ROSE, 2006). Outro procedimento utilizado é o de escolha de acordo com o modelo com resposta construída (CRMTS), em que se apresenta um estímulo modelo e o aluno deve escolher dentre os estímulos de comparação, que por sua vez consistem em unidades menores do estímulo modelo (DE ROSE, 2005; DE SOUZA; DE ROSE, 2006). Visando o ensino com mínimo de erros, utiliza-se comumente também o procedimento de exclusão, em que se utiliza de dois estímulos, um deles conhecido pelo sujeito e o outro não, e, por meio da seleção de um estímulo não conhecido frente ao já conhecido, o sujeito passa a atribuir um novo significado para o estímulo desconhecido, por meio do ensino (DE ROSE, 2005; DE SOUZA; DE ROSE, 2006).

Visando auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, um grupo de pesquisadores desenvolveu um programa de ensino de leitura e escrita, denominado Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (DE SOUZA, DE ROSE, 2006). O programa de ensino de leitura e escrita, desenvolvido por de Rose, de Souza, Rossito e de Rose (1989), é composto por um currículo de ensino formado por três módulos. O Módulo 1 tem a finalidade de ensinar a leitura de palavras simples (formadas por consoante-vogal) da língua portuguesa. Já o Módulo 2 visa o ensino de palavras complexas da língua portuguesa, por exemplo, ch, ce/ci e ç. O Módulo 3 tem como objetivo avaliar a leitura e interpretação de livros de histórias (DE SOUZA, et al, 2004). Atualmente, os dois primeiros módulos de ensino estão disponíveis no Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (LECH-GEIC), um sistema *online* que viabiliza a autoria e a aplicação remota (a distância) dos programas de ensino.

Os Módulos 1 e 2 deste programa foram aplicados com a população adulta em diferentes condições. O estudo de Melchiori, de Rose e de Souza (2000), cujo objetivo foi avaliar a eficácia do Módulo 1 de ensino com mulheres analfabetas, ensinou oito mulheres com idade entre 40 e 65 anos, analfabetas, a ler e escrever aplicando o primeiro Módulo do programa de ensino. Os resultados apresentaram uma percentagem de acerto de leitura de palavras ensinadas maior que de palavras de generalização, sendo que todos os participantes aprenderam a ler as palavras ensinadas. Nota-se, também, que o percentual de acertos foi maior em leitura que em escrita. Os autores sugerem que o ensino da correspondência letra-som (unidades menores das palavras) pode contribuir para a leitura de novas palavras, compostas por unidades de palavras ensinadas (recombinação sílabas/letras).

Bandini et al. (2014) utilizaram o programa de ensino, com oito adultos analfabetos que frequentavam a EJA e um programa de atendimento de um centro de pesquisa de uma

Universidade pública do estado de Alagoas. A pesquisa foi dividida em dois Estudos, sendo que quatro sujeitos participaram de cada Estudo. O primeiro Estudo teve por objetivo avaliar os efeitos do Módulo 1 (palavras simples) e o Estudo 2 visou avaliar os efeitos do Módulo 2 (palavras complexas) do programa de ensino. No Estudo 1, os participantes apresentaram um aumento de acertos em leitura e em escrita em relação ao repertório inicial, demonstrando maior facilidade em tarefas de leitura. As autoras afirmaram que o procedimento se mostrou eficaz para o ensino de leitura e de escrita para adultos analfabetos e destacaram como vantagens de seu uso do currículo individualizado de acordo com o ritmo do aluno e a segmentação do ensino em pequenos passos.

OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual (DI) que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos por meio de um procedimento de ensino de leitura e escrita informatizado.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo dois adultos que frequentavam a EJA. Um estudante (P1) com 34 anos, frequentava escola especial, apresentava desempenho nulo em leitura e escrita de palavras simples (compostas por consoante-vogal) e classificação médio inferior (pontuação total 80) no WAIS (Escala de Inteligência Wechsler para Adultos). Outro estudante (P2) com 26 anos, frequentava apenas a escola regular, apresentava desempenho nulo em leitura e escrita de palavras simples (compostas por consoante-vogal) e classificação extremamente baixo (pontuação total 65) no WAIS.

LOCAL

A pesquisa foi realizada numa escola regular com modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos de uma cidade do interior de São Paulo.

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Os equipamentos utilizados para a realização desta pesquisa foram um notebook e o programa de ensino de leitura e escrita computadorizado “Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos” (DE SOUZA; DE ROSE, 2006) versão aplicada por meio do Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (LECH-GEIC) e câmera filmadora.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento geral foi conduzido a partir da aplicação inicial de um pré-teste, visando obter medidas do repertório inicial relacionado às habilidades de leitura e de escrita. Em seguida realizou-se a aplicação do programa de ensino, e por fim, foi reaplicado o teste para avaliação da habilidade de leitura e de escrita (pós-teste) com objetivo de avaliar a eficácia do programa com o público alvo da pesquisa, a partir da comparação com os resultados obtidos no teste inicial.

AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL DO REPERTÓRIO DE LEITURA E ESCRITA

No pré- e pós-teste gerais foi aplicado o Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE), composto por 15 tipos de tarefas cada (Fonseca, 1997). Das tarefas avaliadas, algumas requereram resposta de seleção e outras respostas de execução. Nas primeiras, quando um estímulo modelo foi apresentado, o participante deveria selecionar um estímulo de comparação (modelo apresentado na parte superior e alternativas apresentadas na parte inferior da tela do computador). Nas tarefas de execução, quando um estímulo foi apresentado, o participante deveria escrever no computador (ditado por composição de letras) ou numa folha (ditado manuscrito) ou nomear uma palavra impressa ou figura.

Estes testes foram subdivididos em três etapas. Na primeira etapa, foram testadas as seguintes relações: identidade de figuras, nomeação de palavras, nomeação de vogais (uma vez em sequência e outra fora de sequência), nomeação de figuras (uma por vez), nomeação de letras (todas as letras em ordem aleatória) e seleção de palavras diante de um estímulo ditado.

Na segunda etapa foram conduzidas as tarefas de seleção de figuras, seleção de palavras diante de figuras, escrita por composição de letras a partir de um estímulo ditado e escrita por composição de letras a partir de um estímulo impresso (cópia).

Na última etapa foram apresentadas as seguintes tarefas: seleção de figuras diante de palavras impressas, identidade de palavras, nomeação de sílabas, escrita manuscrita a partir de um estímulo ditado (ditado) e estímulo impresso (cópia).

PROGRAMA DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA – MÓDULO 1 (DE ROSE, ET AL., 1989)

O programa de ensino foi composto por 60 palavras, distribuídas em cinco unidades, sendo que cada unidade continha quatro passos (exceto a primeira composta por cinco passos e a última composta por três passos). O primeiro passo consistiu no ensino de palavras para base de ensino por exclusão. Cada passo ensinava três palavras, predominantemente, compostas por duas a três sílabas simples do tipo consoante-vogal.

Os passos de ensino eram compostos pelo ensino das palavras e ensino das sílabas (componentes das palavras ensinadas naquele passo). O ensino das palavras foi feito empregando o procedimento de emparelhamento com o modelo, utilizando as relações entre palavra ditada e palavra impressa; cópia (escrita por composição) e ditado (escrita por composição). No caso das tarefas de escrita, letras (ensino de palavras) ou sílabas (ensino silábico) foram mostradas na tela do computador e o participante deveria selecionar na sequência correspondente à palavra impressa (cópia) ou palavra ditada (ditado).

Após o ensino de palavras foi feito o ensino silábico. O participante realizava um pré-teste silábico, no qual tinha que escrever as palavras utilizando as sílabas dispostas na tela. Em seguida, realizava um bloco de contextualização silábica (formado por atividades de cópia, ditado e emparelhamento AC (palavra ditada – sílaba) e AB (palavra ditada – figura). Posteriormente, realizou-se o ensino silábico de cada uma das palavras por meio de tarefas AC, em que eram apresentadas três vezes cada sílaba, com diferentes comparações, até obter 100% de acertos. O ensino das sílabas componentes de cada palavra foi feito da seguinte forma: foram ensinadas as sílabas de uma palavra e, após a obtenção do critério, foram ensinadas as sílabas de outra palavra de ensino do passo.

DELINEAMENTO

Esse estudo empregou um delineamento de pré-teste e pós-teste. No presente estudo, a variável independente refere-se ao ensino por meio do programa de ensino informatizado de leitura e escrita e a variável dependente ao desempenho do aluno na habilidade de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois participantes realizaram o procedimento de ensino repetindo alguns passos de ensino, principalmente os primeiros passos, P1 completou o programa realizando no total 26 passos; e P2 realizou 37 passos.

A Figura 1 apresenta os desempenhos dos alunos nas tarefas de leitura e de escrita antes e após a aplicação do Módulo 1 do programa de ensino Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos. Observa-se que, no pré-teste, o participante P1 apresentou porcentagens de acertos acima de 90% em cópia (por composição CE e manuscrita CF) e 0% em ditado (por composição AE e manuscrito AF), assim como em leitura de palavras (CD). No pós-teste, nas tarefas que envolviam cópia (CE e CF), o participante apresentou 100% de acertos. Nas tarefas de ditado por composição de letras (AE) e manuscrita (AF), o participante apresentou 100% e 93% de acertos, respectivamente. Em leitura, P1 apresentou 100% de acertos.

O participante P2, no pré-teste, apresentou 80% de acertos nas atividades de cópia (CE e CF) e desempenho nulo nas tarefas de ditado (AE e AF). Na leitura, P2 apresentou desempenho nulo. No pós-teste, P2 apresentou progressos em relação ao seu repertório inicial, atingindo nas habilidades de cópia, tanto por composição de letras (CE) como manuscrita (CF), 100% de acertos. Em relação à escrita por ditado, o participante teve 86,7% de acertos na escrita por composição (AE) e 80% de acertos na escrita manuscrita (AF). Em leitura, P2 apresentou 93,3% de acertos.

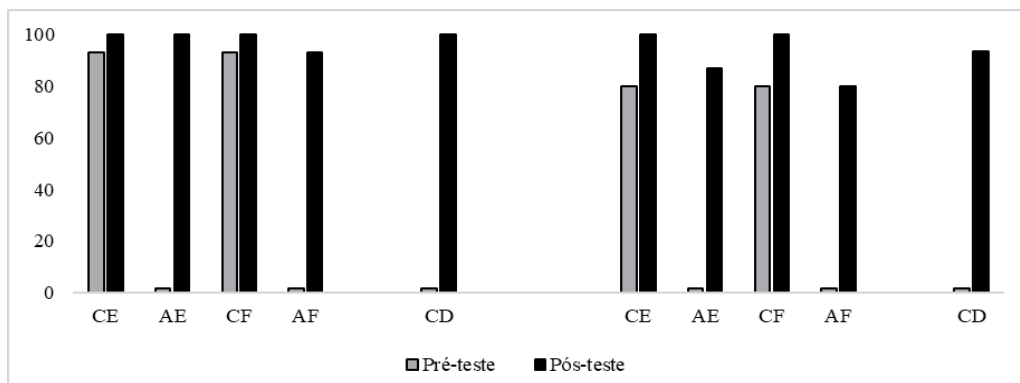


Figura 1. Porcentagem de acertos nas tarefas CE (cópia por composição); AE (ditado por composição); CF (cópia com letra cursiva); AF (ditado manuscrito) e CD (leitura) do Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) para cada participante. As barras cinzas representam os desempenhos na avaliação inicial (pré-teste) e as barras pretas representam os desempenhos na avaliação final (pós-teste).

Ao analisar os erros nos desempenhos nas tarefas de escrita, no pré-teste, P1 utilizou letras iguais em ordens diferentes para escrever as 15 palavras ditadas durante a avaliação, como por exemplo “alsao”, “oalosa” e “oalso” para as palavras “caju”, “loja” e “bolo”, respectivamente. Faz-se importante mencionar que para cada palavra foi escrita uma sequência diferente, mas em sua maioria com uso das mesmas letras. Após a aplicação do Módulo 1 do programa de ensino, o participante não apresentou erros nas tarefas de escrita por composição de letras e nas tarefas de escrita manuscrita errou uma palavra, escrevendo “mafo” frente à palavra ditada “mato”, sendo este um erro de troca devido à grafia semelhante entre as letras “T” e “F” minúsculas.

Quanto ao desempenho de P2, notou-se que, no DLE inicial, o participante preencheu a linha até o final para a escrita de cada palavra no ditado manuscrito e, ainda, notou-se a presença de números e símbolos na escrita de algumas palavras, como pode ser observado nos exemplos da escrita inicial de P2: “demniarbrj56dteno” e “+trpmhiocejih5o” para as palavras ditadas “mato” e “dedo”. No DLE final, o participante errou apenas três palavras dentre as 15 avaliadas para a habilidade de escrita por composição, escrevendo “gaveda” para “gaveta” e “mado” para “mato” e “dapede” para tapete. Evidencia-se a dificuldade em relação aos sons das letras “D” e “T”. No que concerne à escrita por composição de letras, P2 apresentou dois erros dentre as 15 tentativas, sendo eles a escrita das palavras tulipa (“tuliba”) e aluno (“aluo”), apresentando dificuldade nos sons das letras “P” e “B” e supressão da letra “N”, respectivamente.

Já no que concerne à leitura, inicialmente P1 não tentou ler as palavras, afirmando não saber o que estava escrito na tela do computador. No DLE final, após 26 sessões de ensino, o aluno leu todas as palavras, apresentando uma leitura silabada, que posteriormente era unificada, formando a palavra. O repertório inicial de leitura de P2 era fundamentalmente na soletração das palavras, e, comumente, esta soletração apresentava erro na nomeação das letras constituintes das palavras apresentadas, como por exemplo a leitura “m-a-u-i-u-a” para “menina” e “p-a-f-a-i-a” para “gaveta”. No DLE final, o participante leu as palavras corretamente, exceto pela palavra “sacola”, lida como “sala”. Nota-se o avanço na leitura, que passou de silabada para formação de palavras.

Assim como em outros estudos, observou-se maior aquisição de habilidades de leitura que de escrita (BENITEZ; DOMENICONI, 2016; BANDINI et al., 2014; DE SOUZA; DE ROSE, 2006; FREITAS, 2009; REIS, et al., 2009).

Os participantes não apresentaram dificuldades em atividades de cópia em nenhum momento durante a pesquisa, visto que esta é uma tarefa frequentemente trabalhada em sala de aula. Os altos índices de acertos em cópia são esperados e discutidos pela literatura, visto que são frequentes neste tipo de estudo (DE SOUZA; DE ROSE, 2006). Os autores destacam que esta tarefa favorece a observação dos elementos, visando aumentar o controle de estímulos por unidades menores que compõem a palavra.

Observa-se que a cópia e a escrita são diferentes: a resposta para ambos é semelhante, no entanto o estímulo é diferente. Um é exatamente igual ao que se deve responder enquanto o outro tem uma relação arbitrária, convencional, com a resposta a ser emitida. Os participantes apresentaram evolução nos desempenhos de escrita no ditado por composição (AE) e no ditado manuscrito (AF). Verificou-se no desempenho dos participantes em escrita a troca de letras (com fonemas semelhantes, por exemplo trocas entre “d/t” e “p/b”). Desta forma, faz-se

importante atentar para a possibilidade de que demanda de ensino de discriminação de sons e correspondências destes com os grafemas, com emprego do reforço diferencial imediato, visando um ensino mais eficaz (DE ROSE, 2005).

Um fator que pode ter influenciado nos desempenhos de leitura dos participantes foram as sessões de ensino de sílabas e palavras, conforme indicam os resultados da pesquisa de Mesquita e Hanna (2016), que avaliaram os efeitos do ensino de relações entre estímulos ditados e escritos formados por unidades textuais de tamanhos diferentes (palavras, sílabas e letras) sobre a aquisição de repertórios de leitura recombinativa e de leitura com compreensão. Observou-se que participantes dos grupos controle (que não tiveram nenhuma intervenção) e do ensino de letras mantiveram os baixos desempenhos na leitura de sílabas e palavras. Já os participantes do grupo que do ensino de sílabas apresentaram a leitura de sílabas novas e de algumas palavras, demonstrando a emergência de uma leitura recombinativa primária. O grupo que recebeu o ensino de palavras, apresentou leitura de palavras e de sílabas, no entanto não apresentou evidências estáveis de leitura recombinativa. Desta forma, os autores sugeriram que o ensino de palavras, quando aliado ao ensino de sílabas pode potencializar desempenhos no ensino inicial de leitura, resultando na emergência de leitura recombinativa e com compreensão, bem como numa economia de ensino e possibilitando generalização.

Ensinar a leitura de unidades menores posteriormente ao ensino das palavras inteiras favorece o responder sob controle de cada caractere (letra) e sua disposição (ordem), ou seja, a composição de cada palavra, visto que cada uma é composta por letras escritas numa determinada sequência (DE ROSE, 2005). de Rose et al. (1989) sugerem que a leitura de palavras recombinadas (não ensinadas diretamente) indica a mudança na forma que o participante percebe as palavras, atentando-se às unidades mínimas (ou sílabas ou letras).

CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual (DI) que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos por meio de um procedimento de ensino de leitura e escrita informatizado. Observou-se que, após a aplicação deste procedimento o desempenho de ambos os participantes teve um aumento expressivo em tarefas de leitura e ditado e melhora em tarefas de cópia, habilidade presente desde o início da intervenção.

Desta forma, é possível afirmar que o programa de ensino auxiliou na aprendizagem de leitura e de escrita desse público. Estudos futuros devem avaliar essa aquisição com um número maior de participantes, assim como avaliar a generalização dessa aprendizagem para outros ambientes, como a sala de aula e a casa dos participantes.

REFERÊNCIAS

- BANDINI, C. S. M. et. al. *Emergence of reading and writing in illiterate adults after matching-to-sample tasks*. *Paidéia*, v. 24, n. 57, p. 75-84, jan.-abr., 2014.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with intellectual disabilities. *The Psychological Record*, v. 1, p. 1-12, 2016.
- BRITO, J.; LOPES, R.; CAMPOS, J.A.P.P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 6, n. 11, p. 231-245, 2014.
- COZBY, P.C. Estudo do comportamento. In: _____. (Org.). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. Trad. de Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta & José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Editora Atlas, p. 81-105, 2003.
- DE ROSE, J.C.C. Classes de estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v 9, n. 2, p. 283-303, 1993.
- _____. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2005.
- DE ROSE, J.C.C. et al. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.5, n. 3, p. 325-346, 1989.
- DE SOUZA, D.G.; DE ROSE, J.C.C. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamentalia*, v. 14, n. 1, p. 77-114, 2006.
- DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. Educação. *Revista do Centro de Educação* [online]: Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.
- FONSECA, M.L. *Diagnóstico de repertórios iniciais de leitura e escrita: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência*. 1997. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.
- FREITAS, M. C. *Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental*. 2009. 122f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- MELCHIORI, L.E.; DE SOUZA, D.G.; DE ROSE, J.C.C. Reading, equivalence, and recombination of units: A replication with students with different learning histories. *Journal of Applied of Behavior Analysis*, v. 33, n. 1, p. 97-100, 2000.
- MESQUITA, A.A.; HANNA, E.S. Ensino de relações com letras, sílabas e palavras e aprendizagem de leitura de palavras. *Acta Comportamentalia*. v. 24, n. 1, p. 47-60, 2016.
- REIS, T.S. *Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar*. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO LAZER PARA AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Janaína Aparecida da Silva¹; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza²;

Aline de Novaes Conceição³

alinenovaesc@gmail.com

¹Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP; ² Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP ³ Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP.

INTRODUÇÃO

O ser humano é constituído a partir de suas ocupações, de modo que para a Terapia Ocupacional, todas as atividades humanas possuem seus significados e necessidades individuais de produzir, realizar e de fazer. (MARTINELLI, 2011).

Para a Associação Americana de Terapia Ocupacional essa profissão é compreendida a partir de oito ocupações: atividades de vida diária, atividades instrumentais de vida diária, descanso e sono, educação, trabalho, brincar, lazer e participação social. O envolvimento em ocupações estrutura a vida cotidiana, visto que têm um propósito, significado e utilidade percebida pelo cliente e contribui para a saúde e para o bem-estar, sendo multidimensionais e complexas. (AOTA, 2015).

Almeida (1996, p. 96) entende ocupação como:

[...] algo inerente ao homem, fazendo parte de sua existência, e configurando um dos meios mais profundos de lidar com a própria natureza humana. É através dessas ações que ele se transforma e cria sua própria existência.

Dessa maneira, as ocupações não devem ser compreendidas apenas como o ato de fazer, mas também de ser, de tornar-se humano. Por conseguinte, a ocupação é vista e entendida como elemento ativista da existência humana, sejam as ocupações contemplativas, reflexivas e meditativas ou baseadas em ações. (AOTA, 2015).

Visto isso, ao abordar a temática do lazer, é preciso considerá-lo dentro de um contexto, circunstâncias e significado, o situando historicamente, não o limitando a uma visão idealista e descontextualizada. (MARCELLINO, 2001).

Historicamente, o lazer começou a repercutir na Europa com a elaboração e publicação, em 1880, do primeiro panfleto a favor do lazer dos operários, intitulado *O Direito à Preguiça*, do militante Lafargue, motivado pelas péssimas condições do trabalho industrial. Não obstante, só nas primeiras décadas do século XX que há o desenvolvimento do estudo sistemático do lazer nos Estados Unidos e na Europa, ganhando uma nova dimensão no pós-guerra tendo em vista o contexto histórico. (DUMAZEDIER, 1979; MARCELLINO, 2002).

Diante disso, nota-se que se deve compreender o lazer como um fenômeno histórico-social, estando em constante diálogo com as demais esferas da vida, sendo construído a partir de significados, símbolos e significações, em diferentes contextos de práticas sociais. (GOMES, 2008).

Para compreender essa ocupação sem equívocos é necessário enxergá-la além do conteúdo da ação, visto que a construção do seu conceito depende dos contextos/circunstâncias em

O aspecto tempo refere-se àquelas atividades desempenhadas no tempo liberado do trabalho, familiares, sociais e religiosas; o aspecto atitude é caracterizado pelo tipo de relação entre o sujeito e a experiência vivida, ou seja, a satisfação que a atividade provoca. (MARCELLINO, 2002).

Vale ressaltar que além de ser uma das ocupações humanas, o lazer é também um direito garantido por diferentes órgãos, entre eles pode-se citar o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que assegura no artigo 4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar os direitos ao lazer às crianças e aos adolescentes; e a Constituição Federal de 1988 que no artigo 227, enfatiza o lazer:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao **lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

No entanto, apesar do Estado garanti-lo como direito básico, erroneamente o que se vê constantemente é a negligência e a discriminação do lazer, não sendo visto como algo importante na vida das pessoas. (MARTINELLI, 2011).

Diante de tudo isso e tendo em mente o entendimento do lazer como ocupação humana, direito básico garantido pela constituição e instrumento potencializador para expressão e autoconhecimento, sendo um fenômeno de caráter político, social, cultural e científico, o seu estudo deve acontecer de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, como: educadores, professores de educação física, arte-educadores, arquitetos, terapeutas ocupacionais, trabalhadores sociais, com o intuito de fornecer maiores indagações, discussões, reflexões e compreensões. (MARCELLINO, 2002).

Assim, diante da importância do lazer, é necessário que ele seja inserido nas instituições escolares, a fim de ser oferecido para todas as crianças também de maneira pedagógica. Todavia, antes de iniciar com as práticas pedagógicas inclusivas relacionadas com o lazer, é extremamente importante compreender as concepções das crianças em situação de vulnerabilidade sobre essa temática.

OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo: compreender a importância do lazer e para crianças de 6 a 11 anos sobre essa temática, a fim de subsidiar pesquisas correlatas relacionadas com práticas pedagógicas inclusivas sobre o lazer.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa apresentada neste texto, a fim de compreender a importância do lazer, realizaram-se pesquisa bibliográfica sobre a temática. Em seguida, participaram deste estudo 23 crianças entre 6 e 11 anos, de ambos os sexos, provenientes de uma Organização Não Governamental (ONG), de uma cidade do interior do estado de São Paulo, ou seja, crianças em situação de vulnerabilidade social.

Quanto ao material, foi utilizado para esse estudo o Método Clínico Crítico Piagetiano (1972), que tem como característica os desdobramentos de uma questão em outras não programadas, ou seja, consiste em uma entrevista, com a elaboração de novas questões à medida que as respostas vão sendo fornecidas pelos participantes.

Vale ressaltar que o uso desse método foi aplicado por oferecer mais condições de aproximação do pensamento infantil especialmente quando buscam a resolução de problemas, questões ou até mesmo dilemas morais. Para Piaget (1972, p. 10):

[...] o exame clínico participa da experiência, no sentido de que o clínico coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com reações provocadas pela conversa. O exame clínico também inclui a observação direta, no sentido de que o bom clínico, ao dirigir, se deixa dirigir, e ao levar em conta todo o contexto mental, ao invés de se tornar vítima de “erros sistemáticos” como é frequente no caso do experimentador puro.

Dessa forma, a pesquisa abrange um período do desenvolvimento infantil com o intuito de observar possíveis diferenças nas respostas das crianças, assim como a forma como agem, pensam e lidam com as questões sobre o tema abordado.

Em relação aos procedimentos de coleta dados, foi solicitada, em um primeiro momento, a autorização da instituição para realização do estudo. Posteriormente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis dos participantes, a fim de se obter a autorização para que as crianças pudessem participar da pesquisa, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com a finalidade de receber o consentimento dos participantes.

A segunda etapa consistiu em solicitar aos participantes a elaboração de dois desenhos numa mesma folha de sulfite A4, onde cada indivíduo recebeu a orientação de desenhar uma pessoa que não tinha lazer e após uma pessoa que possuía lazer.

Em seguida, foi aplicada uma entrevista, utilizando questões referentes à temática do lazer, dentre outras que surgiram mediante as respostas oferecidas pelos participantes. Vale salientar que a coleta de dados foi realizada na ONG, em um local reservado para esse momento. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para análise. Durante as transcrições, os nomes das crianças foram preservados, utilizando apenas as iniciais de seus nomes.

Os dados foram organizados, transcritos e tabulados. A partir dessa transcrição, elaborou-se diferentes eixos temáticos, sendo que para este estudo será apresentado apenas um, que se refere a definição de lazer para as crianças. Por intermédio das falas foi possível elaborar categorias de respostas dentro do eixo, que foram dispostas em tabelas para realização das análises qualitativas das respostas dos participantes.

Ressaltam-se que a pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (no CAAE, 78229417.4.0000.5406) com Seres Humanos (CEP). Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e esclarecido para a participação voluntária na pesquisa antes do início da aplicação da primeira escala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento de estudo foi composto pela elaboração de um desenho e uma entrevista semiestruturada, que continham diferentes questões. Optou-se por analisar as entrevistas por intermédio de uma divisão de eixos temáticos, considerando que as respostas agrupadas em um eixo se referem ao mesmo tema. Vale ressaltar que o presente trabalho é um recorte de um trabalho maior, por isso será apresentado apenas um eixo temático.

O eixo temático, “definição de lazer”, corresponde ao entendimento das crianças sobre o que é o lazer. As perguntas foram realizadas com o intuito de introduzir o assunto e conhecer as ideias que os sujeitos possuíam.

Foram elaboradas quatro categorias, sendo elas, *Categoria 1*: Lazer como sinonímia de brincar; *Categoria 2*: Lazer como sinonímia de diversão; *Categoria 3*: Lazer como sinonímia de felicidade/tristeza; *Categoria 4*: Lazer como sinonímia de descanso.

Para ilustrar cada uma das categorias, serão apresentadas amostras de falas que melhor representam cada uma delas. Vale ressaltar que a *Categoria 1*, é representada pela concepção de lazer como sinônimo de brincar, estando ligado à presença de brinquedos e brincadeiras, assim como pode ser observado na fala do participante DEI (9)¹:

“TO: você já ouviu falar de lazer?”

DEI (9): mais ou menos.

TO: e o que você acha que é lazer?”

DEI (9): é, lazer é pessoas brincando com brincadeiras, pessoas ao ar puro feliz brincando”.

Na *Categoria 2*, as respostas referem-se ao entendimento de lazer como sinônimo de diversão, que remete a momentos de prazer. Para ilustrar esta categoria, foi selecionada a fala e o desenho do participante EST (9):

“TO: E você já ouviu falar de lazer?”

EST (9): Já.

TO: o que é?”

EST (9): é diversão”.

Legenda: Pessoa sem lazer / Pessoa com lazer

Na *Categoria 3*, as respostas estão relacionadas ao entendimento de lazer como algo que traz felicidade ou no caso da ausência do mesmo, pode trazer tristeza. Para representar esta categoria, foi selecionada a fala do participante ANAB (9):

“TO: você já ouviu falar de lazer?”

¹ Optou-se por utilizar as iniciais do nome de cada participante, seguido da idade atual dos mesmos.

Criança afirma com a cabeça.

TO: *o que é lazer?*

ANAB (9): *é quando uma pessoa tá alegre”*

Na *Categoria 4*, as respostas enquadradas nessa categoria mostram que os sujeitos compreendem o lazer como sinônimo de descanso, possibilidade de dormir e tranquilidade. Vale enfatizar que apenas uma criança se enquadrou nessa categoria. Para representação, foi selecionada a fala e o desenho do participante MALU (11):

MALU (11)

Legenda: Pessoa sem lazer / Pessoa com lazer

“TO: você já ouviu falar de lazer?”

MALU (11): uhum. Área de lazer é quando você faz um trabalho e aí depois você pode descansar.

TO: *pra você lazer é descanso?*

MALU (11): uhum.”

Considerando as amostras de falas, agrupou-se a frequência das mesmas na Tabela 1. Dessa forma, na tabela a seguir encontram-se os dados referentes à quantidade de sujeitos inseridos em cada categoria de resposta.

Tabela 1 - Distribuição de respostas por categoria e por idade relativa ao conceito de lazer.

| CATEGORIAS | IDADES | | | | | | TOTAL |
|---|--------|---|----|---|----|----|-------|
| | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| 1 – Lazer como sinonímia de brincar | 3 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 16 |
| 2 – Lazer como sinonímia de diversão | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 20 |
| 3 – Lazer como sinonímia de felicidade/tristeza | 1 | 1 | 2 | 2 | - | - | 6 |
| 4 – Lazer como sinonímia de descanso | - | - | - | - | - | 1 | 1 |
| TOTAL | 7 | 7 | 10 | 7 | 3 | 9 | |

Fonte: elaboração própria.

Considerando a Tabela 1, é possível observar que a *Categoria 2* é a mais recorrente dentre todas as demais, a segunda categoria em que as falas foram mais observadas foi a *Categoria 1*. Vale ressaltar que como se pode perceber uma mesma fala tinha condições de ser inserida em mais de uma categoria, quando o participante, por exemplo, informa que para ele lazer é não apenas diversão, mas também a possibilidade de brincar.

Para Gomes (2008), o lazer é concebido como a vivência em inúmeras manifestações da cultura, incluindo o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, o esporte, bem como pintura, literatura, dança, teatro, música e cinema. Há também o ócio, que irá possibilitar assim como as outras, experiências de lazer. (GOMES, 2008).

Com o decorrer do estudo, as crianças incorporaram naturalmente em sua narrativa o brincar como sinonímia de lazer. É incontestável a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, pois este possibilita uma descoberta lúdica do mundo, interpretando e assimilando o ambiente, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. (WAJSKHOP, 1995). Diante disso, o brincar significa a comunicação com o mundo, ou seja, é por meio da brincadeira que a criança conhece a si e o contexto na qual está inserida.

Uma das crianças do estudo realizado afirma que o seu lazer é o tempo em que passa na escola e na ONG, que seu desejo era morar ali e isto demonstra quão restrito o lazer está a estes dois ambientes.

A partir dessa fala foi possível questionar se o entendimento dos participantes sobre o lazer como sinonímia de brincar é devido apenas a serem crianças, ou esse evento pode ser atrelado ao fator econômico, tendo em vista que os participantes vivem em situação de vulnerabilidade social. Para Marcellino (2002), a prática do lazer é restrita por diferentes fatores, entre eles, o socioeconômico, uma vez que esta influência na distribuição de tempo disponível, assim como nas oportunidades de acesso à escolha. A faixa etária também é um fator que merece espaço, visto que as crianças são vistas como uma fase de preparação para o futuro, não sendo economicamente ativas e como consequência, não tendo espaço para vivenciar e experimentar a etapa. (MARCELLINO, 2002).

Nessa perspectiva, Soares (2009) ressalta que as práticas esportivas e de lazer não devem ser restritas a uma opção de lazer, mostrando a necessidade da implementação de projetos e espaços públicos que garantam oportunidades e vivências de lazer. Atrelado a isso, faz-se necessário e urgente a atuação de diversos atores sociais, juntamente com a escola, família e amigos para a inclusão social. (SOARES, 2009).

CONCLUSÃO

O presente estudo apresentado neste texto, teve como objetivo compreender a importância do lazer para crianças de 6 a 11 anos sobre essa temática, a fim de subsidiar pesquisas correlatas relacionadas com práticas pedagógicas inclusivas sobre o lazer.

Os dados apresentados neste texto, sugerem que os objetivos da pesquisa foram contemplados, considerando que as falas das crianças possibilitaram a identificação de diferentes conceitos do que é lazer.

Mediar e garantir oportunidades de lazer, tendo um olhar sensível para a grandiosidade dessa ocupação humana, é primordial para que o lazer deixe de ser um privilégio de socialização. Como mencionado, faz-se necessário que o lazer seja incluído nas instituições escolares, a fim de ser oferecido para todas as crianças.

Destacam-se que o Terapeuta Ocupacional deve se apropriar desse vasto campo relacionado ao lazer, tendo em vista o potencial de transformação, criação, recriação e expressão que o lazer proporciona para quem pode e deve usufruí-lo, ou seja, para todos, nesse caso especificamente, para as crianças independentemente da sua condição financeira.

Diante de tudo que foi exposto, espera-se que o estudo apresentado neste texto, tenha possibilitado novos conhecimentos, reflexões e despertado interesse para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.V.M. Arte, Loucura e Sociedade: Ideologias e sensibilidade na terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR*, São Carlos, 1996, v. 5, n. 2. p. 87-100. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/298/259>>. Acesso em: 13 maio 2017.

AOTA. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio & processo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Jan/Abr. 2015, v. 26 (ed. esp.), p.1-49. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/97496/96423>>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13 maio 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, *ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>> . Acesso em: 13 maio 2017.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

GOMES, C.L. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. *Revista Itinerarium*, Rio de Janeiro, 2008, v. 1, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/itinerarium/article/view/204/189>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MARCELLINO, N.C. *Estudos do lazer: uma introdução*. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, N.C.O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar - o dito e o não dito. XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu-MG. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas-SP: CBCE, 2001. v. 1. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos2/13-o_conceito_de_lazer_nas_concepcoes_da_ef_escolar-o_dito_e_o_nao_dito10.pdf> Acesso em: 13 maio 2017.

MARTINELLI, S.A. A importância de atividades de lazer na Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jan/Abr 2011, v. 19, n.1, p. 111-118. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/429/317>>. Acesso em: 13 maio 2017.

PIAGET, J. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Tradução: Agnes Cretella. São Paulo: Forense, 1972.

SOARES, R.C.A. *Adolescência, lazer, vulnerabilidade: um olhar sobre o projeto 2 “toque” na bola*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://tede.fjp.mg.gov.br/bitstream/tede/301/1/Raimundo%20Cezar.pdf>> . Acesso em: 26 out. 2017

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 1995, n.92, p. 62-69. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859/866>>. Acesso em: 26 out. 2017.

O USO DO JOGO “A CORRIDA DA ÁGUA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CTS AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rejane Fernandes da Silva Vier¹; Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira²
rejanevier@hotmail.com.br

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa; ²Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa

INTRODUÇÃO

Apesar de ser considerada como uma realidade cada vez mais presente nas escolas, a inclusão de alunos público-alvo da educação especial ainda configura-se como um desafio para muitos educadores, que procuram efetivar sua prática de modo a atender a essa demanda, buscando recursos e práticas que de fato contribuam para o processo ensino aprendizagem de forma a efetivar a inclusão educacional.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) constitui-se em um programa de atendimento educacional especializado que atende alunos público-alvo da educação especial com deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos matriculados na rede regular de ensino do Paraná. O atendimento na SRM é realizado em contra turno por professor especializado. O trabalho realizado no programa visa a integração entre a classe comum do ensino regular e na SRM de modo a efetivar a inclusão dos alunos.

O trabalho é desenvolvido por meio da utilização de recursos diversificados que favoreçam o aprendizado dos alunos, assim como são realizados encaminhamentos para que os professores da classe comum do ensino regular possam também utilizar tais recursos.

O jogo é considerado um importante recurso, pois de acordo com Castro e Tredezini (2014, p. 167) “propicia um desenvolvimento coletivo e dinâmico nas áreas, cognitiva, afetiva, social e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, da criatividade, da responsabilidade e da cooperação dos alunos.”

OBJETIVO

O objetivo desse estudo é analisar as contribuições da utilização do jogo “A corrida da água” com enfoque CTS enquanto recurso pedagógico para o trabalho realizado com os alunos público alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncional para prática pedagógica inclusiva no ensino de ciências.

MÉTODO

A abordagem metodológica foi qualitativa de natureza interpretativa com observação participante, tendo como campo de aplicação um colégio da rede estadual de ensino da cidade

de Ponta Grossa, Paraná. A instituição conta com o programa de atendimento educacional especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncional I(SRM), que atende alunos público alvo da Educação Especial.

A atividade foi realizada com seis (06) alunos do sexto ano do ensino fundamental que frequentam o programa de Atendimento educacional especializado (AEE) SRM I, sendo duas (02) meninas e quatro (04) meninos. A faixa etária dos alunos variou de 12 a 13 anos, desses alunos um (01) encontra-se em processo de alfabetização e os demais apresentam dificuldades significativas de aprendizagem.

A coleta de dados se deu por meio de observação participante, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados as anotações em diário de campo, a observação, as atividades desenvolvidas pelos alunos e fotos.

RESULTADOS

O jogo “A corrida da água” foi desenvolvido pelos alunos da SRM em conjunto e consiste no desenho de um caminho, em que por meio de atitudes positivas relacionadas à temática o jogador avança determinado número de casas em direção ao ponto de chegada do jogo e as atitudes negativas que o fazem voltar. O jogo é jogado com um dado e o jogador anda o número de casas indicado no dado, seguindo as orientações descritas. Ganha o jogador que chegar ao destino final com o maior valor.

Para a montagem das paradas foi importante o estudo sobre a temática e a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos relacionados à água. O desenho do caminho foi traçado pelo professor para que os alunos pudessem acrescentar as casas do jogo com os enunciados. Para os enunciados foi lançado o questionamento aos alunos: “Quais atitudes positivas que podemos realizar para preservar a água do planeta?” “Quais as atitudes negativas que desfavorecem a preservação da água no planeta?”

Diante desses questionamentos a proposta foi abordar a temática aproximando-a da realidade dos alunos, sendo o tema “Água” presente no cotidiano dos alunos e muito discutido na atualidade, além de fazer parte da grade curricular do sexto ano. Essa proposta vai ao encontro do que afirma Figueira (2013) para que o processo de inclusão educacional se efetive e que de fato haja uma sala de aula inclusiva é necessário que o aluno tenha acesso ao currículo por meio de estratégias e recursos diversificados.

No segundo momento: depois de finalizada a confecção os alunos realizaram uma partida do jogo, primeiro na SRM e posteriormente na classe comum do ensino regular.

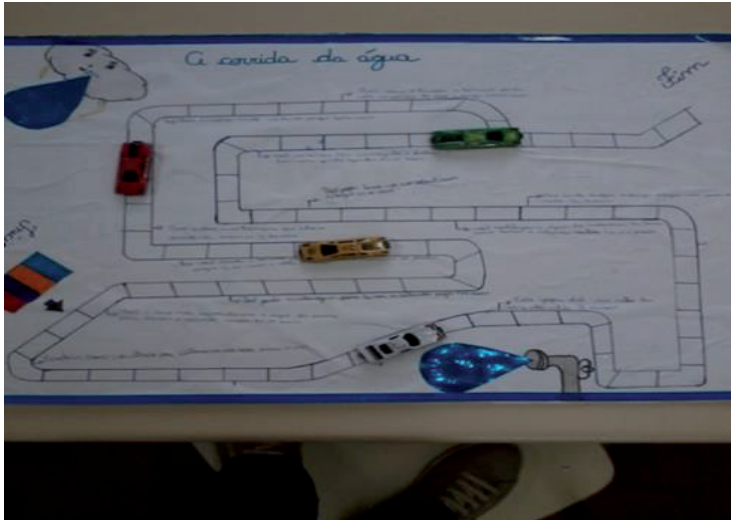


Figura 1 - Jogo Corrida da Água
 Fonte: Material da pesquisa

No momento em que o jogo foi realizado, foram retomados os conceitos abordados pelos próprios alunos na confecção, como as atitudes de consumo consciente da água. Foram trabalhados também conceitos matemáticos como sucessor e antecessor, cálculos, contagem, à medida que surgiam as necessidades no jogo.

Para que o jogo pudesse ser reutilizado também por outras turmas e em outros momentos, o material foi digitalizado visando a qualidade e durabilidade, em material plástico, sendo considerada a preservação das imagens e construções dos alunos. Como pode se observar na figura 2.

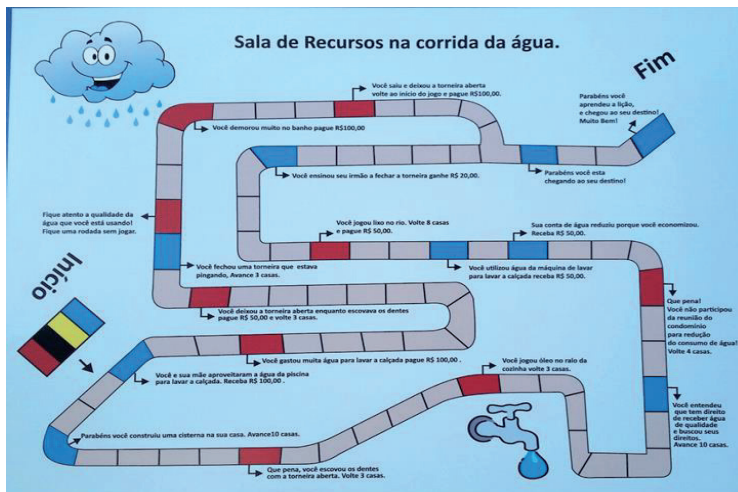


Figura 2 – Jogo Digitalizado “Corrida da Água”
 Fonte: Material da pesquisa

O jogo foi levado para o contexto da classe comum do ensino regular por solicitação dos alunos que queriam mostrar para o restante da turma e jogar com eles.

A ANÁLISE DE DADOS DE DADOS SE DEU PARALELAMENTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.

Após a leitura dos primeiros registros do diário de campo foram preestabelecidas três categorias de análise:

1. O uso do jogo como recurso pedagógico e inclusivo;
2. O ensino de ciências numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva ;
3. O enfoque CTS por meio do jogo: contribuições na prática pedagógica inclusiva;

1 O USO DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO

A proposta de inclusão educacional vem sendo construída nas escolas por meio da busca de estratégias e recursos diversificados que atendam as necessidades dos alunos e professores que ali atuam. A construção do jogo “A corrida da água”, surgiu da necessidade de recursos diversificados que pudessem contribuir para o processo ensino aprendizagem dos alunos público alvo da Educação especial na SRM.

Segundo Figueira (2013) o processo de inclusão educacional está atrelado a adoção de estratégias e recursos diversificados que atendam as necessidades potencialidades e realidade do aluno.

Acreditando na possibilidade de promover a inclusão educacional por meio do ensino de ciências partiu-se do pressuposto de que os conteúdos programáticos da disciplina referem-se a conteúdos muito próximos do cotidiano dos alunos e a escolha da temática água prevista no currículo considerada um tema controverso o qual favorece a reflexão com enfoque CTS.

Para a montagem das paradas foi importante o estudo sobre a temática e a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos relacionados à água.

Foi possível constatar as contribuições do jogo desde a sua construção até o jogo propriamente dito, pois o momento de montagem das questões foi realizado coletivamente possibilitando a troca de conhecimentos e o jogo propriamente dito desenvolveu os conceitos de forma estimulante para os alunos como se constatou na fala dos alunos: A2 “Vamos ver quem consegue trazer mais coisas para o jogo?” Nesse momento o aluno referia-se as questões a serem colocadas nas paradas do jogo. Sendo também cada ponto refletido na construção. A5 “Eu acho que escovar os dentes com a torneira aberta não é muito grave podia voltar só uma casa!” A3 “Claro que não! Já pensou se todo mundo fizer isso?” Um dos alunos trouxe a questão do desperdício da água ao escovar os dentes e o outro destaca a importância dessa questão uma vez que muitas pessoas podem agir assim e agravarem essa questão.

Nesse caso como destacam Alves e Bianchim (2010) o lúdico também pode ser um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a autoestima aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizado com objetivos definidos. Tal a formação se comprova nesse estudo desde o momento da sua construção ao jogo propriamente dito que possi-

bilitou a melhora na autoestima, uma vez que os alunos ao participarem e trazerem as questões demonstraram conhecimento do assunto, isso os estimulava porque muitas vezes foram desacreditados ao apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Para Mantoan, Prieto e Arantes (2006) para incluir não basta assegurar apenas o acesso e a permanência na escola, mas é preciso assegurar a aprendizagem aos alunos e nesse trabalho foi possível constatar que os alunos desenvolveram os conceitos trabalhados trazendo-os para a construção do jogo.

Um aspecto observado no momento da construção do jogo foram os novos conceitos trazidos pelos alunos em seus questionamentos. A2 “Professora na minha casa gastamos oitenta e sete reais (R\$ 87,00) de água e na casa da minha avó que é maior ela gastou sessenta e três reais (R\$63,00) ela gastou vinte e quatro reais (R\$24,00) a menos!”

A partir dos dados trazidos pelo aluno foram também realizados novos questionamentos e os alunos entre si faziam comparações, aproveitou-se para se trabalhar os conceitos matemáticos que os alunos estavam apresentando dificuldades. Para isso, foram utilizados talões de água como recurso, trouxe as situações evidenciadas pelos alunos. Promoveu a elaboração de situações-problemas que foram propostas pelos próprios alunos e conduzidas pelo professor

Moscardini e Sigolo (2012) atentam para a importância de o trabalho de inclusão depender da reorganização da prática docente, por meio de atividades que estejam conectadas ao cotidiano do aluno e que despertem a atenção e o interesse. Nessa perspectiva, as atividades realizadas, como a proposição do jogo, tiveram o objetivo de promover a participação do aluno, desde a construção até o jogo propriamente dito, favorecer a aprendizagem e a reflexão sobre a problemática de forma lúdica e divertida.

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA

Partindo da possibilidade de utilizar o conhecimento científico como meio de promoção da inclusão o trabalho realizado possibilitou não somente o desenvolvimento do conhecimento, mas um trabalho integrado e participativo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Durante as atividades no programa de confecção e desenvolvimento do jogo os alunos trouxeram conhecimentos que foram trabalhados na classe comum do ensino regular e que contribuíram para a confecção do jogo. A1 “Na aula de ciências a professora falou sobre o aproveitamento de água, a gente viu o quanto gastamos de água em casa e que podemos diminuir o gasto, ficar menos tempo no banho. Da pra colocar que ficou muito tempo no chuveiro e voltar algumas casas!”

Na fala do aluno é evidenciada a aprendizagem dos conceitos transmitidos pela professora da classe comum e esse aluno já demonstrou fazer uma ponte entre o trabalho da classe comum e da SRM. Assim como após o desenvolvimento das atividades construindo e utilizando o jogo “A corrida da água” os alunos começaram a participar de maneira mais efetiva levando conhecimentos também para as aulas da classe comum do ensino regular.

Tal afirmação é reforçada na fala da professora de ciências da classe comum que relata que o trabalho desenvolvido na SRM propiciou a participação dos alunos nas aulas da classe comum e que os alunos demonstram-se mais participativos e estimulados uma vez que também traziam em suas aulas conceitos que haviam trabalhado na SRM. P1 “Os alunos pareciam orgulhos de poder contribuir nas aulas, sentiram-se importantes! Sabe que as vezes para nós é difícil chegar a esse aluno de uma forma diferenciada”

Segundo Ribeiro e Benite (2013) a tarefa de ensinar é ainda mais difícil, pois muitos educadores apresentam dificuldades em dimensionar a linguagem científica aos alunos com deficiência ou mesmo dificuldades em ultrapassar a barreira da limitação ao cumprimento do currículo, diante do posicionamento dos autores ao propor uma atividade integrada entre a SRM e a classe comum do ensino regular efetiva-se a proposta de inclusão educacional, a qual é construída coletivamente pela escola.

3 O ENFOQUE CTS POR MEIO DO JOGO: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O jogo que foi confeccionado pelo grupo estimulou a reflexão sobre a temática, desenvolvimento da leitura e da escrita, pois os próprios alunos lançavam as atitudes positivas e negativas, transcrevendo-as no jogo.

As questões trazidas e discutidas durante a confecção do jogo com enfoque CTS estimularam a reflexão da temática. Na questão: “Que pena você não participou da reunião do condomínio para redução do consumo de água! Volte 4 casas. Os alunos comentaram sobre a importância da participação da sociedade na tomada de decisões quanto as questões científicas e tecnológicas. Essa discussão vai ao encontro do que afirmam Roehrig e Camargo (2013) que o currículo CTS privilegia a formação para a participação social ativa do sujeito.

Nessa mesma linha de discussão foi lançada pelos alunos a questão: Você entendeu que tem direito de receber água de qualidade e buscou seus direitos. Avance 10 casas. Os alunos falaram sobre a responsabilidade dos governantes quanto à qualidade da água, entretanto, durante a discussão foi abordado a importância de conscientizar as pessoas sobre os direitos do cidadão e o acesso à água tratada e saneamento básico.

Diante da abordagem dos alunos e as discussões trazidas demonstram que os alunos começaram a entender o papel do indivíduo diante da ciência e a tecnologia a sua responsabilidade social e a importância da sua participação nas tomadas de decisões relacionadas as questões científicas e tecnológicas.

Como destacam Santos e Schnetzler (2010), o ensino CTS é caracterizado pela organização dos conceitos centrados em temas sociais que são de interesse da sociedade e possibilitam a reflexão, nesse acaso, a temática da água possibilitou a reflexão de questões presentes no cotidiano dos alunos e que trazem problemáticas evidenciadas pelos alunos. Os autores também destacam que o ensino CTS também possibilita o julgamento das implicações sociais do conhecimento científico.

Durante as discussões surgiram diversos questionamentos dos alunos sobre a qualidade da água que usufruímos.

Diante da fala dos alunos compactua-se com Teixeira (2013) que defende a alfabetização científica e o ensino de ciências direcionados às necessidades da população e que vise subsidiar a busca pela melhoria na qualidade de vida das pessoas, para que essas reflitam e atuem na proposição de melhorias visando o bem estar social.

Santos (2005) chama a atenção para a reflexão sobre o caráter ambíguo da sociedade tecnológica, pois se por um lado os recursos podem contribuir para melhoria na qualidade de vida, por outro lado pode tornar excludente, ou mesmo não favorecer a reflexão sobre o papel da ciência e da tecnologia no contexto social, ao remeter-se a questão do acesso à água tratada e os benefícios do saneamento básico que os alunos destacam não ser de acesso a todos. Essa reflexão é levantada pelos alunos que questionam e demonstram propriedade atingindo os objetivos propostos no trabalho.

CONCLUSÃO:

É Visando atender ao processo de Inclusão Educacional, que já se configura como uma realidade cada vez mais presente nas escolas, essa proposta trata-se de uma possibilidade de trabalho, um recurso de ensino direcionado aos professores tanto do programa de atendimento educacional especializado como da classe comum do ensino regular que atendem alunos público-alvo da educação especial.

A proposição do jogo com enfoque CTS como recurso pedagógico inclusivo não apenas contribuiu para o trabalho na SRM, mas também para o trabalho nas diferentes áreas de uma forma integrada e participativa configurando-se como uma prática pedagógica inclusiva.

A prática realizada possibilitou a obtenção dos dados que foram discutidos nas categorias desse estudo e validam o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, pelos alunos. Foram observadas atitudes como a participação efetiva dos alunos da SRM nas atividades na identificação das ações relacionadas à problemática abordada.

Foi possível observar que o jogo não somente envolveu os alunos da SRM, mas também os alunos da classe comum do ensino regular onde também foi realizado. Os professores em diversos momentos relataram que as atividades envolveram todos os alunos, o que contribuiu para a inserção dos alunos no contexto das atividades escolares.

Considerando a dificuldade na adequação e implementação de práticas pedagógicas de fato inclusivas que atendam as demandas dos alunos e dos professores, foi possível constatar neste estudo que o jogo pode ser considerado um valioso recurso pedagógico e inclusivo a ser utilizado tanto em programas de atendimento educacional especializado como na classe comum do ensino regular. A possibilidade de participação dos alunos desde a confecção até o jogo propriamente dito estimulou a participação efetiva dos alunos no processo de ensino aprendizagem, assim como a proposta de ensino com enfoque CTS favoreceu, não apenas a inclusão dos alunos ao contexto escolar, mas estimulou o empoderamento dos alunos para a participação social nas questões que fazem parte do cotidiano também desses alunos.

O trabalho de Inclusão Educacional é um processo que é construído dia a dia nas escolas. Nessa perspectiva, acredita-se que esse trabalho venha a corroborar com as práticas

a serem desenvolvidas em diferentes contextos, adaptando-se aos conteúdos programados ou mesmo às questões relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Em suma, esse estudo não apenas comprova a importância do jogo com enfoque CTS como um recurso pedagógico, mas como um recurso de promoção da inclusão e participação social do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.; BIANCHIN, M.A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 ago. 2017
- CASTRO, D.F.; TREDEZINI, A.L.M. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Perquirere*, v.11, n.1, p.166-181, jul. 2014 Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/422843/A+++import%C3%A2ncia+do+jogo-l%C3%ADico+no+processo+de+ensino-aprendizagem.pdf>. Acesso em 22 ago. 2017.
- FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva?* São Paulo: Brasiliense, 2013.
- MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: contos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOSCARDINI, S.F.; SIGOLO, S.R.R.L. inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., *Anais eletrônicos...* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1965p.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- RIBEIRO, E.B.V.; BENITE, A.M.C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781- 794, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/16.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- ROEHRIG, S.A.G.; CAMARGO, S. A educação com enfoque cts no quadro das tendências de pesquisa em ensino de ciências: algumas reflexões sobre o contexto brasileiro atual. *Revista Brasileira para o Ensino da Ciência e Tecnologia*, v. 6, n. 2, mai./ago. 2013.
- SANTOS, G.L. *Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental*. Brasília: Ed.UNB, 2005.
- SANTOS, L.P.W.; SCHNETZLER, R.P. *Educação em química: compromisso com a cidadania*. 4. ed. Ijuí (RS): Ed.UNIJUÍ, 2010.
- SILVA, M.J.; CRUZ, S.M. . C. A inserção do enfoque CTS através de revistas de divulgação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., *Anais...* Jaboticatubas, MG, 2004. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/_ainsercaodoenfoquetstrabalho.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- TEIXEIRA, F.M. Alfabetização científica: questões para reflexão. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n4/v19n4a02.pdf>>. Acesso em: 6 out 2015.

ESTUDO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Wilson Nascimento da Silva¹; Flaviane Pelloso Molina Freitas² ;
Jáima Pinheiro de Oliveira²
Tinhowill18@gmail.com

¹Educador Social na Associação de Pais e Amigos do Autista – Espaço Potencial Marília, Professor Especialista na Faculdade Paulista; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista ou TEA como é conhecido, caracteriza-se, de acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, o DSM 5 (APA, 2014), como sendo um transtorno que acomete o desenvolvimento humano, apresentando prejuízos e ou atrasos no desenvolvimento do indivíduo, incidindo em aproximadamente 1% da população geral. Essencialmente o TEA acomete prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social. Também apresenta padrões repetitivos e restritivos ao comportamento, a interesses e a atividades. Além dessas características, encontra-se também no DSM 5 uma divisão de níveis, que vai do nível 1 denominado “exigindo apoio”, passando pelo nível 2 “exigindo apoio substancial e termina com o nível 3 “exigindo apoio muito substancial” (APA, 2014).

Em um estudo recente, Silva (2018) realizou uma revisão sistemática na base de dados Scielo, com a utilização do descritor “Autismo”. Os resultados apontaram 184 artigos encontrados em primeira busca. Após o filtro de seleção de estudos que versavam sobre comunicação ou linguagem, chegou-se há 46 artigos. Aplicando o segundo filtro de seleção, relacionado ao uso de recursos em ambiente escolar, para auxílio da comunicação e linguagem dos sujeitos com TEA, resultaram apenas cinco trabalhos, que utilizavam a comunicação alternativa ou aumentativa (CAA) com TEA num contexto de inclusão escolar. Ainda que tenha sido verificada uma produção voltada ao tema de Inclusão Escolar, os textos não se referiam especificamente às práticas pedagógicas, de maneira específica. Também, pode-se destacar a ausência de pesquisas relevantes com a temática TEA relacionadas aos materiais de apoio que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, o que justifica a presente proposta de pesquisa.

Reportando-se à problemática de inclusão e adaptação de materiais para a escolarização do TEA, Silva e Freitas (2016) indicaram algumas adaptações de materiais para adequação curricular, colaborando com os aspectos da linguagem e ressaltando a importância de se adaptar diferentes tipos de materiais didáticos que possam favorecer o a compreensão da criança com TEA, em relação aos aspectos de aprendizagem.

Diante desta realidade, emerge um novo problema de pesquisa, em continuidade as pesquisas já realizadas pelos autores: Quais os estudos realizados e encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática TEA?

OBJETIVO

Buscar o perfil das pesquisas referentes ao tema TEA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de teses e dissertações brasileiras do repositório institucional da Unesp publicado nos últimos dez anos.

MÉTODO

Para atingir nosso objetivo, lançamos mão de uma revisão sistemática da literatura relacionada ao tema proposto. A pesquisa foi realizada numa única base de dados e a coleta foi estabelecida durante o período de uma semana, entre as datas de 05 de março a 12 de março de 2017. Esse período foi estabelecido, tendo em vista, as mudanças rápidas que ocorrem em relação ao fluxo de publicações das bases científicas. A busca teve como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portanto, com foco para produções de Teses e Dissertações. Outros critérios estabelecidos foram: essas produções serem dos últimos dez anos, estarem no repositório institucional da Unesp e a utilização do descritor autismo.

Essa busca pautou-se nesse período e pelo descritor autismo por ser um primeiro levantamento do tema nessa base de dados, e ser essa a denominação mais utilizada ao longo dos dez anos, uma vez que a mudança para TEA ocorreu no ano de 2014 com o advento do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014).

Ao longo da busca foi necessário estabelecer alguns filtros, sendo os meios para seleção dos textos a serem analisados num primeiro momento (período, idioma, região e instituição): Período (ano da defesa entre 2007 a 2017); os títulos dos textos estarem no idioma português; as regiões de coleta de dados estarem em território brasileiro; conter de alguma forma aspectos voltados para o autismo e documentos publicados no repositório institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

A partir desse filtro foram obtidos 29 trabalhos que foram organizados e categorizados a partir das seguintes características: níveis de pesquisa, tipos, participantes, orientadores, categoria temática e faculdade, campus e programas.

Após a leitura e análise minuciosa dos resumos dos documentos, foi realizada uma discussão, a fim de pontuar as principais temáticas abordadas e as implicações dos estudos voltadas ao TEA, apontando também, caminhos para as novas contribuições científicas nessa área. Os resultados da busca foram apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

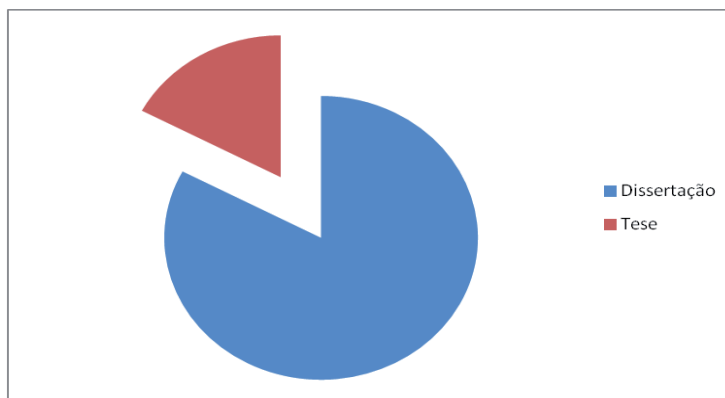
Ao se realizar o levantamento com o descritor autismo foram encontrados 29 trabalhos. Nota-se, por meio da Tabela 1 e do gráfico 1 que dentre os 29 trabalhos, 24 são dissertações ocupando a maior porcentagem em 82,75% e 5 teses com 17,25 % dos trabalhos.

Tabela 1: Níveis de Pesquisa do documento.

| Nível da Pesquisa | f | % |
|-------------------|----|-------|
| Dissertação | 24 | 82,75 |
| Tese | 5 | 17,25 |
| Total geral | 29 | 100 |

Fonte: Organizada pelos autores.

Gráfico 1: Concentração de níveis de pesquisa.



Fonte: Organizada pelos autores.

Com a porcentagem de dissertações mais alta que a de teses, evidenciada no Gráfico 1, aponta-se que a realidade temporal de formação dos cursos de mestrado e doutorado provavelmente interferem nesse resultado, uma vez que o doutorado geralmente é o dobro do tempo de formação do mestrado, o que gera uma produção maior de dissertações no prazo de dez anos.

Após a leitura dos resumos foram expostos os tipos de pesquisa utilizados nos 29 trabalhos dentre eles, foram categorizados 82,75 % em estudo de caso, 10,25% em revisão bibliográfica e 7% em pesquisa documental, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Tipo de pesquisa.

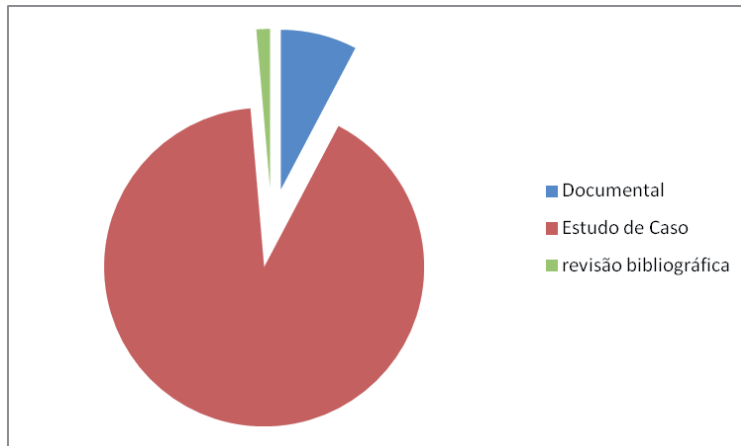
| Tipo de Pesquisa | f | % |
|-----------------------|----|-------|
| Documental | 2 | 7 |
| Estudo de Caso | 24 | 82,75 |
| Revisão bibliográfica | 3 | 10,25 |
| Total geral | 29 | 100 |

Fonte: Organizada pelos autores.

O quadro de características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014), com áreas que estão em experimento e práticas que poderão ser estudadas por meio de estudo

de caso, pode justificar o destaque em 24 trabalhos. Após a leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos, foram identificados e categorizados os tipos de pesquisa, a documental teve a menor porcentagem com 7%, objetivando pesquisas de estudo histórico sobre as práticas (MARFINATI, 2012), como pode ser vislumbrado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Tipo de pesquisa



Fonte: Organizada pelos autores.

Na maioria dos estudos de revisão bibliográfica foram discutidos os desafios e possibilidades no ensino regular (BIANCHI, 2017), funcionamento dinâmico autístico em crianças e adultos (FERREIRA, 2014) e obras clássicas de referenciais.

Outra categoria analisada referiu-se aos participantes das pesquisas. Foi possível identificar, conforme dados da Tabela 3, a seguir, que os sujeitos com TEA se destacaram com maior porcentagem (51%). Em seguida tivemos alunos com TEA e professores com 14%, aluno com TEA 10,5 % e mães de sujeito com TEA 7%.

Tabela 3: Participantes da Pesquisa.

| Participantes da Pesquisa | f | % |
|--|----|------|
| Aluno com TEA | 3 | 10,5 |
| Alunos com TEA e alunos com Deficiência | 1 | 3,5 |
| Alunos com TEA , cuidadores e professores | 1 | 3,5 |
| Alunos com TEA e professores | 4 | 14 |
| Alunos com TEA, professores, profissionais da SME e pais | 1 | 3,5 |
| Irmãos de Sujeito com TEA | 1 | 3,5 |
| Mães de sujeito com TEA | 2 | 7 |
| Mães de sujeito com TEA, Professora e Diretora da Escola | 1 | 3,5 |
| Sujeitos com TEA | 15 | 51 |
| Total | 29 | 100 |

Fonte: Organizada pelos autores.

A nomenclatura Aluno com TEA foi categorizada para pesquisas num contexto escolar, e sujeito com TEA para demais pesquisas que utilizam o sujeito como objeto de pesquisa fora do ambiente escolar e pesquisas de demais abordagens relacionadas ao TEA.

Foram levantados também os Professores que orientaram os 29 trabalhos na área de temática do TEA. Na Tabela 4 a seguir mostra o destaque dos Professores Agnes Cristina Fett Conte orientou 5 trabalhos, Luciana Pinato com 2 e Jorge Luís Ferreira Abrão também com 2 trabalhos:

Tabela 4: Orientadores das Pesquisas

| Orientadores | f |
|---|-----------|
| Abilio da Costa Rosa | 1 |
| Agnes Cristina Fett Conte | 5 |
| Ana Claudia Bortolozzi Maia | 1 |
| Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu | 1 |
| Anna Augusta Sampaio de Oliveira | 1 |
| Cláudio Bertolli Filho | 1 |
| Débora Deliberato | 1 |
| Eliana Marques Zanata , Vera Lucia Messias Fialho Capellini | 1 |
| Elisa Tomoe Moriya Schlünzen | 1 |
| Gustavo Hentique Dionisio | 1 |
| Jorge Luís Ferreira Abrão | 2 |
| José Eduardo Manziini | 1 |
| Luciana Pinato | 2 |
| Maria Madalena Gracioli, Priscila Benitez Afonso | 1 |
| Marisa Trench de Oliveira Fonterrada | 1 |
| Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues | 1 |
| Raul Aragão Martins | 1 |
| Rita de Cássia Tibério Araújo | 1 |
| Roger Miarka | 1 |
| Sandra Maria Herondina Coelho Ávila de Aguiar | 1 |
| Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo | 1 |
| Sueli Aparecida Itman Monteiro | 1 |
| Victor Orlando Gamarra Rosado, Wendell de Queiróz Lamas | 1 |
| Total geral | 29 |

Fonte: Organizada pelos autores.

A orientadora Agnes Cristina Fett Conte realizou suas pesquisas no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus São José do Rio Preto na Pós-Graduação em Genética. Conduzindo Investigação de mutações nos genes sinápticos SHANK2 e SHANK3

em TEA (ROSAN, 2015); Análise de genes envolvidos na neurotransmissão, formação e manutenção sináptica em indivíduos com TEA (MARTINS, 2014); Polimorfismos dos genes ADA E CNTNAP2 em indivíduos com TEA (NASCIMENTO, 2014); Estudo citogenético, regiões 2q37 e 22q13.3 e condições médicas em TEA (GOLÇALVES, 2010); e Análise citogenética em alta resolução de 2q37 e 22q13 e molecular do gene SHANK3 em TEA (MARTINS, 2010).

Adentrando as categorias temáticas das pesquisas levantadas, pode-se perceber na tabela 5, a seguir, que a maior incidência foi no campo da genética e psicanálise com incidência de 17% para ambas, seguidas da temática inclusão escolar com 14% e dos distúrbios do sono e família com 7% para cada um.

Tabela 5: Categorias temáticas das Pesquisas.

| Categorias temáticas | f | % |
|--|-----------|------------|
| Comportamento e Distúrbios do sono | 2 | 7 |
| Comportamento e Operantes verbais | 1 | 3,5 |
| Ensino de Ciências e Alfabetização | 1 | 3,5 |
| Ensino da Matemática | 1 | 3,5 |
| Família | 2 | 7 |
| Formação de Professores e Tecnologia Assistiva | 1 | 3,5 |
| Formação moral | 1 | 3,5 |
| Genética | 5 | 17 |
| Inclusão Escolar | 4 | 14 |
| Musicoterapia | 1 | 3,5 |
| Práticas pedagógicas e Atividades lúdicas | 1 | 3,5 |
| Psicanálise | 5 | 17 |
| Recurso de aprendizagem | 1 | 3,5 |
| Rotina Escolar | 1 | 3,5 |
| Saúde Bucal | 1 | 3,5 |
| Sexualidade e Família | 1 | 3,5 |
| Total | 29 | 100 |

Fonte: Organizada pelos autores.

Para categorias temáticas relacionadas à educação, encontra-se além da Inclusão Escolar já citada com 14%, também pesquisas relacionadas ao ensino de Ciências, Ensino da Matemática, Práticas Pedagógicas e Recursos de Aprendizagem com 3,5% para cada, perfazendo assim um total de todas de 28% o que apresenta uma baixa incidência, abrindo assim campo para futuras pesquisas nessas áreas tão importante para o TEA.

Levantou-se também, conforme tabela abaixo, quais faculdades, campus e programas correspondem os documentos de pesquisa encontrados:

Tabela 6: Faculdades, Campus e Programas das Pesquisas.

| Faculdade, Campus e Programas | f | % |
|---|-----------|------------|
| Faculdade de Ciências - Campus Bauru Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica | 1 | 3,5 |
| Faculdade de Ciências - Campus Bauru Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência | 1 | 3,5 |
| Faculdade de Ciências - Campus Bauru Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem | 3 | 10 |
| Faculdade de Ciências e Letras - Campus Assis Programa de Pós-Graduação em Psicologia | 4 | 14 |
| Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara Programa de Pós-graduação em Educação Escolar | 2 | 7 |
| Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente Programa de Pós-graduação em Educação | 1 | 3,5 |
| Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus Franca Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas | 1 | 3,5 |
| Faculdade de Engenharia - Campus Guaratinguetá Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica | 1 | 3,5 |
| Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus Marília Programa de Pós-Graduação em Educação | 5 | 17 |
| Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus Marília Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia | 2 | 7 |
| Faculdade de Odontologia - Campus Araraquara Programa de Pós-Graduação em Ciência Odontológica | 1 | 3,5 |
| Instituto de Artes - Campus São Paulo Programa de Pós-Graduação em Música | 1 | 3,5 |
| Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus São José do Rio Preto Pós-Graduação em Genética | 5 | 17 |
| Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus Rio Claro Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática | 1 | 3,5 |
| Total | 29 | 100 |

Fonte: Organizada pelos autores.

Destaca-se que dos quatorze programas levantados, há a existência de um único Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica (Bauru), um de Pós-graduação em Educação Escolar (Araraquara), dois em Educação (Presidente Prudente e Marília), um Programa Docência para o Ensino de Ciências (Bauru) e um Programa em

Educação Matemática (Rio Claro). Assim um total de 5 programas com envolvimento na Área Escolar correspondendo há apenas 36%, o que talvez venha a ser também uma justificativa para a baixa incidência de categoria temáticas voltadas para práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

IMPLICAÇÕES/PESQUISAS FUTURAS

Com o propósito buscar o perfil das pesquisas referentes ao tema TEA na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do repositório institucional da Unesp publicado nos últimos dez anos pode-se considerar alguns aspectos muito relevantes.

Dentre os 29 trabalhos encontrados, 24 são dissertações ocupando a maior porcentagem em 82,75% e 5 teses com 17,25 % dos trabalhos. E destes, o método mais utilizado foi Estudo de Caso com 82,75%, e o maior índice para participantes das pesquisas se deu para sujeitos com TEA com 51%. Reitera-se a prevalência de pesquisas sem foco escolar, uma vez que as categorias de alunos caracterizam um total bem inferior com 35%. Uma vez que a inclusão escolar é um desafio, pesquisas voltadas para essa categoria vinculadas ao TEA podem e precisam ser desenvolvidas para ampliar esse índice e contribuir para o aprimoramento dessa realidade.

Para categoria dos orientadores, Agnes Cristina Fett Conte apresentou a maior incidência com 17,25%, o que é um índice consideravelmente baixo, revelando a inexistência de docente com cadeira de pesquisador voltado para a temática TEA dentro da instituição.

Nas categorias temáticas das pesquisas levantadas, a maior incidência foi no campo da genética e psicanálise com 17% para ambas. Ainda, analisando aquelas categorias relacionadas a educação, encontra-se além da Inclusão Escolar (14%) pesquisas relacionadas ao ensino de Ciência, Ensino da Matemática, Práticas Pedagógicas e Recursos de Aprendizagem (3,5% para cada), totalizando 28%, o que apresenta também uma baixa incidência tendo em vista o desafio da escolarização dos sujeitos com TEA e implica em um vasto campo de pesquisa a ser desenvolvida.

Ao analisar Campus, Programas e Faculdades levanta-se que a maior incidência se dá em dois programas, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus São José do Rio Preto no Programa de Pós-Graduação em Genética e Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus Marília no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos com 17%. E também se constatou a existência de apenas 5 programas de pesquisa com envolvimento na Área Escolar correspondendo há apenas 36%, Esse baixo índice pode justificar a pouca incidência de categoria temáticas voltadas para práticas pedagógicas e implica que pesquisas em educação para o público do TEA é ainda campo a ser desbravado.

Conclui-se que, os dados levantados foram fundamentais para tal investigação continuidade de revisão sistemática para maior clareza das pesquisas futuras na área do TEA.

REFERÊNCIAS

- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.
- BIANCHI, R.C. *A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Franca, 2017.
- FERREIRA, J.A. *Nomeando o inominável: a evolução das contribuições teóricas de Frances Tustin acerca do funcionamento dinâmico autístico em crianças e adultos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Assis, 2014.
- GONÇALVES, A.B. *Estudo citogenético, regiões 2q37e 22q13.3 e condições médicas em doenças do espectro autístico*. Tese (Doutorado em Genética) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus São José do Rio Preto, 2010.
- MARFINATI, A.C. *Um estudo histórico sobre as práticas psicanalíticas institucionais com crianças autistas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Assis, 2012.
- MARTINS, A.L. *Análise citogenética em alta resolução de 2q37 E 22q13 e molecular do gene SHANK3 em doenças do Espectro Autístico*. Dissertação (Mestrado em Genética) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus São José do Rio Preto, 2010.
- MARTINS, A.L.B. *Análise de genes envolvidos na neurotransmissão, formação e manutenção sináptica em indivíduos com transtornos do Espectro do Autismo*. Tese (Doutorado em Genética) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus São José do Rio Preto, 2014.
- NASCIMENTO, P.P. *Polimorfismos dos genes ADA E CNTNAP2 em indivíduos com transtornos do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado em Genética) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus São José do Rio Preto, 2014.
- ROSAN, D.B.A. *Investigação de mutações nos genes Sinápticos SHANK2 E SHANK3 em transtornos do Espectro Do Autismo*. Dissertação (Mestrado em Genética) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus São José do Rio Preto, 2015.
- SILVA, W.N. *Recursos para auxílio da comunicação e linguagem de sujeitos com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática*. 2018. 24f. Monografia – Especialização em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, Marília, 2018.
- SILVA, W.N.; FREITAS, F.P.M. Atividades de adaptação curricular para criança com transtorno do espectro autista na perspectiva do programa teacch: relato de experiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.3, n.2, p. 117-126, Jul.-Dez., 2016

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Valéria Rosa Farto Lopes; Carlos Cesar Garcia Freitas
valfarto@yahoo.com.br

Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP de Cornélio Procópio

INTRODUÇÃO

Ao abordar a inclusão de alunos com deficiência, suas necessidades específicas e potencialidades, surgem questões relacionadas ao modo como o processo de ensino tem colaborado para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos, de modo especial, no que se refere ao uso consciente do dinheiro em situações que envolvem consumo, planejamento, orçamento e investimento.

Cotidianamente, desde cedo, no ambiente familiar e social, os alunos começam a lidar com uma série de situações ligadas ao dinheiro, deparando-se, por exemplo, com situações que envolvem compra e venda, empréstimos, parcelamentos, multas, juros, poupança e afins (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

A maioria deles, dentre os quais, os alunos com deficiência, além de estarem expostos às propagandas que incentivam o consumo, não raras vezes estão inseridos em famílias com formação deficitária na área de Educação Financeira.

Por outro lado, estas famílias têm encontrado facilidades para a aquisição de bens e serviços por meio de diferentes linhas de crédito, como cartões de crédito, crediário, empréstimos e financiamentos, “[...] ampliando o poder de consumo de grande parte da população, inclusive daqueles anteriormente excluídos do sistema financeiro” (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 7).

De acordo com Massaro (2015) esta facilidade proporcionada pelas linhas de crédito, não são, por si mesmas, boas ou ruins, mas dependem do uso que os consumidores fazem dela. Porém, a falta de Educação Financeira ou falhas nesta educação tem favorecido o consumo inconsciente e sem planejamento, gerando uma série de problemas financeiros.

Neste contexto, o efetivo trabalho com conteúdos relacionados à Educação Financeira vem ganhando destaque na Educação Básica no âmbito de formação da cidadania, de alunos críticos e autônomos para a tomada de decisões em situações vivenciadas no campo econômico e financeiro. Por meio do Decreto Federal 7.397/2010, foi instituída, como política de Estado, a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Com caráter permanente, tem a finalidade de promover a Educação Financeira e previdenciária, tendo por objetivo o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. (BRASIL, 2010)

A estratégia fornece e apoia ações que ajudam a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes e foi criada por meio da articulação de órgãos e entidades governamentais e organizações da sociedade civil, que juntos integram o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF.

Dentre as ações há o Programa de Educação Financeira nas Escolas, direcionada a alunos e docentes do Ensino Fundamental e Médio. O programa tem como objetivo oferecer ferramentas para que os mesmos possam planejar sua vida financeira de modo a realizar seus sonhos, em um processo de responsabilidade socioambiental.

Tal é a importância do tema que o Ministério da Educação, ao homologar em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna a Educação Financeira tema obrigatório, incluindo-a entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o Brasil.

É pertinente considerar que a inserção e adequação da Educação Financeira seja um desafio de uma inclusão efetiva. Assim como ocorre com os demais conteúdos, da mesma forma, é preciso compreender a necessidade de adequações para a Educação Financeira de alunos com deficiência.

Para tanto faz-se necessário a compreensão do conceito de necessidades educacionais especiais, o qual “[...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças [...] as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 14-5).

Portanto, diante da importância e contemporaneidade da temática - Educação Financeira na Educação Básica, para alunos com deficiência - percebeu-se a necessidade de organizar um levantamento baseado em algumas etapas da Revisão Sistemática de Literatura com a finalidade de buscar teses e dissertações publicadas a respeito deste tema.

Procurou-se identificar, dentre os trabalhos publicados, aqueles que focaram, neste nível de ensino, o atendimento de alunos com deficiência. O interesse pela área de deficiência refere-se ao fato de que a inclusão de alunos na Educação Básica é realidade nacional, e deve a inclusão deve ser efetiva em todos os seus aspectos, não apenas social.

OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a importância da Educação Financeira na formação de alunos com deficiência, na Educação Básica, numa perspectiva inclusiva.

Ao realizar busca de teses e dissertações publicadas a respeito deste tema, entre os anos 2008 e 2017, tem por finalidade vislumbrar um mapeamento da área e identificar possibilidades de trabalhos futuros.

MÉTODO

O levantamento de publicações a respeito da temática, foi orientado por meio de algumas etapas da Revisão Sistemática de Literatura de Kitchenham (2004). A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em

Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> > e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, mediante abordagem qualitativa.

O período de busca compreendeu os anos de 2008 a 2017, procurando quantificar e analisar os trabalhos que trataram da temática nos dez anos subsequentes à apresentação, pelo Ministério da Educação, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

Inicialmente, para a seleção das dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT foram utilizadas as palavras-chave “Educação Financeira” no título dos trabalhos e “Educação Especial” em todos os campos dos trabalhos, mas nenhuma tese ou dissertação foi encontrada. Posteriormente, o termo “Educação Especial” foi substituído por “Educação Inclusiva”, “alunos com deficiência” e “Inclusão”, porém em ambos os casos nenhuma pesquisa foi encontrada.

Assim, para a referida seleção foram utilizadas as palavras-chave “Educação Financeira” no título dos trabalhos e “Educação Básica” em todos os campos dos trabalhos. A pesquisa obteve como resultado 29 publicações, sendo que a busca por trabalhos voltados para a inclusão de alunos com deficiência foi realizada posteriormente, mediante a leitura do resumo de tais publicações

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para a seleção das pesquisas foi utilizada a palavras-chave “Educação Financeira”, na grande área de conhecimento “Ciências Humanas”, mais especificamente na “Educação”. Como resultado foram obtidas 16 publicações, entre teses e dissertações neste banco.

Além da leitura dos títulos das 45 publicações contendo a palavra-chave “Educação financeira”, posteriormente, realizou-se a leitura dos resumos, como critério de exclusão das dissertações e teses que não tratavam da temática “Educação Básica”, embora fizessem menção à mesma. Obteve-se, então, como resultado 16 dissertações de mestrado direcionadas à “Educação Básica” no IBICT e 09 publicações na CAPES, sendo, destas, 01 tese de doutorado, totalizando 25 publicações.

Salientamos que em algumas delas o título traz a expressão “Matemática Financeira”, ao invés da palavra-chave “Educação Financeira” pelo fato de que Educação Financeira compõe um tópico da Matemática Financeira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento, a fim de visualizar o panorama dos resultados, elaborou-se o Quadro 1, que mapeia todas as 25 pesquisas encontradas. Posteriormente, dedicamos atenção especial à dissertação que aborda o tema associado à inclusão.

Quadro 1 – Tese e Dissertações

| Base de Dados | Ano/ Titulação | Autor | Título do trabalho | Assunto |
|--|-------------------|---------------------------------|---|--|
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2008 Mestrado | Ido José Schneider | Matemática Financeira: um conhecimento importante e necessário para a vida das pessoas | Matemática financeira e Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2010 Mestrado | Ana Lúcia Leme Negri | Educação Financeira para o Ensino Médio da rede pública estadual: uma proposta inovadora | Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2012 Mestrado | Marcelo Bergamini Campos | Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2012 Mestrado | Luciene de Sousa | Resolução de problemas e simulações: investigando potencialidades e limites de uma proposta de Educação Financeira para alunos do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Belo Horizonte (MG) | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2012 Doutorado | Paulo Roberto Ribeiro Vargas | Um estudo sobre Educação Financeira e instituição escolar | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2013 Mestrado | Luciana Aparecida Borges Losano | Design de tarefas de Educação Financeira para o 6º ano do Ensino Fundamental | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2013 Mestrado | Camila Spinassé | Introdução à Matemática Financeira para alunos na Educação de Jovens e Adultos | Matemática Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2014 Mestrado | Raquel Carvalho Gravina | Educação Financeira Escolar: orçamento familiar | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2014 Mestrado | Renato Afonso Rezende | Ensino da Matemática Financeira na Educação Básica | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2014 Mestrado | Glauco Henrique Oliveira Santos | Educação Financeira Escolar para estudantes com deficiência visual | Educação Financeira Escolar e Educação Inclusiva |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2014 Mestrado | Lidina Castelli Scolari | Educação financeira: análise de uma proposta desenvolvida no 7º ano no Ensino Fundamental | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2015 Mestrado | Ricardo José Reis de Abreu | Educação Financeira: aspectos discursivos, subjetivação e governamentalidade | Educação Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2015 Mestrado | Márcia Azzi | Alunos competentes, consumidores conscientes: uma proposta para o ensino da Matemática Financeira na Educação Básica | Matemática financeira |

| | | | | |
|--|------------------|------------------------------------|---|---|
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2015 Mestrado | Jesus Nazareno Martins Dias | Educação Financeira Escolar: a noção de juros | Educação Financeira Escolar |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2015 Mestrado | Iuri de Souza Simões Ferreira | Matemática Financeira na Educação Básica: um novo olhar | Matemática Financeira |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2015 Mestrado | Wagner Pagliato | Educação Financeira: a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a relação entre gestão das finanças pessoais e vida financeira saudável | Educação e Finanças pessoais |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2015 Mestrado | Nadia Cristina Picinini Pelinson | Educação Financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses | Educação financeira crítica |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2016 Mestrado | Flávia de Oliveira Carvalho | Desafios financeiros: o papel do design em um jogo de educação financeira | Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2016 Mestrado | Héwerton Alves Martins de Castro | Matemática Financeira com abordagem em Educação Financeira para o Ensino Médio | Matemática financeira e Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2016 Mestrado | Gabriel Sarmento Eid | Produção de subjetividades de jovens de uma escola profissionalizante no contexto da sociedade de consumo | Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2016 Mestrado | Ana Carolina Gadotti | Educação Financeira por meio de dados reais: atividades didáticas para a Educação Básica | Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2016 Mestrado | Fernando José Soares | Uma proposta de atividades para o ensino da Matemática Financeira na Educação Básica | Educação financeira escolar |
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | 2016 Mestrado | Cleide Cristina Zen | O ensino da Matemática Financeira na escola numa perspectiva de educação para vida | Educação financeira |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2017 Mestrado | Vivian Helena Brion da Costa Silva | Educação financeira escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores | Educação financeira escolar |
| Banco de Teses e Dissertações do IBICT | 2017 Mestrado | Lilian Brazile Trindade | A Educação Financeira nos anos finais da Educação Básica: uma análise na perspectiva do livro didático | Educação financeira |

Fonte: Elaboração própria

Abaixo, descreve-se de forma sucinta os trabalhos que atenderam as palavras-chave “Educação Financeira” e “Educação Básica”, conforme o critério de seleção.

- Schneider (2008) analisa a importância dos conteúdos de matemática financeira na tomada de decisões adequadas e conscientes. Por meio de questionário, coleta dados junto a alunos da 8ª série Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.
- Negri (2010) propõe incluir um curso, em horário extracurricular, associando noções de Economia com conteúdos de Matemática com foco na Matemática Financeira, no Ensino Médio das Escolas da Rede Pública de São Paulo.
- Campos (2012) investiga a produção de significados de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental para tarefas de Educação Financeira, inserida como tema transversal ao currículo de Matemática neste nível de ensino.
- Sousa (2012) investiga as potencialidades e limites de uma proposta de atividades de Educação Financeira, por meio de metodologia de resolução de problemas e atividades de pesquisa e simulação a partir de aplicativos da internet para que os alunos analisem situações financeiras reais.
- Vargas (2012), analisa como os programas de Educação Financeira praticados por instituições financeiras foram estendidos às escolas e examina o programa Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), organizado pelo Governo Federal.
- Losano (2013) elabora tarefas de Educação Financeira a serem inseridas como tema transversal no currículo de Matemática na Educação Básica, aplicados em sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente.
- Spinassé (2013) apresenta conceitos de Matemática Financeira, e introduz a definição de Progressão Aritmética e Geométrica, visando instrumentalizar os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), para escolhas adequadas e uso de serviços bancários.
- Carvalho Gravina (2014) propõe a inserção da Educação Financeira como tema transversal ao currículo de Matemática na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, perante situações-problema voltadas ao tema Orçamento familiar.
- Afonso Rezende (2014) direciona sua pesquisa aos professores de matemática da educação básica propondo o estudo da matemática financeira sem aumentar o conteúdo do currículo mínimo, aplicando os conteúdos estudados aos problemas de matemática financeira que são parte do cotidiano dos discentes.
- Afonso Rezende (2014) propõe o estudo da matemática financeira aos professores de matemática da educação básica, visando a aplicação dos conteúdos estudados, em problemas de matemática financeira, não aumentando assim o conteúdo do currículo mínimo.
- Scolari (2014) desenvolve uma proposta didático-pedagógica, em turma de 7º ano do ensino fundamental, investigando a apropriação de significados dos conteúdos de educação financeira e visando a reflexão dos professores sobre sua prática.
- Santos (2014) norteia sua pesquisa sob a perspectiva da inclusão. Investiga a produção de significados dos estudantes com deficiência visual para o dinheiro e diversas situações

financeiras. Disponibiliza material didático com tarefas em Braille que pode ser utilizado tanto por esse grupo de estudantes como por videntes.

- Abreu (2015) problematiza as propostas e os aspectos discursivos de educação financeira no Brasil que circulam por meio de documentos oficiais, os quais são favoráveis (ou não) à disciplinarização do tema na educação básica e o modo como as políticas públicas educacionais podem estar imbricadas em redes de poder/saber.
- Azzi (2015) propõe o ensino de Matemática Financeira na Educação Básica, partindo das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio (CBC-MG). Busca explorar e desenvolver competências que tornem os alunos mais participativos e críticos no entendimento das relações econômicas e financeiras.
- Dias (2015) propõe um conjunto de tarefas para compor um currículo de Educação Financeira que introduza a noção de juros para estudantes do Ensino Fundamental como parte do processo de educá-los financeiramente, a partir da produção de significados dos sujeitos de pesquisa.
- Ferreira (2015) propõe, a partir da utilização de diferentes conteúdos uma visão diferenciada sobre o ensino da Matemática financeira na Educação Básica, a fim de que o aluno aplique os conhecimentos de modo consciente e crítico no seu cotidiano.
- Pagliato (2015) busca identificar entre alunos de cursos técnicos o conceito que os mesmos têm sobre a importância da gestão de recursos pessoais, além de detectar o grau de conhecimento e familiaridade sobre finanças pessoais e economia. Observa a ausência de aulas ministradas sobre o tema para estes alunos.
- Pelinson (2015) identifica as contribuições da Educação Financeira Crítica no contexto escolar, e seus reflexos na sociedade, para o empoderamento de jovens camponeses, estudantes do 3º Ano do ensino médio, ao pensarem em seu Projeto Profissional de Vida.
- Carvalho (2016) analisa o processo de construção de um jogo colaborativo como material pedagógico - que pode ser usado de modo complementar à disciplina ou aplicado separadamente - para as escolas públicas de Ensino Médio, visando contribuir para a formação crítica, consciente e cidadã dos estudantes.
- De Castro (2016) aborda distintas maneiras de abordagem dos conteúdos de educação financeira com discentes do ensino médio. Conclui que o uso de exercícios exemplos voltados para o cotidiano possa despertar o interesse dos alunos em aprender Matemática Financeira e aplicar os conhecimentos em situações vividas.
- Eid (2016) busca analisar as influências das diversas subjetividades produzidas pela sociedade de consumo sobre os discursos de estudantes do ensino técnico profissionalizante, além de buscar compreender o fenômeno do consumismo e discutir o papel da educação financeira e sociocomunitária diante disso.
- Gadotti (2016) propõe a aplicação de atividades didáticas com dados reais para a Educação Básica sobre o tema Educação Financeira, visando a formação para o consumo

sustentável e uma vida financeira responsável. Discute a importância do tema e sua relação com a cidadania e o desenvolvimento sustentável, dentre outras questões.

- Soares (2016) propõe a aprendizagem sobre matemática financeira na educação básica a partir de situações reais do mundo financeiro nas quais o aluno deve lidar com tomadas de decisões econômicas familiares.
- Zen (2016) investiga os conhecimentos de matemática financeira ministrados aos alunos do Ensino Fundamental, numa perspectiva de Educação Financeira para a vida, como motivadores para uma aprendizagem significativa. Verifica sua importância na promoção da compreensão conceitual e na instrumentalização para a vida.
- Silva (2017) desenvolve um conjunto de tarefas para uso dos professores da Educação Básica em sala de aula do Ensino Médio com a finalidade de ensinar sobre os riscos e as armadilhas presentes no comércio com o propósito de estimular o consumismo.
- Trindade (2017) analisa a abordagem do tema Educação Financeira no Ensino Médio por meio da seleção de uma coleção de livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático. Observa a ausência da abordagem do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a presença, nos livros analisados, de exercícios que não promovem a reflexão e criticidade dos alunos.

Destaca-se entre as 25 publicações, a pesquisa de Santos (2014) que aborda a inclusão de alunos com deficiência, que é o foco deste estudo.

O autor tomou como referência o conjunto de tarefas de Educação Financeira aplicadas por Losano (2013) a alunos videntes do 6º ano do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, Santos (2014) procurou analisar os significados criados por alunos com deficiência visual, com a mesma faixa etária, ao realizarem as mesmas tarefas.

A pesquisa constatou que o único diferencial foi a realização por parte do pesquisador de adaptação do material às necessidades dos alunos com cegueira. Para adaptar o material, houve a digitalização das tarefas em Braille.

Os resultados alcançados por meio do levantamento proposto constataam que embora a Educação Financeira seja um tema importante e contemporâneo, o número de pesquisas a respeito ainda é discreto. Quando relacionado à inclusão, evidencia-se a escassez de publicações. Neste sentido, a ampliação das pesquisas seria mais uma conquista para a educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Cabe mencionar que a educação inclusiva tem sido paulatinamente construída, sendo foco de discussões desde os anos de 1990, década em que muitas destas pessoas ainda não frequentavam as escolas (UNESCO, 1994). Historicamente as pessoas com deficiência obtinham a educação por meio de um sistema paralelo e segregado de ensino (BUENO, 1993; GLAT, BLANCO, 2007; GLAT, PLETSCHE, 2011; MENDES, 2016).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 122), prevê no inciso III do Artigo 208 que o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p. 157) em seu Artigo 59, inciso I, destaca que os sistemas de ensino assegurarão a estes

alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre ‘Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade’, ocorrido na Espanha e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi publicada a Declaração de Salamanca reconhecendo que a inclusão e participação são aspectos “[...] essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994, p.5).

Assim, o aluno com deficiência deve ter condições de desenvolver seu papel de participante ativo na sociedade, estando apto a interagir em suas diversas dimensões, incluindo o campo do trabalho e economia. Portanto, atendendo o caráter pedagógico da educação inclusiva, faz-se necessário promover pesquisas e a organização de atividades adaptadas para o ensino efetivo dos conteúdos pertinentes à Educação Financeira.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou perceber que é notória a carência de teses e dissertações elaboradas nos últimos dez anos em relação à demanda de pesquisas e propostas para a Educação Financeira na Educação Básica e mais ainda, quando se trata de educação inclusiva.

Neste contexto, portanto, percebe-se a possibilidade e importância de trabalhos futuros nesta temática, visto que poderão contribuir para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, principalmente no momento em que a Educação Financeira torna-se tema obrigatório, incluindo-a entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o país. Dentre os alunos beneficiados, estarão os alunos com deficiência, desde que tenham respeitadas suas necessidades de adequações para a abordagem do tema.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.J.R. *Educação Financeira: aspectos discursivos, subjetivação e governamentalidade*. Universidade São Francisco, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/2699609341086894.pdf>>. Acesso em 10 mar 2018.
- AFONSO REZENDE, R. *Ensino da Matemática Financeira na Educação Básica*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/793/1/renatoafonsorezende.pdf>>. Acesso em 10 mar 2018.
- AZZI, M. *Alunos competentes, consumidores conscientes: uma proposta para o ensino da Matemática Financeira na Educação Básica*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1439>>. Acesso em 10 mar 2018.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Caderno de Educação Financeira: gestão de finanças pessoais*. Brasília: BCB, 2013.
- BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática*. Brasília - DF. 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília - DF. 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília - DF. 2006.

B_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso 02 mar 2017.

_____. Casa Civil. *Decreto 7397 de 22 de dezembro de 2010*. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>. Acesso em: 20 fev 2017.

BUENO, J.G.S.B. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CAMPOS, M.B. *Educação financeira na matemática do ensino fundamental: uma análise da produção de significados*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Marcelo-Bergamini-Campos.pdf> Acesso 10 mar 2018.

CARVALHO GRAVINA, R. *Educação Financeira escolar: orçamento familiar*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Raquel-Gravina.pdf> Acesso 10 mar 2018.

CARVALHO, F.O. *Desafios Financeiros: O papel do design em um jogo de educação financeira*. Universidade de Brasília, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21483/1/2016_Fl%C3%A1viadeOliveiraCarvalho.pdf> Acesso 10 mar 2018.

CASTRO, H.A.M. *Matemática financeira com abordagem em educação financeira para o ensino médio*. Universidade Federal de Roraima, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.bdt.ufr.br/tde_arquivos/7/TDE-2016-10-13T070536Z-266/Publico/HewertonAlvesMartins.pdf> Acesso 10 mar 2018.

DIAS, J.N. . *Educação Financeira Escolar: A Noção de Juros*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Jesus.pdf>> Acesso 10 mar 2018.

EID, G.S. *Produção de subjetividades de jovens de uma escola profissionalizante no contexto da sociedade de consumo*. Centro Universitário Salesiano De São Paulo, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Gabriel-S.-Eid.pdf> Acesso 10 mar 2018.

FERREIRA, I.S.S. *Matemática Financeira na Educação Básica: um novo olhar*. Universidade de Brasília, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.repositorio.unb.br/handle/10482/19008> Acesso 10 mar 2018.

GADOTTI, A.C. *Educação financeira por meio de dados reais: atividades didáticas para a Educação Básica*. Universidade Regional de Blumenau, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5686>> Acesso 10 mar 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R.(Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KITCHENHAM, B. A. *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2014.

LOSANO, L.A.B. *Design de tarefas de Educação Financeira para o 6º ano do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Luciana-Aparecida-Borges-Losano.pdf> Acesso 10 mar 2018.

MASSARO, A. *Como cuidar de suas finanças pessoais*. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2015.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, set./dez, 2016, p.387-405.

NEGRI, A.L.L. *Educação Financeira para o ensino médio da rede pública estadual: uma proposta inovadora*. Centro Universitário Salesiano De São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Dissertação_Ana-Lucia-Lemes-Negri.pdf> Acesso 10 mar 2018.

PAGLIATO, W. *Educação Financeira: a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a relação entre gestão das finanças pessoais e vida financeira saudável*. Universidade Cidade de São Paulo, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://ecitydoc.com/download/sao-paulo-2015_pdf> Acesso 10 mar 2018.

PELINSON, N.C.P. *Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens campesinos*. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000d3/0000d3e9.pdf>> Acesso 10 mar 2018.

SANTOS, G.H.O. *Educação Financeira escolar para estudantes com deficiência visual*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Glauco-Henrique.pdf> Acesso 10 mar 2018.

SCHNEIDER, I.J. *Matemática Financeira: um conhecimento importante e necessário para a vida das pessoas*. Universidade de Passo Fundo, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2008IdoJoseSchneider.pdf>> Acesso 10 mar 2018.

SCOLARI, L.C. *Educação Financeira: análise de uma proposta desenvolvida no 7º ano no Ensino Fundamental*. Universidade de Passo Fundo, 2014. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2014LidinarCastelliScolari.pdf>> Acesso 10 mar 2018.

SILVA, V.H.B.C. *Educação financeira escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6148>> Acesso 10 mar 2018.

SOARES, F.J. *Uma proposta de atividades para o Ensino de Matemática Financeira na Educação Básica*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3254>> Acesso 10 mar 2018.

SOUSA, L. *Resolução de problemas e simulações: investigando potencialidades e limites de uma proposta de Educação Financeira para alunos de Ensino Médio de uma escola da rede privada de Belo Horizonte (MG)*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/2975>> Acesso 10 mar 2018.

SPINASSÉ, C. *Introdução à matemática financeira para alunos na educação de jovens e adultos*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6829_TCC%20vers%E3o%20final-%20Camila.pdf> Acesso 10 mar 2018.

TRINDADE, L.B. *A educação financeira nos anos finais da educação básica: uma análise na perspectiva do livro didático*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20032/2/Lilian%20Brazile%20Trindade.pdf>> Acesso 10 mar 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 20 nov 2016.

VARGAS, P.R.R. *Um estudo sobre Educação Financeira e instituição escolar*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4724/16e.pdf?sequence=1>> Acesso 10 mar 2018.

ZEN, C.C. *O ensino da Matemática Financeira na escola numa perspectiva de educação para vida*. Universidade Federal do Paraná, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44475>> Acesso 10 mar 2018.

CARACTERÍSTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL: INTERAÇÕES, ESPAÇO FÍSICO E AEE¹

Camila Elidia Messias dos Santos¹; Ana Paula Pacheco Moraes Maturana²;
Vera Lucia Messias Fialho Capellini³
Kmila_messias@hotmail.com

*^{1,2}Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru; ³Departamento
de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças, percorrendo todos os níveis e modalidades educacionais. Por se tratar de uma mudança de paradigmas, a inclusão é processual, um projeto que deve ser construído por todos, necessitando de planejamento, identificação e experimentação (ARANHA, 2001). Exige, pois, uma nova escola e uma nova sociedade. A fim de garantir o acesso à escola para todos, políticas passaram a regulamentar o público-alvo e a forma da inclusão escolar, oferecendo mecanismos para a garantia dos direitos. Nesse sentido, ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas políticas e curriculares tem voltado atenção para respaldar tanto o ambiente escolar quanto o corpo docente para o acolhimento de alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento em classes comuns das escolas regulares (MATURANA, 2016). Conforme afirma Padilha (2004) inserir o aluno com deficiência em escola comum não significa necessariamente que este aluno esteja “incluído”. Portanto, a política inclusiva vai além da permanência física do aluno em sala comum, caminhando no sentido de revisão de paradigmas, das concepções sobre a deficiência, o ensino desse aluno e a organização escolar.

Enquanto medidas ofertadas pela política nacional a fim de garantir a permanência do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas comuns, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) e como suporte técnico que viabilize o AEE tem sido criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta desse atendimento articulado ao ensino em sala comum. Conforme afirma Capellini (2016) “ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir, no cotidiano de uma classe comum”, estudantes PAEE.

Contudo, constata-se que a construção de uma escola inclusiva carece de um projeto coletivo visando a reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação (CAPELLINI, prelo).

¹ Apoio: CAPES – Programa Nacional de Pós-Doutorado

Posto que diversos estudos ao analisar o contexto escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos PAEE destacam instalações inadequadas e recursos pedagógicos insuficientes; falta de atenção quanto à necessidade de adaptação de atividades, recursos e meios; práticas que não favorecem o processo de inclusão como uso de atividades xerocadas e livros didáticos sem contextualização (TEIXEIRA; FERNANDES; BERNARDES, 2016; VERISSIMO, 2017).

De acordo com Monteiro e Silva (2015) a estrutura física e material se estabelece como um quadro preocupante nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, os déficits em tais aspectos do contexto escolar como “prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos” (SATYRO; SOARES, 2007, p.07) influenciam diretamente no desempenho dos alunos (SATYRO; SOARES, 2007) e consequentemente no desenvolvimento do trabalho dos professores (KIMURA, 2008).

Silva Filho (2013) ressalta que as práticas pedagógicas dos professores devem abarcar mais do que conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, é essencial que se faça a transposição didática, do conhecimento científico em saber transmissível e assimilável por todos os alunos.

Em pesquisa desenvolvida por Pereira e Mendes (2014) ao realizarem registro de observações em sala de aula, os dados permitiram alegar que ao estruturar práticas diferenciadas aos alunos com deficiência em uma sala de aula, as estratégias utilizadas também beneficiaram outros alunos que apresentavam dificuldade em face da explicação formal. Diante disso, é plausível afirmar que salas com alunos com deficiência pode fazer com que o professor, devidamente instrumentalizado, busque outras estratégias de ensino, que por sua vez, atendem não somente a demanda dos alunos com deficiência como a de outros membros da sala.

Nesse sentido, a inclusão escolar, como paradigma educacional, requer a construção de uma escola acolhedora, onde não existam mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência, com êxito educacional de todos os alunos (MANTOAN, 2003) de modo a estreitar e a fortalecer a parceria entre educação especial e comum (CAPELLINI, prelo).

OBJETIVO

Tendo em vista o exposto acima, a presente pesquisa teve como objetivo identificar características referentes à interações, espaço físico e AEE no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial em uma escola municipal de ensino regular.

MÉTODO

A pesquisa realizada pode ser caracterizada descritiva com delineamento metodológico de pesquisa de campo. Conforme Gil (2008) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42) e utilizam de diferentes técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2008).

Para Marconi Lakatos (2016) pesquisa de campo têm como objetivo em conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta,

ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, para tanto, os pesquisadores tendem a observar os fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente (GIL, 2008; MARCONI LAKATOS, 2016).

O presente estudo é parte integrante da pesquisa “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016) já tendo autorização de Comitê de Ética em Pesquisa, para qual foram observadas as exigências implicadas na resolução CONEP nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012.

PARTICIPANTES E LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de uma cidade do centro-oeste paulista. Participaram da pesquisa, duas professoras da sala regular, uma professora da SRM, um aluno PAEE e seus colegas de classe, mediante prévia autorização dos responsáveis.

INSTRUMENTOS

Roteiros de observações: As observações da sala regular seguiram os apontamentos do “Roteiro de observação da rotina escolar” adaptado de Mendes (2002) e testado em pesquisas anteriores (BISACCIONI, 2005; HAMER, 2014), com anotações em diário de campo e gravações em vídeo sobre o manejo da sala de aula. Em relação à SRM, foi realizada uma observação do espaço da sala (aspectos físicos e materiais) de acordo com roteiro de observação adaptado de Silva (2014).

O professor da SRM responsável pelo AEE respondeu à um questionário que continha 40 questões abertas e fechadas sobre: formação profissional, formas de atendimento aos alunos PAEE, interação com outros profissionais da escola e com a família dos alunos.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta foi realizada por duas pesquisadoras. Após a secretaria de educação notificarem à escola sobre a visita, as pesquisadoras compareceram ao local no dia estabelecido para explicitação dos objetivos e dos procedimentos referentes a pesquisa e apresentação do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), após a anuência dos participantes a coleta foi dividida em duas etapas:

1) OBSERVAÇÃO DA SRM E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO REALIZADA POR UMA DAS PESQUISADORAS

Foi realizada uma visita no primeiro semestre de 2017. A pesquisadora manteve-se presente durante a aplicação do questionário para sanar eventuais dúvidas quanto ao preenchimento do instrumento. Os dados foram analisados de acordo com o conteúdo no caso das questões abertas e de acordo com o dado bruto apresentado no caso das fechadas.

2) OBSERVAÇÃO DE AULAS DA SALA REGULAR, REALIZADA PELA SEGUNDA PESQUISADORA

As coletas ocorreram no período de agosto a novembro de 2017, com duração de 1 hora a 50 minutos a 4 horas/dia. A pesquisadora acompanhou o desenvolvimento das atividades e das dinâmicas em sala de aula, bem como das atividades extraclases. As observações em sala de aula foram analisadas conforme o conteúdo referente.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todos os participantes responderam e assinaram o Termo de Consentimento, acordando a participação na presente pesquisa. Foram observadas as exigências implicadas na Resolução 196/96 versão 2012 do CONEP, como: preservação da identidade dos participantes, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, assim como ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo e a possibilidade de desistência do participante em qualquer etapa da pesquisa, se assim estes o desejassem. Vale ressaltar que a maioria das pesquisas em educação especial lida com uma população caracterizada como vulnerável e por essa razão dependem atenção rigorosa às questões éticas (MATURANA, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no referido estudo são apresentados conforme as situações observadas, a saber: interações, espaço físico e AEE.

INTERAÇÕES:

Nas interações em sala de aula foi observado a presença de três categorias principais 1) o atendimento ao aluno PAEE 2) o atendimento aos demais alunos 3) e o atendimento integral. Tal constatação reporta sobre as dificuldades apresentadas no processo de inclusão escolar. Capellini (2001) já alertava sobre algumas barreiras presentes nesse processo, para a autora, uma delas consiste na distância entre a educação comum e a educação especial e seu caráter substituto, isto é, a criança que não consegue acompanhar o ritmo da classe comum, muitas vezes é segregada, ficando isolada do contexto escolar prejudicando seu desenvolvimento.

Conforme as três categorias apresentadas, era notório a segregação do aluno com deficiência na sala comum, pois a maioria das vezes o professor atendia somente o aluno PAEE ou os demais alunos, dado que as atividades desempenhadas com a classe no geral estavam relacionadas as atividades extracurriculares, como os passeios, recreio dirigido ou atividades livres no qual as responsabilidades eram divididas com os colegas ou não havia preocupação com orientações específicas.

Esses resultados vão na contramão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que compreende o movimento da educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

ESPAÇO FÍSICO: SALA REGULAR E SEM

Sala regular: Durante as observações, verificou-se que os alunos fazem uso de duas salas de aulas. Entretanto, o espaço físico de ambas apresentam composição semelhante a outras classes escolares, com carteiras enfileiradas e professor posicionado a frente da turma. Ao fim das salas encontram-se armários, estantes de livros e uma mesinha. O espaço é apertado, com pouco espaço disponível para a locomoção dos alunos e acomodação de materiais. Não possui matérias que atendam as peculiaridades do aluno PAEE e tampouco materiais suficientes a classe em geral.

Tais resultados ratificam os dados encontrados por (VERISSIMO, 2017; CHAGAS; DIAS, 2014; MELO; MARTINS, 2007; MENEZES, 2016) ao apontarem sobre a necessidade de repensar o número de alunos por sala de aula; adequação da estrutura física escolar; falta de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas.

Sala de Recursos Multifuncional: a sala observada é considerada grande e equivale ao tamanho de uma sala de aula comum. Possui três janelas e iluminação adequada, ficando longe de ruídos e sinais de trânsito. Possui lousa grande, armários, mesa redonda com cadeiras. Os materiais utilizados vêm do MEC ou da própria prefeitura, sendo eles dois computadores, uma impressora comum e uma multifuncional. A sala não possui muitos elementos visuais, como alfabetos e colagens, tem poucos jogos e materiais didáticos além da lousa. Nada foi encontrado relacionado à tecnologia assistiva. Essas características são apresentadas pela maioria das SRM: falta de materiais e recursos adequados (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A professora responsável pelo AEE atua há 10 anos na educação especial, tendo diversas especializações na área (sobre Deficiência Intelectual, múltipla, deficiência física, entre outras). Na SRM atende oito alunos, tanto individualmente como em grupo, agrupados de acordo com o nível de aprendizagem e necessidade. De acordo com o questionário preenchido, a família participa da avaliação e encaminhamento do aluno para a SRM através de estudo de caso realizado em conjunto e vai à escola quando solicitado. A professora afirma que tem contato com os professores da sala comum e quando possível e necessário acompanha momentos dos alunos que atende no AEE em sala comum. A educadora aponta a necessidade de um tempo maior de planejamento de atividades entre ela e as professoras de sala comum e de suporte de uma equipe de profissionais multidisciplinar, uma vez que para qualquer avaliação que não seja pedagógica a escola precisa encaminhar o aluno para centros de referência.

A realidade apontada pela professora do AEE corrobora com alguns aspectos e difere de outros encontrados em pesquisas nacionais de larga escala, que apontam de modo geral dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum e necessidade de apoio de outros profissionais (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). Talvez por se tratar de uma análise individual, essas nuances observadas quando pesquisado em larga escala estão diluídas.

CONCLUSÃO

Em síntese, os dados observados no ambiente escolar sobre as interações, espaço físico e AEE, evidenciam desafios que precisam ser superados para que a inclusão do aluno PAEE de fato ocorram segmentadas pelas leis regentes pois, apesar da nova reestruturação de atendimento ao aluno PAEE na sala regular e AEE no contra turno, tendo em vista a inclusão escolar do público-alvo, é notório o mesmo e antigo problema de segregação em sala de aula em razão da divisão realizada pelo professor para atendimento dos alunos.

No entanto, compreende que a estrutura e as condições da sala de aula não sejam favoráveis ao processo de inclusão escolar, bem como o professor não possui os suporte necessários de um cuidador em períodos integrais, dificultando o atendimento em conjunto de todos eles.

Para tanto, é necessário que essas condições sejam reavaliadas e reestruturadas segundo a perspectiva inclusiva, assim como investimentos em recursos pedagógicos aos alunos público-alvo visando sua autonomia e estreitando a ligação entre a educação especial e a educação comum.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305397703_Paradigmas_da_relacao_da_sociedade_com_as_pessoas_com_deficiencia>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] Presidência da República do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 01 abr. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018.
- BISACCIONI, P. *Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas?* Os Desafios da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2005. 79f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Bauru.
- CAPELLINI, V.L.M.F.C. *Adaptações curriculares na inclusão escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países*. 1. ed. Curitiba: Appris editora (prelo).
- _____. *Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru*. Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo: FAPESP, 2016.
- _____. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. 228 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CHAGAS, M. F. L.; DIAS, F. K. D. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN. *HOLOS*, v. 5, p. 144-153, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/968>> Acesso em: 12 mar. 2018.

- CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: *Conselho Nacional de Saúde*, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 15 mar. 2018.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAMER, B.L. *Amoras e jabuticabas: raízes e frutos de uma pedagogia profunda para todos*. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATURANA, A.P.P.M. *Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas*. 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- 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. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.13, n.1, p.111-130, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008> Acesso em: 05 fev. 2018.
- MENDES, E.G. *A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores*. Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPQ. Mimeo, São Carlos, 2002.
- MENEZES, N.R. Educação: Da educação inclusiva e escola inclusiva na rede pública de ensino. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 08, n. 15, p.197-212, 2016. Disponível em: < <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/537>> Acesso em: 08 abr. 2018.
- MONTEIRO, J.S.; SILVA, D.P.A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n.3, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>. Acesso em 07 de abr. 2018.
- PADILHA, A.M.O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.... In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.93-120.
- PASIAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017.
- PEREIRA, V.A.; MENDES, E.G. Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições e desafios para a inclusão escolar. Em: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. (Org.). *Práticas Inclusivas: fazendo a diferença*. RJ: Wak Editora, 2014. p.169-185.
- SATYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: IPEA, 2007.
- SILVA FILHO, R.B. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, 2013. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/11133/9698> Acesso em: 22 mar. 2018.

TEIXEIRA, R.; FERNANDES, S.; BERNARDES, G.A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p. 179-195, 2016. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5689>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

VERISSIMO, N.B. *Caracterização das práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VICTOR, S.L.; COTONHOTO, L.A.; SOUZA, M.A.C. Organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*.- São Carlos: Marquezzine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 297-318.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIREITOS E POSSIBILIDADES

Graciliana Garcia Leite^{1, a} Ana Maria Tassinari^{2, a}

Juliana Ap. Perez Paula Campos^{3, a}

gracilianagl@gmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ²Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ³Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, um dos principais pontos de discussão tem sido a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial¹ no ensino regular, os quais apresentam especificidades e, também, direito ao acesso e à permanência na escola comum.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se fortalecendo, uma vez que o ensino f

undamental para este grupo passou a ser tratado como direito e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, passa-se a ser considerada modalidade de ensino.

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sinaliza o direito a uma educação de qualidade:

A restauração do direito negado a jovens e adultos, a busca por uma escola de qualidade, a qualidade de vida de jovens e adultos como fator preponderante quando se trata das características do público desta modalidade. E acrescenta a necessidade de um planejamento específico para a modalidade que precisa contar com profissionais preparados para atuar na modalidade EJA, regimentos e projetos políticos pedagógicos que deem conta das especificidades da modalidade (BRASIL/MEC, 2000).

Assim a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma conquista formal do direito de pessoas à escola pública. Seu reconhecimento, como um direito, aconteceu gradualmente, essencialmente para jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade na idade estabelecida legalmente, ou para aqueles que se encontra em defasagem escolar, assumido como dever obrigatório do Estado Brasileiro, promovidos pela Constituição de 1988 e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Entretanto, acontecimentos políticos que culminaram na implantação de reformas neoliberais, impediram a concretização de um sistema que garantisse o atendimento a todas as pessoas com mais de 14 anos à escolarização (HADDAD, 2007).

¹ Integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência.

De acordo com Brasil (Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Infelizmente, os compromissos afirmados e as políticas instituídas posteriormente até o presente momento, ainda não foram suficientes para erradicar o analfabetismo, e como consequência de ações desastrosas, o Brasil, ainda amarga um elevado número de pessoas analfabetas, sendo o 8º país com maior número de analfabetos adultos no mundo (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, afirma que a taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos era de aproximadamente 8,5 %, correspondendo a 17,2 milhões de analfabetos; em 2004, o índice de analfabetismo era de 11,5%, aproximadamente 21 milhões pessoas analfabetas (IBGE, 2013).

Para Strelhow (2010, p.49), a EJA” [...] é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional”. Para a referida autora, essa modalidade, atualmente, não corresponde apenas ao processo de alfabetização, mas também é necessária uma reflexão sobre as práticas de ensino e resgaste os saberes acumulados destes alunos pouco valorizados pelas escolas.

De acordo com Jeffrey e Leite (2016, p. 13),

Ao observar o sistema educacional brasileiro como um todo, pode-se notar que existem políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA: cooperação efetiva entre os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estão atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade são indicadores de qualidade. Porém, parte dos docentes da EJA não possui formação específica para atuar na modalidade. Ao desconhecer como colocar em prática seu trabalho, transformam as aulas de EJA em uma reprodução dos conteúdos trabalhados no ensino regular. Contribuem para complicar este cenário a falta de concurso público específico para se trabalhar junto à modalidade EJA, rotatividade de professores, a inexistência de cursos de formação e aprimoramento profissional.

Em um contexto não muito diferente, a educação especial foi organizada principalmente no Brasil em classes especiais, pautada principalmente pela concepção médica da deficiência.

Ao privilegiar as classes especiais percebe-se que o Brasil não negou o direito a educação das pessoas com deficiências, mas exclui o direito ao acesso as escolas regulares por questões culturais e políticas. Os avanços para a inclusão começaram a surgir no Brasil, a partir da década de 90, com a Declaração de Jomtien, em que o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas. Reafirmados posteriormente na Declaração de Salamanca (1994) a qual promoveu um novo entendimento sobre as práticas inclusivas.

Com Declaração de Salamanca, as discussões sobre a oferta da educação especial nas escolas regulares e a inclusão, começaram a ganhar força no contexto Nacional. Pletsch (2014), afirma que a Declaração de Salamanca, a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2008), consolidou a garantia educacional e social, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais, consequente da deficiência ou do desenvolvimento atípico.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Historicamente, na formalização e desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a EJA, observam-se trajetórias que convergem na tradição do descaso dirigido a essas duas áreas. Isso representou, para os sujeitos da Educação Especial, a legitimação de espaços externos à Educação, de cunho quase sempre assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos, e, para a EJA, tais iniciativas não governamentais ou filantrópicas expressaram a ampliação de ações de alfabetização de adultos apenas de forma compensatória (HAAS, 2013).

Após a contextualização e levantamento das políticas públicas, pode-se reconhecer que a presença de alunos com deficiência na EJA constitui um desafio, na medida que as referidas legislações necessitam assegurar um ensino de qualidade. Desta forma, surgiram indagações sobre quais avanços e retrocessos os ordenamentos legais, têm promovido e organizado para os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a relevância social desta pesquisa justifica-se em conhecer e compreender as principais Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, a partir de um recorte de algumas delas consideradas mais significativas e quais ações vem sendo organizadas.

OBJETIVO

O presente estudo teve por objetivo analisar a Legislação Brasileira, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, a partir de 2008 até 2016 e, verificar seus avanços, retrocessos e continuidades em relação a essas duas modalidades educacionais, enquanto direito social adquirido.

MÉTODO

Esta pesquisa viabilizou-se por uma análise documental, tendo como fonte de pesquisa Leis, Decretos, Resoluções Portarias e Documentos Internacionais que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial no período de 2008 a 2016.

Em pesquisa, o uso de documentos deve ser valorizado, pois,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Consideramos relevante esclarecer que, o recorte temporal se dá pelo fato que no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Para seleção do material realizou-se as buscas no site do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que tratavam do objeto de estudo.

Como critério de inclusão, utilizamos documentos que abordassem ações da EJA e Educação Especial, vigentes no Brasil, excluindo aqueles que foram revogados posteriormente.

Após esse processo, realizou-se a leitura e análise final dos documentos selecionados e a exclusão daqueles que não atendiam ao objetivo da pesquisa, obteve-se um total de 11 documentos de todo Brasil, os quais foram organizados em ordem cronológica (Quadro 1).

Quadro 01: Caracterização geral dos documentos analisados

| Número | Data | Tipo | Número | Título |
|--------|------|--------------|---------|--|
| 1 | 2008 | Lei | | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. |
| 2 | 2009 | Decreto | 6.949 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. |
| 3 | 2009 | Resolução | 4/2009 | Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. |
| 4 | 2009 | Conferência | 2009 | Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI). |
| 5 | 2011 | Decreto | 7.612 | Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. |
| 5 | 2012 | Resolução | 44/2012 | Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência direta de recursos financeiros suplementares destinados pelo Programa Brasil Alfabetizado. |
| 6 | 2012 | Resolução | 3/2012 | Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adulto. |
| 7 | 2014 | Lei | 13.005 | Plano Nacional de Educação. |
| 8 | 2014 | Nota Técnica | 04/2014 | Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. |
| 9 | 2015 | Lei | 13.146 | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). |
| 10 | 2016 | Nota Técnica | 35/2016 | Informa sobre a portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) a educação especial configurou-se como uma modalidade de ensino “[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10)”.

A Política de 2008, reafirmou que a prioridade de efetivar as matrículas dos estudantes em salas regulares do ensino comum. Além da oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativo (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]. (BRASIL, 2008, p. 14).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional, apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CEB 4/2009 determinou as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para suplementar ou complementar a formação do estudante por meio de estratégias e recursos reafirmando a Educação Especial como modalidade educacional (BRASIL, 2009a).

De acordo com Pletsch, (2014, p.11), a Lei também presumiu entre outros aspectos “[...] o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados com apoio de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades do público alvo da Educação Especial.

Em 2009 no Brasil, na cidade de Belém do Pará, aconteceu VI CONFINTEA. Neste encontro a EJA foi discutida em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A meta principal foi conciliar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, integrando estratégias setoriais nacionais, os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados e o compromisso de assegurar as ações relativas à educação de adultos (UNESCO, 2009).

O Decreto n. 6.949, promulgado em 2009 passou a compreender a deficiência como a ação resultado da interação pessoas com deficiência e as barreiras existentes no contexto social que impossibilitam a participação em plenitude dessas pessoas na sociedade restringindo assim suas oportunidades (BRASIL, 2009b).

A Resolução nº 44/2012 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) determinou os valores que cada município irá receber para a implementação das ações do Programa Brasil Alfabetizado; objetivando garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. Além disso, determina aplicação de testes cognitivos referentes à conhecimentos de leitura, escrita e matemática. Com instrumentos padronizados e disponibilizados pelo Sistema Brasil Alfabetizado, portal de acompanhamento do próprio FNDE (BRASIL, 2012).

Cabe destacar que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é um programa direcionado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, considerado o acesso primário à cidadania despertando assim o interesse pela elevação da escolaridade. Presente em todo território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste (BRASIL,2003).

O Decreto n.º 7.611/2011 que reconhece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, intitulado o Plano Viver sem Limite, prevê através de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, além de nortear os seguintes eixos na demanda do contexto social: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2011b).

A Resolução CNE/CEB n° 3, de 15 de junho de 2012, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012). Nele são destacados, a garantia do padrão de qualidade considerando os processos educativos, gestão, formação, valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar, organização pedagógica, entre outros, à exigibilidade da qualidade social, à qualidade de ensino, à qualidade do processo educativo, ao acesso e à permanência do aluno.

A Nota Técnica n° 04/2014 (BRASIL, 2014) considera que a existência de um laudo médico não é condição determinante para a inserção do aluno nas salas de recursos multifuncionais, visto que o AEE se configura por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014). No entanto, em muitas escolas, o atendimento somente é ofertado a esses alunos, mediante um laudo médico que ateste as condições cognitivas e biológicas. No entender do Ministério da Educação, a imposição do laudo parecer médico para inclusão no AEE, impede o direito universal de acesso à escola.

O Plano Nacional da Educação, em se tratando da educação especial, propõe como meta de 2014 até 2024 universalizar para toda a população PAEE de quatro a dezessete anos, a garantia ao acesso e o atendimento educacional inclusivo em salas de recursos ou conveniadas (BRASIL, 2014). O plano representa um ganho para a sociedade pois passa a contar com maior investimento para educação. Entretanto, ao analisar as estratégias descritas para atingir as metas percebe-se o grande desafio para construir uma escola efetivamente inclusiva.

A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei n° 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reconheceu o princípio da dignidade humana, de acordo com o Artigo 2º da lei:

Art. 2º. Consideram-se pessoas com deficiência 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 (BRASIL, 2015, p. 3).

O objetivo da Lei Brasileira de Inclusão é possibilitar que as pessoas com deficiência tenham seus direitos assegurando assim, a participação social. Além disto,

[...] o texto da LBI traz a questão das barreiras como uma inovação para fins de reconhecimento e qualificação da deficiência como restrição de participação social. A LBI não só descreve

o que são as barreiras, como explicita seis principais tipos delas (arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas e atitudinais). Como o conceito de pessoa com deficiência no *caput* do art. 2º estabelece que a deficiência é resultado da interação entre o corpo com impedimentos e uma ou mais barreiras, depreende-se que basta a caracterização de uma única das seis explicitadas para que a pessoa com impedimentos de longo prazo seja considerada com deficiência (SANTOS, 2016, p. 5).

A LBI inova por alterar a concepção da capacidade das pessoas com deficiência, a partir do momento, que avalia essas pessoas em uma perspectiva integrando o biológico e o social. Neste sentido, a Lei colabora para promoção do direito das pessoas com deficiência. A LBI assegura a todas as pessoas com deficiência, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, reconhece o aprendizado ao longo de toda a vida, e educação como caminho para alcançar o desenvolvimento segundo as características necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Com a LBI, a pessoa com deficiência tem um instrumento de conquista social que garante a autonomia e os mesmos direitos das pessoas civis, excluindo os estigmas que por muito tempo estiveram associados a essas pessoas. No entanto, a LBI não é clara ao se tratar da incapacidade e o procedimento de interdição que embora não tenha como propósito a discriminação e a incapacidade das pessoas com deficiência pode gerar interpretações dúbias.

A Portaria nº 243, de Abril de 2016, estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional para os alunos público alvo da educação especial, determinando o funcionamento das instituições, a garantia ao atendimento educacional especializado e a elaboração do plano educacional, para que a organização pedagógica possa ser realizada adequadamente.

É possível identificar que existe a invisibilidade dos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos da Política de Educação Especial; por outro lado, existe uma necessidade de ampliar as discussões entre a EJA e a Educação Especial, principalmente pelo fato que a ausência dessa problematização pode resultar na inexistência de ações educativas capazes promover a inclusão, mantendo assim, a mesma perspectiva segregadora e limitante da educação para o público da educação especial (HAAS, 2013).

CONSIDERAÇÕES

Apoiado na análise dos principais documentos referenciados no texto, procuramos estabelecer os avanços e retrocessos em relação a educação de jovens e adultos no contexto da educação especial. É notável destacar os progressos em termos legais direcionados para a educação inclusiva nos últimos anos. Porém, o destaque maior não foi voltado para a educação de jovens e adultos no âmbito da Educação Especial. Mesmo com o reconhecimento da educação ao longo da vida e da escola como promotora da inclusão social.

Os avanços conquistados para ambas as áreas, não diminuiriam o esvaziamento dos problemas existentes; as políticas direcionadas para a EJA não dialogam com as demandas do público da Educação Especial. Primeiramente, porque essas políticas são voltadas para um contexto de abrangência maior, a nível nacional, enquanto as ações para alunos público-alvo da Educação Especial, muitas vezes precisam ser pensadas em um nível menor, individual.

Em segundo lugar, pouco se discute sobre uma política nacional para os jovens e adultos público alvo da educação especial, para essa população resta os processos educativos realizados nas escolas especiais ou na EJA que ultimamente tem configurado como uma alternativa para esses estudantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que o embate continua. É possível avançar e criar outras possibilidades, porém, é preciso repensar a maneira e o direcionamento das políticas já existentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm. Acesso em: 24 abr. 2016.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 27 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. 68 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: 22 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 9 abr. 2018.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº: 13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial). Brasília, DF, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf >. Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. Decreto nº 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Seção 1, p.3.
- _____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução CD/FNDE nº 44, de 05 de setembro de 2012*. Brasília: FNDE/MEC, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slu%20g=agosto-%202013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPPE*, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

_____. Câmara dos deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> >. Acesso em 07 jan. 2017.

_____. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. *Portaria MEC nº 243, de 15 de abril de 2016*. Brasília, DF, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-agosto. 2015 . Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf> >. Acesso em: 22. Out. 2017.

HAAS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”*. 2013. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Out. 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2013. Rio de Janeiro, IBGE, 2013.

JEFFREY, D.C.; LEITE, S.F. Qualidade de ensino na modalidade EJA sob a ótica dos docentes. *Olb@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 8-26, maio 2016. Disponível em: < [file:///C:/Users/Paulo/Downloads/525-5010-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Paulo/Downloads/525-5010-2-PB%20(2).pdf) >. Acesso em: 22 de Out. de 2017.

LIMA, S.R.; MENDES, E. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, Aug. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2017.

ONU. *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014b. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, Oct. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

STRELHOW, T.B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR*, On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 28 de jun. de 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO, 1994.

_____. *Confintea VI*. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

INDICADORES EDUCACIONAIS DE ACESSO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2017)

Washington Cesar Shoiti Nozu¹; Bruno Carvalho dos Santos²
bruno_carvalho1@hotmail.com

¹*Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados;* ²*Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados*

INTRODUÇÃO

No bojo do movimento em prol de uma “educação para todos”, foi realizada, de 07 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha. Como produto deste evento, foi publicada a Declaração de Salamanca, disseminada internacionalmente como referência de princípios, políticas e práticas para a construção de escolas ditas inclusivas, ou seja, escolas que atendam a heterogeneidade do alunado, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, etárias, dentre outras.

Ainda que todos os seres humanos sejam virtualmente considerados público-alvo de uma educação inclusiva, muitas populações têm encontrado, historicamente, diversas barreiras e impedimentos para o gozo do direito à educação, dentre estas destacamos, as que vivem no campo e as que possuem necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a defesa pelo direito humano à educação das pessoas oriundas do campo e das pessoas com necessidades educacionais especiais tem se movimentado por meio da atuação, respectivamente, da Educação do Campo e da Educação Especial (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

A partir dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras passaram a prever a interface Educação Especial – Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b; 2014). Assim, os documentos oficiais têm destacado a necessidade das escolas do campo se organizarem para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Entretanto, o histórico brasileiro para com estas duas áreas educacionais é de descaso (CAIADO, 2015): de um lado, a Educação Especial constituiu-se como um “apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTTA, 2005); por outro lado, a Educação do Campo é considerada um “resíduo” do sistema educacional urbano (FERNANDES; CEROLI; CALDART, 2011).

Nesse sentido, a relação Educação Especial – Educação do Campo é configurada num contexto de “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011), já que ambas as modalidades educacionais sofrem descaso na seara das ações governamentais (CAIADO; MELETTI, 2011; CAIADO, 2015); são historicamente atingidas por práticas assistencialistas (MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011); tem seus públicos alvos inferiorizados, estigmatizados e estereoti-

pados (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; SANTOMÉ, 2013); encontram-se em situação de invisibilidade (MARCOCCIA, 2011); são vozes ausentes na seleção da cultura e do currículo escolar (SANTOMÉ, 2013).

Assim, os estudos sobre a inclusão de alunos PAEE em escolas do campo têm evidenciado elementos e proporcionado reflexões sobre: a dificuldade de acesso às instituições escolares em razão da distância entre os locais onde moram e onde estudam os alunos; as condições do transporte escolar e das estradas do meio rural; a precariedade das estruturas físicas das escolas; a formação e o regime de trabalho dos docentes; a atuação dos serviços de Educação Especial como substitutivos à escolarização (PALMA, 2016; NOZU, 2017; SILVA, 2017).

Para provocar o pensamento sobre o acesso dos alunos PAEE em escolas do campo de um município sul-mato-grossense, Nozu (2017) realizou um cruzamento de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com dados do Censo Demográfico do IBGE, tomando como base o ano de 2010.

No site¹ do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), o autor procedeu com o cruzamento das variáveis “situação de domicílio”, “população com deficiência” e “faixa etária de 0 a 14 anos”, o que nos revelou a existência de 73 crianças e adolescentes, em idade escolar, com algum tipo de deficiência que residem na área rural do município investigado. Confrontando estes dados com os disponibilizados pelo Censo Escolar do INEP, evidenciou-se que, dos 73 sujeitos com deficiência que viviam no espaço rural, apenas sete estavam matriculados nas escolas do campo do lócus estudado.

Diante desse cenário, Nozu (2017) questionou: onde se encontravam as outras 66 crianças e adolescentes com deficiência que viviam no campo deste município sul-mato-grossense? Estavam sendo escolarizadas? Em escolas urbanas?

Estas questões também encontram vazão na pesquisa de Caiado e Meletti (2011, p. 102), que informa que “a partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor”. Ademais, o estudo de Jesus e Anjos (2012, p. 1820) compartilha da mesma percepção, ao revelar que “se, por um lado, os alunos público-alvo da educação especial chegam timidamente à escola comum, para vivenciar seus processos de escolarização nas escolas urbanas, no campo, eles não se presentificam ou não permanecem”. Isso talvez como consequência das representações marginais e duplamente excludentes que circulam em torno das pessoas com deficiência que vivem no campo e suas implicações para o acesso (ou falta dele!) ao direito à educação.

OBJETIVO

O presente texto objetiva apresentar indicadores educacionais de acesso de alunos PAEE em escolas do campo do Estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2007 e 2017.

¹ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>>.

MÉTODOS

A investigação adotou uma abordagem quanti-qualitativa, com uso dos microdados do Censo Escolar fornecidos pelo INEP (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017). O ano de 2007 foi escolhido por ser o ano antecedente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e 2017 por ser o último ano em que há dados censitários presente na plataforma.

O Censo Escolar é um documento que apresenta inúmeras informações sobre o perfil dos alunos e das unidades escolares onde eles estão inseridos (divididas em variáveis como idade, sexo, etapa de ensino, entre outros) como também de dados sobre os docentes (MELETTI, 2014). É um documento que permite a mensuração quantitativa da realidade escolar brasileira e, além disso, mesmo com certas limitações em sua metodologia, ele ainda pode ser considerado de uso imprescindível para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência (MELETTI; BUENO, 2011).

A leitura, extração e tratamento dos microdados do Censo Escolar deu-se por meio do Software Statistical Package For The Social Science (IBM SPSS), desenvolvendo-se por meio de três etapas:

- a) Já que o documento continha informações dos índices educacionais da região Centro Oeste, foi necessária, na primeira etapa, a seleção das variáveis que tangenciam o objeto a ser pesquisado. Logo, para alcançar o número de alunos que estão matriculados na educação básica nas escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul filtrou-se o Estado no qual essas matrículas se encontram e, logo em seguida, a sua localização (urbana ou rural). Dessa forma foram excluídas as escolas dos estados de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.
- b) Concomitantemente, a partir do produto da etapa anterior, foi possível averiguar o número de escolas que obtinham as matrículas de alunos PAEE. Para tanto, inicialmente, obteve-se o número do total de escolas do campo no Estado, e logo em seguida, foi preciso filtrar nestas escolas dados de matrículas dos alunos considerados ou não como PAEE, retirando assim as escolas que não possuíam o nosso objeto de estudo.
- c) Por fim, para encontrar o número de matrículas de alunos PAEE por dependência administrativa, foi preciso o uso do produto anterior (das matrículas de alunos PAEE). A partir disso e com o auxílio do arquivo “LEIA-ME” disponibilizado pelo INEP (contendo informações sobre as variáveis do sistema), foi possível alcançar o objeto final proposto obtendo as matrículas em nível Federal, Estadual, Municipal e Privada.

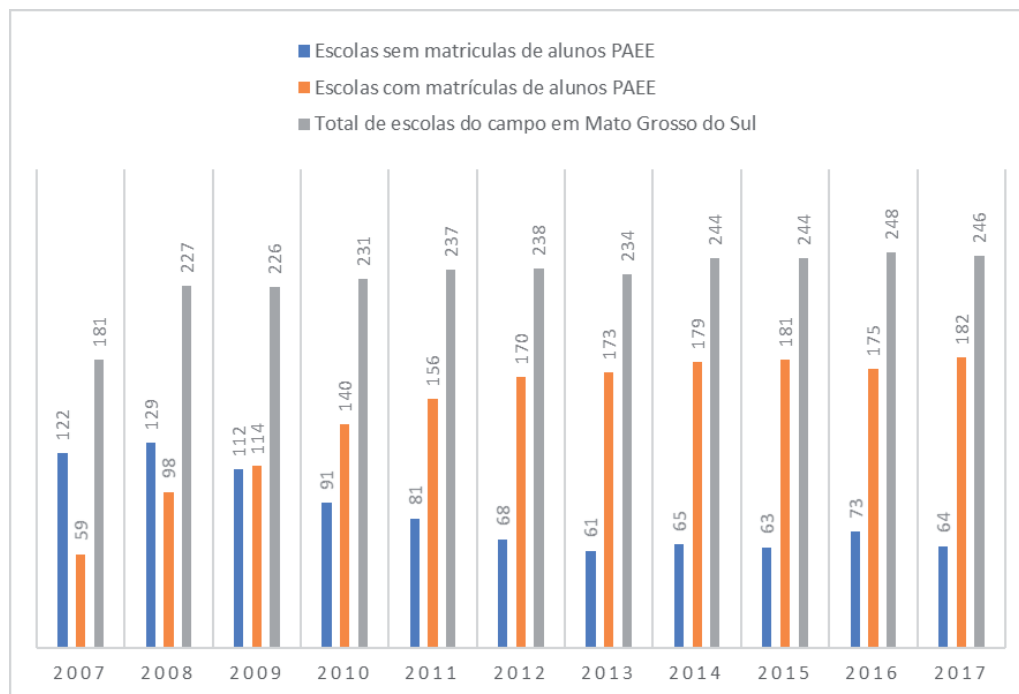
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o tratamento dos dados através do SPSS, foi possível trazer à luz algumas informações importantes sobre o acesso de alunos tidos como PAEE na Educação do Campo no Estado do Mato Grosso do Sul (MS).

Durante o intervalo pesquisado de dez anos (2007 a 2017), evidenciou-se que as escolas do campo no Estado aumentaram em cerca de 35%, ou seja, de 181 escolas para 246 (como exposto no Gráfico 1). Dessa forma foi possível observar que este aumento está ca-

minhando na contramão dos achados de outras pesquisas, que denunciam o fechamento de escolas do campo tanto no panorama regional quanto no âmbito nacional (BREITENBACH, 2011; TORRES; SILVA; MORAES, 2014; TAFFAREL; MUNARIN, 2015).

Gráfico 1: Escolas do campo de MS e matrículas de alunos PAEE



Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2017)

Durante esse mesmo período de tempo, também foi possível observar que a quantidade de escolas que indicaram ou não matrículas de alunos PAEE apresentou significativas diferenças. No ano de 2007, das 181 escolas do campo que existiam no Estado, somente 59 (correspondendo a 32,5% do total) tinham alunos PAEE. Entretanto, no ano de 2017, esse quadro se inverte, já que das 246 escolas do campo no Estado, 182 informaram matrículas de alunos PAEE (cerca de 74% do total), apresentando um crescimento de cerca de três vezes superior ao ano de 2007.

O aumento no número de matrículas dos alunos PAEE em escolas do campo no Estado de MS é informado na Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo de MS

| Ano | Alunos indicados como PAEE | Alunos gerais | Total |
|------|----------------------------|---------------|-------|
| 2007 | 188 | 49232 | 49420 |
| 2008 | 645 | 63457 | 64102 |
| 2009 | 844 | 64331 | 65175 |
| 2010 | 987 | 66839 | 67826 |
| 2011 | 1366 | 68862 | 70228 |
| 2012 | 1485 | 67652 | 69137 |
| 2013 | 1658 | 65639 | 67297 |
| 2014 | 2088 | 65872 | 67960 |
| 2015 | 2137 | 63827 | 65964 |
| 2016 | 2208 | 63444 | 65652 |
| 2017 | 1894 | 63835 | 65729 |

Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2017)

No ano de 2007, o número de alunos PAEE correspondia somente 0,4% (188 alunos) do número total de alunos na Educação do Campo, uma proporção menor do que a do ano de 2016 que correspondia a 3,5% e, mesmo com uma leve queda entre os anos finais, a de 2017 que representava 2,9% de todas as matrículas (1894 alunos) que eram compostas pelo PAEE. Uma comparação pode ser feita de acordo com as pesquisas de Gonçalves (2012) e Souza (2012), que informam que, entre os anos de 2007 e 2010, o aumento de matrículas correspondeu de 1,25% para 1,36% do número total nacional, sendo que nesse estudo foi verificado que, no mesmo período de tempo, o aumento foi de 0,4% para 1,5%, isto é, um avanço maior em termos proporcionais quando comparado aos indicadores nacionais.

Cabe salientar também que durante a década analisada, o número de matrículas desses alunos aumentou em cerca de dez vezes (aumento de 1000% em relação ao primeiro ano de estudo). Novamente os dados se mostram promissores, pois, se comparados com os dados nacionais, este aumento é uma proporção significativamente maior quando verificado entre os anos de 2006 e 2012, em que o seu crescimento foi de somente 17% (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

De acordo com Gonçalves (2012), é preciso de tomar certo cuidado com a análise desses dados, pois eles apresentam certa imprecisão e limitação em relação a sua tabulação e coleta dos dados censitários realizados pelo INEP, assim como também há a presença de dupla matrícula de alunos PAEE, gerando, assim, dupla contagem.

Em contraponto ao que foi até o momento apresentado, o aumento de alunos que não são PAEE no Estado foi de somente 1,3 vezes no mesmo período de tempo. Esse dado é fruto de aumentos, quedas e oscilações nesse período, que, tal qual apresentado nesse estudo e nos de Gonçalves (2012) e Souza (2012), em âmbito nacional, houve um aumento nos anos iniciais e uma queda seguida por oscilações nos anos seguintes. Fato este reconhecido pelo INEP, que apresentou, entre os anos de 2014 e 2016, uma queda de matrículas de alunos no

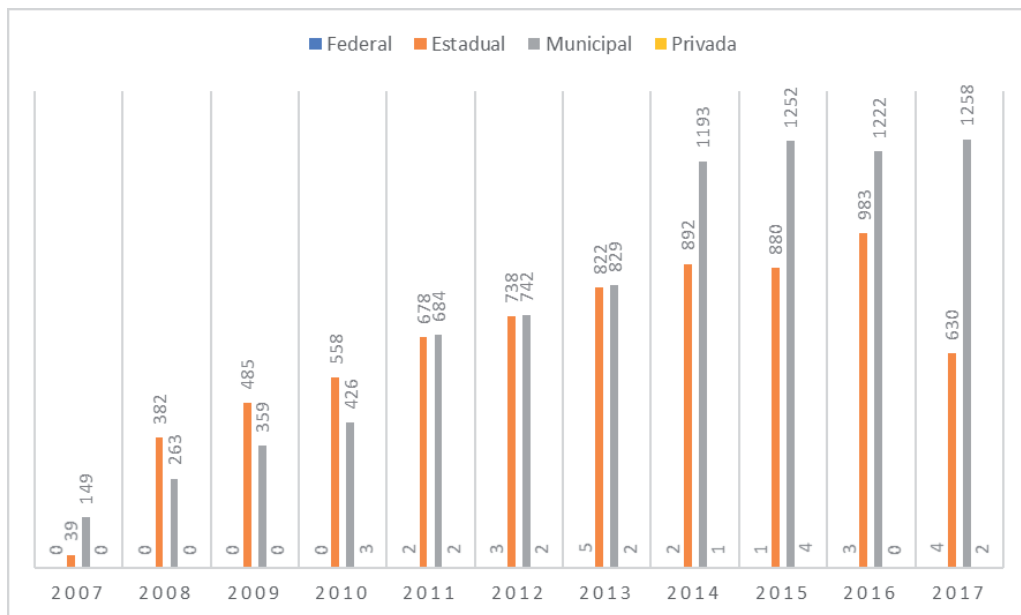
nível básico de ensino (mais especificamente no ensino fundamental, onde há maior prevalência), sobre a justificativa de que isto ocorreu por conta tanto do maior fluxo escolar quanto da interferência de fatores demográficos, como o crescimento ou não da população (INEP, 2017).

Infere-se que o crescimento de matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo de MS relaciona-se à indução ao processo de inclusão deste alunado por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Desta forma, em 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 59 escolas do campo de MS indicaram matrículas de alunos PAEE, ao passo que 112 não indicaram matrículas destes alunos. Já em 2009, as escolas do campo de MS com e sem matrículas desta população apresentaram certa aproximação em números, 114 e 112, respectivamente. Logo no ano seguinte, o número de escolas do campo do MS com matrículas do PAEE ultrapassou, significativamente, aquelas sem matrículas: 140 escolas com registro do PAEE e 91 sem.

Considerando o aumento do número de alunos PAEE em escolas do campo de MS, na sequência, apresenta-se a distribuição de matrículas por dependência administrativa no Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição de matrículas de alunos PAEE em escolas do campo do MS por dependência administrativa



Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2017)

Como observado no Gráfico 2, há uma certa predominância de matrículas nas escolas estaduais até o ano de 2010. A partir de 2013, contudo, passam a ser predominantes as matrículas na rede estadual, ilustrando a tendência à municipalização do ensino, que dá

maior responsabilidade aos municípios no que tange os cuidados ao setor político-pedagógico da Educação Básica (HEGUETTE, 1989). Em contraste, vê-se que o número de matrículas nas redes federais e privadas é ínfimo, apresentando, no máximo, cinco matrículas no âmbito federal e três no privado, durante o período analisado. Isso pode ocorrer por conta da oferta de escolas do campo administradas por estas dependências.

CONCLUSÃO

Em consonância com os dados evidenciados por este estudo, verifica-se que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o número de matrículas de alunos PAEE em escolas do campo de MS aumentou consideravelmente no período analisado (2007-2017), apresentando somente uma queda entre os anos de 2016 e 2017.

Além disso, verifica-se no decorrer do período, a mudança do predomínio de matrículas de alunos PAEE da rede estadual para a rede municipal, corroborando a tendência da municipalização do ensino.

Diante deste cenário, entende-se que a garantia do acesso das populações do campo com deficiência ao direito à educação deve ser pauta de políticas sociais intersetoriais, com vistas ao enfrentamento da “dupla exclusão” (CAIADO; MELETTI, 2011) vivenciada por estes sujeitos em (des)razão das marcas culturais, territoriais e/ou biológicas.

Nesse sentido, é preciso avançar para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas do campo, assumindo o desafio de atender, simultaneamente, as necessidades educacionais específicas e as diferenças socio-culturais que circulam na construção da interface Educação Especial – Educação do Campo (NOZU, 2017).

Tais reflexões ensejam a realização de estudos empíricos com o intuito de compreender as movimentações que tem se dado no “chão da escola” para o atendimento destas demandas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2002.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- _____. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b.
- _____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- _____. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2007*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2007.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2008.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2009*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2009.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2010*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2010.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2011*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2011.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2012*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2012.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2013*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2013.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2014*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2014.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2015*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2015.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2016*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2016.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica – 2017*. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2017.zip>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BREITENBACH, F. V. Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n.121, p. 117–123, Jun. 2011.

CAIADO, K. R. M. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p.75-89.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, Maio/Ago. 2011.

CALDART, R.S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.147-158.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.19-62.

GONÇALVES, T.G.G.L. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, 2012.

HEGUETTE, A. Da municipalização à Ação Federativa Coordenada. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1989.

JESUS, D.M.; ANJOS, C.F. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p.1820-1829.

MARCOCCIA, P.C.P. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S.M.F. Indicadores Educacionais Sobre Educação Especial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MELETTI, S.M.F.; BUENO, J.G.F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELETTI, S.M.V.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

NOZU, W.C.S. *Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais*. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W.C.S.; BRUNO, M.M.G.; HEREDERO, E.S. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 489-502, 2016.

PALMA, D.T. *Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SANTOMÉ, F.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.155-172.

SILVA, L.F. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia-PA*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SOUZA, S.R.C. *Educação no Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TAFFAREL, C.Z.; MANURIN, A. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, v.17, n.35, Maio/Ago. 2015.

TORRES, J.C.; SILVA, C.R.; MORAES, A.I.D. Escolas Públicas do Campo: retrospectiva e perspectiva em um contexto de projetos políticos em disputas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

SÍNDROME DE DOWN E DESEMPENHO PSICOMOTOR¹

Mariana Cristina de Azevedo Sausanavicius¹; Giseli Donadon Germano²
mari.sausanavicius@gmail.com

¹ Programa de Aprimoramento Profissional em Reabilitação e Tecnologia – Área Fonoaudiologia, Faculdade de Filosofia e Ciências ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC- Unesp – Marília -SP

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD), descrita na literatura desde 1866, é causada por uma alteração genética, a qual acarreta múltiplos prejuízos cognitivos e motores, tais como desenvolvimento corporal, resultando em distúrbios do equilíbrio, coordenação motora e noção espacial (BRAGANÇA, 2010).

Meneghetti et. al. (2009), Torquato et. al. (2013) e Coppede et. al. (2012) descreve que indivíduos com SD exibem atraso na aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras, sendo estes adquiridos mais tardiamente que em indivíduos com desenvolvimento típico. Vários aspectos são sugeridos como fatores de causa para este atraso nos marcos motores destes indivíduos, tais como a fraqueza nas articulações, fraqueza muscular, falhas nas habilidades sensório-motoras, hipoplasia cerebelar e hipotonia.

O autor ainda afirma que frequentemente são descritas alterações de controle postural em indivíduos com SD que são relacionadas às dificuldades de coordenação motora, lentidão ao realizar tarefas e adaptação a condições ambientais mutáveis, menor capacidade de ajustar posturas antecipatórias e dificuldades com integração sensório-motor.

Em relação ao aspecto de desenvolvimento psicomotor, Romão (2009), Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) descreveram se tratar de um processo contínuo da concepção até a morte e abrange todos os aspectos do comportamento humano, dando importância a noção do conceito ao longo da vida. O desenvolvimento motor possibilita entender a individualidade, levando em conta que cada indivíduo tem um tempo para adquirir capacidades e habilidades de movimentos. É preciso considerar que a aquisição de cada indivíduo é bem específica quando se trata das habilidades de movimentos (maturação) e da taxa de extensão (experiência) além de sofrerem influência das tarefas executadas.

No que diz respeito ao desenvolvimento neuropsicomotor, Celestino (2011) diz trata-se de um sistema complexo com características estruturais, integrado por sete fatores independentes: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade.

Em indivíduos com SD, os atrasos no desenvolvimento motor são decorrentes das características da síndrome, tais como a hipotonia, menor crescimento físico, alterações esqueléticas, sobrepeso, equilíbrio, alterações de percepção além de problemas cardíacos (TRINDADE,

¹ Apoio: Bolsa do Programa Fornecida pela Secretaria Estadual da Saúde - SP

NASCIMENTO, 2016). Celestino (2011) relatou que os atrasos no aparecimento e na inibição de reflexos primitivos e posturais, aliados à hipotonia e hiperflexia, podem contribuir para substanciais atrasos de desenvolvimento psicomotor. Devido a estes sintomas, o indivíduo com SD pode apresentar prejuízos não apenas em seu desenvolvimento motor, mas também em sua relação social.

Oliveira et. al. (2013) referem ainda que a hipotonia e a frouxidão ligamentar são características frequentes em pessoas com SD e podem ocasionar uma debilitada capacidade de manutenção do equilíbrio, considerando que a combinação destes fatores impedem a estabilização articular.

Quanto ao processo de aprendizagem, os quais necessitam de respostas motoras, verbais ou gráficas, Zanoti (2013) referiu que indivíduos com SD podem apresentar dificuldades em percepção de relações espaciais, noção de esquema corporal, raciocínio, falhas no desenvolvimento de conceitos abstratos e formação de memória de curta e longa duração, que afetam os processos de automatização da aprendizagem. Assim o autor destacou a necessidade de intervenção, associando o potencial de aprendizagem à estímulos diversos, ou seja, favorecendo diversas experiências sensoriais, motoras e de aprendizagem.

Este estudo apresentou como hipótese que indivíduos com Síndrome de Down podem apresentar dificuldades em habilidades motoras globais e finas, devido a hipotonia e dificuldades cognitivas.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi de caracterizar o desempenho psicomotor em indivíduos com Síndrome de Down.

MÉTODO

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – FFC/Unesp – Marília-SP sob o número CAAE: 73222317.7.0000.5406. Todos os indivíduos apresentaram a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Participaram deste estudo cinco indivíduos diagnosticados com Síndrome de Down, de ambos os gêneros, com faixa etária entre 7 e 17 anos de idade, que frequentam o Ensino Fundamental I e II, público e privado, da cidade de Marília-SP e região, atendidos no Programa de Aprimoramento Profissional na Área da Saúde – PAP no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES – Unesp – FFC/ Marília – SP).

Como critérios de inclusão, participaram desta pesquisa os indivíduos que apresentaram a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido e de assentimento, diagnóstico multidisciplinar de Síndrome de Down e ausência de deficiências físicas, visuais, auditivas ou múltiplas. Como critério de exclusão a ausência de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido e de assentimento, e a presença de outras síndromes e outras deficiências.

A tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes, em relação ao sexo, idade cronológica e ano escolar.

Tabela 1. Descrição dos participantes do estudo

| Indivíduo | Idade Cronológica | Sexo | Ano Escolar |
|-----------|-------------------|-----------|--------------|
| 1 | 114 | Feminino | Primeiro Ano |
| 2 | 205 | Masculino | Oitavo Ano |
| 3 | 102 | Feminino | Primeiro Ano |
| 4 | 203 | Masculino | Oitavo Ano |
| 5 | 92 | Feminino | Segundo Ano |

Como procedimento, os indivíduos foram submetidos a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (ROSA NETO, 2002): tem como objetivo avaliar as seguintes áreas do desenvolvimento: motricidade fina (IM1), motricidade global (IM2), equilíbrio (IM3), esquema corporal (IM4), organização espacial (IM5), organização temporal (IM6) e lateralidade. O procedimento foi escolhido por ser validado para a população brasileira, sendo que será utilizado para a obtenção de um perfil motor em relação à escala padronizada.

Para a aplicação do procedimento nos indivíduos 1 e 2, foram necessárias duas sessões, sendo 50 minutos a primeira e 20 minutos a segunda. Nos demais indivíduos apenas uma sessão de 50 minutos foi o suficiente. Todas as aplicações foram realizadas de forma individual.

O local selecionado para aplicação da avaliação foi uma sala de atendimento com iluminação e ventilação, livre de ruídos e interrupções externas, contendo uma mesa para as atividades que necessitassem de apoio e duas cadeiras, uma para a avaliadora e outra para o participante.

O teste foi aplicado seguindo a ordem sugerida pelo autor, motricidade fina (óculo manual), motricidade global (coordenação), equilíbrio (postura estática), esquema corporal (imitação de postura, rapidez), organização espacial (percepção do espaço), organização temporal (linguagem, estruturas temporais) e lateralidade (mãos, olhos e pés).

Este instrumento determina a Idade Motora (IM) (obtida por meio dos pontos alcançados nos testes) e o Quociente Motor (QM) (obtido pela divisão entre a idade motora geral pela idade cronológica e multiplicado por 100) para cada habilidade.

Com exceção dos testes de lateralidade, as outras baterias consistem em 10 tarefas motoras cada, distribuídas entre 2 e 11 anos, organizadas progressivamente em grau de complexidade, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente a Idade Motora (IM), expressa em meses. A IM é um procedimento aritmético para pontuar e avaliar os resultados dos testes sendo pontuada e expressa em meses é a idade motora. Ao final da aplicação, será atribuída ao indivíduo uma determinada IM, em cada uma das áreas referidas anteriormente (IM1, IM2, IM3, IM4, IM5, IM6), sendo após, calculada a Idade Motora Geral (IMG obtida pela somatória da habilidades e dividido por 6) e o Quociente Motor Geral (QMG) (obtido pela divisão da IMG pela IC, multiplicado por 100) do indivíduo.

Esses valores foram quantificados e categorizados, permitindo classificar as habilidades analisadas em padrões: muito inferior (69 ou menos), inferior (70-79), normal baixo (80-89), normal médio (90-109), normal alto (110 - 119), superior (120-129) e muito superior (130 ou mais).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados estatisticamente, sendo utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) em sua versão 18.0, com nível de significância de 5% (0,050), indicado por asterisco (*). Foi realizada uma análise estatística do grupo todo, independente da diferença da idade cronológica, indicada em meses, a partir do *One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test*, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição da média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos, valor de p em relação à Idade Cronológica (IC) e Idades Motoras (IM) (meses) das habilidades da EDM.

| | N | Média | Desvio padrão | Min | Max | Valor de p |
|----------------------|---|--------|---------------|-----|-----|------------|
| Idade Cronológica | 5 | 143,20 | 56,051 | 92 | 205 | 0,763 |
| Idade Motora | 5 | 47,60 | 5,177 | 39 | 52 | 0,904 |
| Motricidade Fina | 5 | 38,40 | 5,367 | 36 | 48 | 0,214 |
| Motricidade Global | 5 | 51,60 | 11,696 | 36 | 66 | 0,968 |
| Equilíbrio | 5 | 54,00 | 0,000 | 54 | 54 | 1,000 |
| Esquema Corporal | 5 | 60,00 | 0,000 | 60 | 60 | 1,000 |
| Organização Espacial | 5 | 60,00 | 0,000 | 60 | 60 | 1,000 |
| Organização Temporal | 5 | 28,80 | 6,573 | 24 | 36 | 0,510 |

Na Tabela 2, verificou-se que não houve diferença significativa entre as habilidades motoras estudadas (Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal) em relação à Idade Motora e à Idade Cronológica, sugerindo que as dificuldades motoras de indivíduos com SD podem ser persistentes, apesar das diferentes Idades Cronológicas.

Observou-se que houve diferença entre as médias da Idade Cronológica e Idade Motora (MIC=143,20; MIM= 47,60). Esta diferença pode ser atribuída às diferentes faixas etárias dos indivíduos que participaram deste estudo, justificada pelo elevado desvio padrão.

Entretanto, destaca-se na tabela 2, que para as habilidades Equilíbrio (IM=54), Esquema Corporal (IM=60) e Organização Espacial (IM=60), entretanto, apresentaram para estas habilidades desvio padrão idênticos (DP=0,0), sugerindo que entre estes indivíduos, para estas habilidades, não houve nenhuma diferença de desempenho.

A partir destes resultados, destaca-se a importância da estimulação precoce dos indivíduos com SD para o desenvolvimento destas habilidades visando torna-los mais autônomos e livres, fazendo-as atingir níveis motores mais satisfatórios (PRIOSTI et. al.,2009; TORQUATO et. al., 2013).

Também Santos, Weiss e Almeida (2010) destacaram a necessidade de estimulação precoce e da intervenção, referindo resultados positivos, com aumentos tanto da Idade Motora Geral (IMG), quanto do Quociente Motor (QM) após a submissão a intervenções psicomotoras. Esses resultados também sugerem que os indivíduos deste estudo podem não ter uma progressiva conscientização de seu corpo, de seu ser, possibilidades de ação e de transformar o mundo ao seu redor. Meur e States (1984) apontam que, como consequência, o indivíduo

se sentirá bem conforme seu corpo lhe obedece, e conhecendo-o bem, pode utilizá-lo para movimentar-se e também agir de acordo com outros desafios.

A tabela 3 apresenta a classificação de cada indivíduo em relação ao quociente motor para o procedimento aplicado. Nesta tabela, os escolares com IC 203 e 205 meses foram mantidos, pois no cálculo da IMG, eles apresentaram menor pontuação para cada habilidade. Deste modo, prosseguiu-se com o cálculo da IMG e sua classificação.

Tabela 3 - Distribuição dos valores de média, valores mínimos (Min) e máximo (Max), desvio-padrão e valor de p em relação ao Quociente Motor (QM) e Classificação quanto ao Quociente motor (CL_QMG) para as habilidades de EDM

| | N | Média | Desvio padrão | Min | Max | Valor de p |
|--------------------------|---|-------|---------------|-----|-----|------------|
| Motricidade Fina | 5 | 29,60 | 8,503 | 18 | 39 | 0,979 |
| Motricidade Global | 5 | 40,80 | 19,512 | 23 | 72 | 0,847 |
| Equilíbrio | 5 | 42,40 | 15,126 | 26 | 59 | 0,923 |
| Esquema Corporal | 5 | 47,20 | 16,709 | 29 | 65 | 0,917 |
| Organização Espacial | 5 | 47,20 | 16,709 | 29 | 65 | 0,917 |
| Organização Temporal | 5 | 23,80 | 12,677 | 12 | 39 | 0,963 |
| Quociente Motor Geral | 5 | 38,40 | 14,622 | 23 | 57 | 0,969 |
| CL_Quociente Motor Geral | 5 | 0,00 | 0,000 | 0 | 0 | 1,000 |

Legenda: CL_QMG: (0) muito inferior, (1) inferior, (2) normal baixo, (3) normal médio, (4) normal alto, (5) superior, (6) muito superior.

Na Tabela 3 foi possível observar que os indivíduos não apresentaram diferença estatística entre as habilidades, sugerindo que a dificuldade destes pode ser influenciada por falhas motoras ou cognitivas.

Os achados deste estudo indicaram que indivíduos com SD apresentaram dificuldades quanto as habilidades de Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial e Temporal.

Fernandes (2008) referiu que a partir do momento em que as habilidades motoras se desenvolvem, o sujeito cria possibilidade de aprendizagens para desenvolver, assim, os aspectos cognitivos. Por meio de novos desafios e de situações que criam a necessidade de adaptações novas a indivíduos, há a possibilidade de melhora seu desenvolvimento motor.

Em relação à Motricidade Fina, Rosa Neto (2002) descreve que tais habilidades de movimento exigem um certo amadurecimento do indivíduo em relação à força muscular, resistência, coordenação e tonicidade para que estas sejam realizadas adequadamente dentro do esperado para cada idade cronológica, isto mostra o fato de que os indivíduos avaliados neste estudo apresentaram melhor desempenho, de forma geral, na Motricidade Global (M=40,8; DP=19,512) que na Motricidade Fina (M=40,8; DP=19,512). Este fato mostra que o desenvolvimento motor ocorreu de forma proximal para distal, sendo observado um melhor desempenho da Motricidade Global nas diferentes faixas etárias.

Deste modo, Fonseca (2008) referiu que o desempenho em Motricidade Global do sujeito depende, então do comportamento perceptivo-motor, que acaba exigindo oportunidades de aplicação, exploração lúdica e sistemática, controle postural e motor, percepção de figura-fundo, integração intersensorial, noção de corpo-espaço-tempo, entre outras, como condições prévias para este desenvolvimento. Os indivíduos participantes obtiveram uma média de 40,80 no Quociente de Motricidade Global – QM2, mostrando a distância do valor ideal para a Idade Cronológica – IC e a necessidade de intervenção para favorecer o desenvolvimento desta habilidade. Assim, pode-se inferir que os indivíduos deste estudo podem não ter tido oportunidades de exploração e de experiências sensorio-motoras.

Rosa Neto (2002) ainda referiu que há uma relação entre estruturação do esquema corporal e o equilíbrio e coordenação global. Para que haja equilíbrio, como base da coordenação dinâmica global, sustentando e assumindo qualquer posição do corpo contra a lei da gravidade, permitindo que fique parado algo que está em movimento ou mantendo-o sobre um pequeno espaço. Podemos relacionar esta informação ao valor obtido na avaliação do Equilíbrio do grupo deste estudo ($M=42,40$; $DP=15,126$) que se apresenta próximo aos valores de Esquema Corporal ($M=47,20$; $DP=16,709$).

Segundo Torquato et. al. (2013) e Oliveira et. al. (2013), o *déficit* de equilíbrio em indivíduos com SD é importante, podendo persistir até a adolescência devido ao fator de que estes indivíduos oscilam por causa da dificuldade em captar as informações sensoriais que determinam o posicionamento e a velocidade do movimento do corpo no espaço.

Ainda na definição de Rosa Neto (2002), o esquema corporal é a organização das sensações que tem relação com o próprio corpo em conexão com dados do mundo exterior e é o item responsável pela formação da personalidade do sujeito. Podemos observar que os participantes deste estudo apresentaram resultados de Esquema Corporal inferior ($M=47,20$; $DP=16,709$).

É importante citar que o autor ainda aponta que a imagem do corpo apresenta uma forma de equilíbrio que, como núcleo central da personalidade, se organiza em um contexto de relações mútuas do meio e do organismo.

Entretanto, Meur e States (1984) apontam que o desenvolvimento do sujeito se dará devido a uma progressiva conscientização de seu corpo, de seu ser, possibilidades de ação e de transformar o mundo ao seu redor. Como consequência, o sujeito se sentirá bem conforme seu corpo lhe obedece, e conhecendo-o bem, pode utilizá-lo para movimentar-se e também agir de acordo com outros desafios. Assim, para os indivíduos deste estudo, podemos deduzir que houve pouca experiências em relação a exploração do corpo, em diferentes contextos e ambientes.

Sobre a Organização Espacial, os resultados ($M=47,20$; $DP=16,709$) neste item foram semelhantes ao item anterior, onde os participantes obtiveram uma média inferior ao esperado para a idade cronológica. O desenvolvimento desta habilidade é necessário, considerando que a aquisição e a conservação de noções de distância, bem como superfície, volume, perspectivas e coordenadas determinam suas possibilidades tanto de orientação como de estruturação do espaço em que vive.

Rosa Neto (2002) refere que a habilidade de organização espacial designa nossa habilidade para avaliar precisamente a relação física entre o nosso corpo e o ambiente, e para realizar modificações no curso de nossos deslocamentos. Duas etapas são destacadas a respeito da evolução da organização espacial: uma ligada à percepção imediata do ambiente, representada pelo espaço perceptivo ou sensório-motor; outra é baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual.

Entretanto, Meur e States (1984) destacam a importância de se considerar as possibilidades e conhecimentos corporais, a condição emocional diante do educador e de outras crianças, o tempo disponível além do ritmo da criança, para que esta adquira uma noção espacial. Em continuidade às definições de Rosa Neto (2002), a organização temporal contém uma dimensão lógica (conhecimento da ordem e da duração, eventos acontecem com intervalos), uma dimensão convencional (sistema cultural de referências, horas, dias, semanas, meses e anos) e ainda um outro aspecto de vivência que aparece antes dos outros dois (percepção e memória da sucessão e duração dos acontecimentos diante da ausência de elementos lógicos ou convencionais).

O autor ainda afirma que a consciência de tempo se estrutura sobre mudanças percebidas sem depender de ser sucessão ou duração, sua conservação está vinculada à memória e à codificação da informação presente nos acontecimentos. Tal codificação tende a dificilmente ser compreendida por indivíduos com SD devido ao possível comprometimento intelectual. Segundo Trindade e Nascimento (2016), não é possível afirmar se esta dificuldade decorre da hipotonicidade de língua, do *déficit* cognitivo ou uma junção de ambos os fatores.

Neste item, podemos observar que os resultados da avaliação realizada mostraram valores menores ($M=23,80$; $DP=12,677$) se comparados as demais habilidades. Bonomo e Rossetti (2010) destacaram a importância da interação da criança com o ambiente é fundamental para a aquisição das habilidades cognitivas e o movimento é a base para essa interação. O conjunto das aptidões motoras, sociais e cognitivas permite à criança explorar o universo de maneira mais organizada. Logo, um atraso no desenvolvimento motor da criança pode se relacionar com um atraso nos demais campos, incluindo a estruturação da inteligência sensório-motora.

Os resultados deste estudo vão ao encontro aos referidos por Bonomo e Rossetti (2010), em relação as habilidades de consciência corporal, orientação espacial e habilidades globais. Os autores destacaram que indivíduos com SD podem necessitar de maior tempo para desenvolver a sua primeira etapa cognitiva. Para compreender o “eu”, os objetos, o espaço, a causalidade física e o tempo é preciso agir, locomover-se e manipular aquilo que as rodeiam. Deste modo, os autores referem que a partir da transformação dos objetos e o meio, ocorrerá um avanço dos aspectos cognitivos. Dessa forma, uma redução nas experiências motoras pode atrapalhar a adaptação da criança e o seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Em relação às limitações deste estudo, pode-se indicar o número reduzido de indivíduos. Dentre as implicações e aplicações clínicas para a Ciência da Reabilitação, destaca-se a necessidade de intervenções interdisciplinares precoces, como também a continuidade destas intervenções para outras idades, visto que se pôde verificar que apesar das diferenças cronológicas da amostra, os indivíduos apresentaram desempenhos semelhantes nas habilidades motoras.

Assim, podemos inferir que as dificuldades motoras e cognitivas podem continuar ao longo da vida destes indivíduos, podendo acarretar prejuízos em outras áreas, como social e acadêmica.

Os resultados deste estudo alertam sobre a necessidade de programas educacionais e multiprofissionais para a reabilitação de aspectos motores precocemente e, a sua continuidade para outras faixas etárias.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu concluir que indivíduos com SD apresentam dificuldades nas habilidades de Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial e Temporal em diferentes idades, sendo que estas dificuldades podem ser persistentes e relacionadas a déficits motores e cognitivos.

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, A.P.F. Síndrome de Down e a importância da hidroterapia: caminhos para um melhor equilíbrio. *Revista Digital Educação Física Desportes*, v.14, n.142, p.1-12, 2010.
- BONOMO, L.M.M.; ROSSETTI, C.B..Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*[online], v.20, n.3, p. 723-734, 2010.
- CELESTINO, M.L.; PEREIRA, J.C.; BARELA, A.M.F. Avaliação das habilidades motoras grossas em adolescentes com síndrome de Down. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, v.6, n.2, 2011.
- COPPEDE, A.C. et.al. Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de Down. *Fisioterapia e Pesquisa*, v.19, n.4, p.363-368, 2012.
- FERNANDES, P.A. A Importância do Movimento na Aprendizagem e no Desenvolvimento da Criança. 55f. *Trabalho de Conclusão de Curso – Pontifca Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 2008.
- FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: *Artmed*, 2008.
- GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C; GOODWAY, J.D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, indivíduos, adolescentes e adultos. Porto Alegre: *AMGH*, 2013.
- MENEGHETTI, C.H.Z. et. al. Avaliação do Equilíbrio Estático de Indivíduos e Adolescentes com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 13, n. 3, p. 230-5, 2009.
- MEUR, A.; STATES, L. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. São Paulo: *Editora Manole*, 1984.
- OLIVEIRA, T.F. et. al. Equilíbrio dinâmico em adolescentes com Síndrome de Down e adolescentes com desenvolvimento típico. *Motriz*, Rio Claro, vol.19, n.2, pp.378-390, 2013.
- ROMÃO, A.L. Efeitos da hidrocinesioterapia no paciente portador de Síndrome de Down. *Corpus et Scientia*, v. 5, n. 2, p. 45-52, 2009.
- ROSA NETO, F. *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, A.P.M.; WEISS, S.L.I; ALMEIDA, G.M.F. Avaliação e intervenção do desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.1, p.19-30, 2010.

TOQUARTO et al. A aquisição da motricidade em crianças portadoras de Síndrome de Down que realizam fisioterapia ou praticam equoterapia. *Fisioterapia e Movimento*, Curitiba, v.26, n.3, p 515-524, 2013.

TRINDADE, A.S; NASCIMENTO, M.A. Avaliação do Desenvolvimento Motor em Crianças com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.22, n.4, p.577-588, 2016.

ZANOTI, R.R.L. A psicomotricidade como recurso pedagógico na aprendizagem do aluno com Síndrome de Down. *Revista Científica CENSUPEG*, v. 1, n. 1, p. 170-178, 2013.

OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PARA CRIANÇAS COM TEA NO PROJETO DE TRABALHO COLABORATIVO

Andréia Maria de Oliveira Teixeira¹; Lúcio Mauro Rocker dos Santos²;
Jáima Pinheiro de Oliveira³
andreiapedagogia@gmail.com

¹Mestrado Profissional – Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru; ²Mestre em Enfermagem Fundamental pela EERP/USP; Docente do Instituto RHEMA Educação; Coordenador de Área: Ciências Biológicas e da Saúde - Grupo Kroton Educacional; ³Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

INTRODUÇÃO

Ensinar uma criança que faz parte do público-alvo da Educação Especial a escrever pode ser um desafio, mas com uma abordagem diferenciada, novas habilidades são possíveis. Os processos de alfabetização escrita passam por várias críticas que são feitas ao grau de descontextualização que costuma caracterizá-los.

Após ter realizado um estudo acerca dos atendimentos pedagógicos em classe hospitalar, vivenciado as estratégias humanizadoras, ou seja, que levam em conta, primordialmente, o aluno. O mecanismo como atua na funcionalidade das estratégias dos docentes e participa também nas escolhas sobre as ações e recursos. E ainda, o trabalho que vem realizando no AEE (Atendimento Educacional Especializado), tendo presenciado algumas dificuldades vividas pelos docentes, assomaram algumas indagações bem pertinentes para esta pesquisa.

Das experiências mencionadas surgiu a problematização que motiva esta pesquisa. Ao perceber que há uma preocupação com a alfabetização de todos os estudantes, o que fez querer buscar e compreender quais os processos utilizados na aquisição da escrita dos alunos com TEA e como eles vem sendo executados? Os processos de alfabetização são diferenciados? Como são selecionados os recursos e estratégias? Os docentes estão levando em conta a relevância funcional da aquisição da escrita para cada escolar? Será que o mais importante tem sido atingir índices?

A presente pesquisa é relevante, pois pressupõe que,

[...] o novo tipo de escola deveria ter como fim a formação de pessoas completamente desenvolvidas, com uma visão integrante do mundo e uma compreensão clara do que estaria acontecendo ao redor delas, a respeito da natureza e da sociedade; pessoas preparadas nos níveis teóricos e práticos para qualquer trabalho físico ou intelectual, e que fossem capazes de constituírem uma vida racional, plena, bonita e jovial. (BARROCO, 2007)

O docente nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas para lidar com o aluno com TEA, ou seja, não recebe em seus currículos de formação, prepa-

ração específica em relação a esses alunos, assim como outros, que também exigem formação especializada ou, no mínimo, uma atenção individualizada.

Na cidade do estado, os professores de sala comum, já contam com um recente Projeto de Trabalho Colaborativo e recebem apoio em sala junto ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), que vêm tornando o cotidiano dos EPAEE (Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial), suas práticas capazes de garantir que todos os escolares possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITTLER, 2003).

OBJETIVO

O principal objetivo é descrever práticas que envolvem aspectos da aprendizagem da escrita em escolares com TEA no Projeto de Trabalho Colaborativo.

MÉTODO

A pesquisa documental parte do depoimento oral de duas professoras de sala comum e uma professora de AEE, e dos relatórios escritos semestralmente. São participantes deste estudo dois alunos com TEA apresentando diagnóstico médico; matrícula na rede regular de ensino; participação em AEE na SRM; as professoras de sala comum e do AEE. Em entrevista, as professoras responderam algumas questões, mas com liberdade de modo a se tornar uma conversa intencional, foram destacadas das falas e também dos relatórios, dados acerca da aquisição da escrita. Reunidos os dados obtidos a partir da entrevista e da busca documental, com os participantes da pesquisa, serão categorizados em: Expectativas; Dificuldades e Possíveis Impedimentos; Estratégias utilizadas no Trabalho Escolar e; Aceitação (Caracterização). Os resultados foram analisados utilizando abordagem qualitativa de forma a contribuir para o conhecimento científico da temática.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a entrevista, pode ser definida como uma conversa intencional, entre duas ou mais pessoas, que é dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Assim a escolha da entrevista deu-se por ser um instrumento que permite ao entrevistador ter conhecimentos a respeito das premissas, valores, opiniões e sentimentos dos entrevistados.

Baseado em Manzini (2003), o roteiro de entrevista aplicado aos professores do ensino regular e à professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que possuem alunos sujeitos da pesquisa. A finalidade é coletar dados sobre as expectativas, dificuldades e possíveis impedimentos para o processo de aprendizagem da escrita destes alunos e como se deu as estratégias utilizadas no trabalho escolar. As ações são identificadas por uma busca documental estruturada e pelos planos de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados nos mostram duas realidades bem diferentes acerca do trabalho com foco na aquisição da escrita, realizados pelas professoras de sala comum e ainda que com respaldo do Projeto Colaborativo, apresentam diferentes crenças acerca das expectativas, dificuldades e possíveis impedimentos e as estratégias utilizadas no trabalho escolar.

CATEGORIA 1 - EXPECTATIVAS:

Professora 01. “Eu tenho que acreditar que o aluno aprende, mas é muito difícil // Tem horas que parece que vai, e no outro dia ele não quer nada // Há momentos que dou qualquer atividade, desde que faça // Monte um quebra cabeça, enfim // Tem dia que desanima de um jeito”

Professora 02. “Acredito sim no avanço do meu aluno // Ele é capaz de aprender, mas de uma forma muito particular // Pesquisei sobre suas necessidades para aquisição da escrita // Tento trazer para o contexto da sala algumas atividades diferenciadas, preservando a temática que venho trabalhando com a turma // Consegui envolver alguns alunos que o auxiliam e colaboram para o aprender dele”

Professora AEE: o meu trabalho é envolver todos em prol ao desenvolvimento do aluno // Tento mostrar para as professoras algumas oportunidades de aprendizagem que muitas vezes passam despercebidas // Quando estou em sala comum, auxilio com a atividade e busco formas para melhor atender este aluno // A colaboração se dá no momento em que a professora entende que estou lá para dar um suporte à aula dele, no momento em que pensamos juntas sobre como atender àquele aluno // O aluno aprende, dentro de um processo bem particular, que vai se desvelando a cada passo dado”

O fazer pedagógico de todas as professoras estão carregados de crenças que trazem de suas próprias histórias, assim torna-se um desafio para umas e um peso para outras o fato de ter um aluno incluso em sua sala de aula e como hoje não é uma escolha, as professoras lidam de forma diferentes com esta realidade, com perspectivas distantes.

CATEGORIA 2: DIFICULDADES E POSSÍVEIS IMPEDIMENTOS:

Outra categoria encontrada a partir da pesquisa, expressa aqui que há sempre dificuldades e impedimentos, mesmo para a professora que se formou para trabalhar como essas realidades, há barreiras muitas vezes burocráticas e outras pessoais.

Professora 01: “Há dificuldade todo santo dia // Quando ele entende é uma glória // Ao menos aponta e mostra, já estou considerando // Mas tem dia que é zero! Não quer nada, nada, vezes nada // O meu aluno, no caso, gosta mais de atividade de manipulação // Se ele estiver num bom dia, ele vai escrever algumas palavras // Com a letra grande, errada, mas caminhando // Ninguém pode falar que ele não está fazendo nada // É muito apático, nunca dá para saber se gostou ou não // Complicado”

Professora 02: “Complicado falar em dificuldades, pois todos nós temos // Somos limitados em alguma área // Entendo a limitação dele, e haja criatividade // É um desafio todos os dias // Penso junto à professora do AEE, aplico, ou aplicamos e muitas vezes o resultado, não é o que esperávamos // O importante é não desistir // Somos humanos, não vou negar que tem dias que não é fácil // Difícil é entender e respeitar o tempo dele // Cada um é diferente na sala e ele é mais um, porém com necessidades um pouco mais específicas”

Professora do AEE: “A minha dificuldade é diferente, pois além de colaborar em sala comum, atender em SRM, pensar em estratégias, auxiliar na produção de materiais, orientar e amenizar algumas dúvidas de componentes escolares, trabalhar com a crença de diversas pessoas acerca do aluno, ainda tenho uma documentação que deve ser preenchida a mão // Olhando pronta, parece algo simples, mas são todos os detalhes de atendimentos registrados: materiais, local, tempo,

desenvolvimento e desempenho para cada aluno, burocracias que são importantes documentações que vem sempre passando por modificações, até que chegue a algo mais simples.”

Vale destacar que até a professora que vê a realidade do aluno como desafio, passa por momentos de dificuldades e são principalmente entendidos como uma resiliência. Nada que venha com receitas a se seguir, parte também da formação pessoal dessas profissionais. Houve já uma mudança gritante acerca desse olhar para as diferenças, mas ainda há muito a ser transformado para que de fato haja uma educação transformadora, inclusiva.

Prevalece o atendimento ao aluno, mesmo havendo um despreparo técnico e emocional, trazendo de maneira velada uma fala que ainda é recorrente dentro da educação. Permanece, um pensar como uma imposição legal, mas que vem se dissolvendo em pequenas ações e na formação do profissional da educação.

CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO TRABALHO ESCOLAR:

As ações foram identificadas por uma busca documental estruturada, bem como pelos planos de aula e relatórios.

Professoras 01: *“Já tentei trazer atividades diferenciadas, a professora do AEE me ajuda bastante, mas na hora de aplicar, é complicado // Faz tudo errado, de qualquer jeito // Tenho alguns jogos de interesse dele aqui, é o que me salva // Fica em uma caixa, e tem dias que nem isso ele quer”*

Professora 02: *“É uma busca constante por estratégias e aplicação de métodos prontos, e quando achamos um caminho, um tema, exploramos bastante // A gente vê bastante coisas na Internet e tenta adequar à necessidade dele // Os alunos ajudam e respeitam quando há uma apresentação, por exemplo, ele apresenta, realiza dentro do que é capaz e muitas vezes nos surpreende indo além // Muitas vezes não temos a resposta esperada na primeira, nem na segunda vez, aplicamos em dias diferentes e com apoios diferentes até ele responda ou não // Leio, busco bastante e tenho a colaboração da professora do AEE para realização em alguns momentos até em sala”*

Professora do AEE: *“Sempre temos formação em reuniões específicas para estudo, que nos capacitam para lidar com várias deficiências e também com dificuldade de aprendizagem // São formações bem breves, mas importantes e todas para a aplicação devem passar por um processo de construção e isso depende da abertura de cada professor àquele propósito // Busco, pesquiso, levo pra casa para fazer, arrumo alguns colaboradores para ajudar com materiais, pois o tempo na escola é curto demais para ser tudo isso // Vai além da construção e aplicação, o processo de convencer de que tudo aquilo, realizado naquela sequência resultará em aprendizagem a todos os envolvidos”*

O trabalho colaborativo realizado, nesta realidade busca atender não apenas as professoras que estão lidando como o aluno, mas ela se coloca como apenas mais um ponto de acesso a este aluno, havendo ainda a família e dados de outros atendimentos que esses alunos realizam. Cabe a esta colaboração, não ser a autora das ações, ela deve acontecer partindo de como o aluno aprende e, então, as buscas vão em direção às necessidades do aluno, do professor, da escola, da família, e todos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos.

Dentro de trabalho colaborativo não há uma preocupação de quem fez ação, ou que pensou, mas sim um aluno que como todos estão ali porque precisam e querem aprender, atuar para o seu aprendizado, as necessidades devem ser pensadas do ponto de vista de como este aluno aprende.

CATEGORIA 4 - ACEITAÇÃO: (CARACTERIZAÇÃO)

Foram destacadas das falas anteriores, partes que vem caracterizar as professoras, a partir destes recortes é possível mostrar que a aceitação vem a predominar quando o trabalho realizado expressa um resultado. Só não há a garantia de que o resultado será positivo. Muitas vezes, é o esperado o desejado, porém não é o obtido. É um exercício constante o refletir, repensar, refazer as ações pedagógicas.

Professora 01: Os dados mostram que esta professora “*tem que acreditar*”, não busca acreditar que é possível. Parece uma imposição em sua fala. Ela vive uma perspectiva ainda da importância de se “*fazer atividades*”, e não aparenta otimismo // Houve momentos que parece que acredita que o aluno é capaz de aprender e outros mais que não conseguirá sair daquilo ali. Quando menciona que “*ninguém vai poder falar que ele não faz nada*”, fica expressa uma cobrança social, ou documental // “*na hora de aplicar é complicado*” por não apresentar envolvimento em buscar atender às necessidades do aluno. Certamente, com esta professora, ainda não ocorreu de fato uma construção que venha a caracterizar o trabalho como colaborativo.

Professora 02: Esta professora apresenta a fala mais leve e ao mencionar que “*Ele é capaz de aprender, mas de uma forma muito particular*”. A sua busca não compreende apenas a ajuda da professora do AEE “*pesquisei sobre suas necessidades*” e “*alguns alunos que o auxiliam e colaboram para o aprender dele*” mostra lança mão e acredita que todos possam colaborar para os avanços // Já sobre as dificuldades coloca todos no mesmo patamar, e até mesmo as suas próprias dificuldades, mas as apresenta como desafios diários “*cada um é diferente na sala e ele é mais um, porém com necessidades um pouco mais específicas*” // Sobre as estratégias ela sempre busca e realiza, mas não visando apenas que acerte mas sim “*realiza dentro do que é capaz e muitas vezes nos surpreende*” ou ainda “*até ele responda ou não*”, já é mais claro para esta professora, que volta e meia, não apresentarão respostas, apesar de colocar que “*não é fácil*”.

Professora do AEE: As expectativas dela giram em torno de atingir um processo de aprendizagem colaborativo ao aluno “*no momento em que pensamos juntas sobre como atender àquele aluno*” // As dificuldades são centradas no preenchimento de documentações e em como lidar com a crença do outro. Trabalhar para que ocorra uma união de todos na escola, em acreditar que o aluno é capaz. São muitas atribuições, ela lança com otimismo que tudo acontece, mas que poderia ter mais tempo com e para os alunos.

Cada professora apresenta interesses e diferentes conhecimentos acerca do trabalho, mas todas têm em comum o aluno. O foco do trabalho sendo o aluno que nem sempre apresenta os resultados esperados, no entanto, o envolvimento faz com que não desista e queira atingir objetivos mais delineados, menos ou mais ousados, sendo reflexos do conhecimento adquirido que não é reconhecido enquanto próprio aprendizado aos professores. Mesmo quando a resposta do aluno não corresponde às expectativas, há aprendizado.

CONCLUSÃO

Mesmo partindo de um Projeto de Trabalho Colaborativo recente, obtivemos resultados que caracterizam as professoras e que mostram uma diversidade que é de fato encontrada em meios educacionais, nem todos estão dispostos ou se sentem desafiados a trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEES). E trabalhar com este repertório de formação pessoal é um desafio que vai além das atribuições de qualquer profissional da Educação.

As Leis garantem que todos na escola, com acesso à Educação, seja ela adaptada, adequada, comum. No entanto, mudam paradigmas sem pensar nas pessoas que lá atuam. Existe as que buscam, mas há as que não se acham parte desta transformação. Todavia, é válido destacar que muitos avanços já aconteceram.

Enquanto alguns professores não estão levando em conta a relevância funcional da aquisição da escrita para cada escolar, há quem acredite e é quem o aluno é até capaz de surpreender. Professores apresentam uma formação permanente, principalmente com dados referentes a caráter e cotidianamente, referenciais dos alunos modificam, trazendo a cada ano que passa uma carga nova dentro dos aspectos sociais comportamentais, psicológicas e acadêmicas.

A educação humanizadora está na mudança de olhar do professor sobre aquele aluno que está incluso hoje na escola, na sociedade, na cultura. O Trabalho Colaborativo deve se considerar que não muda a educação, muda as atitudes de quem trabalha na educação. Quando as práticas colaborativas forem vistas e incorporadas como uma metodologia que transforma a separação das estratégias em ação humanizada, positiva e multidisciplinar, os escolares serão beneficiados.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S.M.S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007.414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BARROCO, S.M.S; LEONARDO, N.S. ; SILVA, T.S.A. (Org.) *Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012.
- BRASIL, *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2. ed. Coordenação geral SEESP/ MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BAUMEL, R.C. *Formação do professor de deficientes visuais atuais perspectivas e restrições*. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira. Salvador, nov. 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9129/10681>. Acesso em: 26. Dez.2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Características da investigação qualitativa*. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994. p.47- 51
- ECCO, I.; NOGARO, A. *Paulo Freire: da concepção de educação e das virtudes do educador para uma educação humanizadora*. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7364_4843.pdf. Acesso em: 26 de dez. 2016
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRENCH, N.K. *The Shifting Roles of School Professionals*. Corwin Press. 2002

- GOMBERT, J.E. Atividades metalinguística e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuição da pesquisa para prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KEEFE, E.B.; MOORE, V. The challenge of co-teaching in the inclusive classroom at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*. v.32, n.3, p.77-88, 2004.
- KEEFE, E.B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*. v.35, n.6, p.36-42, 2004.
- LEHER, R. *Um novo senhor da educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, n.3, p.19-30, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. de Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.
- VYGOTSKY, L.V. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Waldísia Rodrigues de Lima¹; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos²;
Melina Brandt Bueno³
Waldisiar@gmail.com

¹Doutoranda do Programa de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar São Carlos; ²Professora do Departamento de Psicologia do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos UFSCar São Carlos; ³Mestranda do Programa de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar São Carlos

INTRODUÇÃO

A escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares tem sido a tônica da educação brasileira nos últimos dez anos. No entanto, essa questão é debatida desde a década de 1990 com os primeiros normativos internacionais, que indicava aos sistemas de ensino mundiais, para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, e no Brasil de uma forma mais efetiva a partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MENDES, 2006, KASSAR, 2011).

Na última década o quadro inclusivo das pessoas com deficiência tem se ampliado nas escolas regulares, na Educação Básica e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e no Ensino Superior. Esses dados são apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos microdados educacionais (INEP, 2016).

Recentemente houve alterações na LDBEN nº 9394/96, teve alterações pela Lei nº 13.632/2018, com essas alterações houve a inserção do inciso XIII ao artigo 2º que prevê “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. E nova redação ao artigo 37 onde prevê que a “[...] A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” e no artigo 58, parágrafo 3º, em que se refere “[...] A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 2018).

Esse ‘novo’ conceito inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicam garantias de direito de garante o acesso à educação na Educação Infantil e amplia esse direito a Educação ao longo da vida, focalizando duas modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, que nos últimos anos tem-se aproximado com o ingresso de pessoas com deficiência. E que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

OBJETIVO

O presente estudo teve como foco analisar a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que prevê a “direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, tendo como referência os documentos normativos e publicações que contemplem essa temática, e propor um diálogo crítico acerca dessas alterações.

MÉTODO

Para alcançar os objetivos traçados, o presente estudo embasa-se na técnica da pesquisa bibliográfica e análise documental.

Primeiramente foi realizado um levantamento em plataformas online de busca por pesquisas que tratem a temática da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos em interfaces com a Educação ao longo da vida, empregando como fonte de coleta o Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram realizadas buscas de artigos científicos revisados por pares, publicadas no período de 2008 a 2018, considerando-se três descritores associados ao operador booleano AND, organizados em três momentos: a) Educação de Jovens e Adultos AND Educação Especial; b) Educação Especial AND Educação ao longo da vida e c) Educação Especial AND Educação de Jovens e Adultos AND Pessoas com deficiências. Os estudos foram selecionados após a leitura de seus resumos, os quais deveriam abranger a temática da educação ao longo da vida associada à Educação de Jovens e Adultos e/ou a Educação Especial. Os artigos encontrados Di Pierro (2005); Lima (2007, 2010); Alves (2010); Rodrigues (2011); Ventura (2013); Canário (2015); Haddad e Di Pierro (2015), foram inseridos na análise deste estudo compondo o cenário investigado em uma pesquisa mais ampliada.

Para análise documental, o estudo traz enfoque qualitativo dos normativos legais e das legislações da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, organismos sociais e internacionais, onde se buscou aspectos relacionados à educação ao longo da vida, Educação de Jovens e Adultos e/ou a Educação Especial, tendo como fonte de coleta documentos como: Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015); Notas estatísticas: Censo Escolar (BRASIL, 2016); Declaração mundial de educação para todos (UNESCO, 1990); e Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos vem sendo afirmada por diversos estudos, sendo confirmada pelo aumento no número de matrículas do Censo Escolar/ INEP. Contudo, nota-se a invisibilidade dessa população nas políticas públicas, e, embora se perceba esse aumento nas matrículas de pessoas com deficiência na educação regular, a participação nos movimentos sociais por direitos sociais e a educação e o acesso à sociedade igualmente, desde a década de 1960, ainda tem um longo caminho para romper com a quanto as políticas públicas (SIEMS, 2012, FERREIRA, 2013; HAAS, 2015).

No levantamento realizado nas Plataformas online de busca, foram localizados poucos os artigos acerca da temática da educação ao longo da vida em interface à Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação Especial, o que configura a falta de estudos na área. Acredita-se que esse número reduzido de estudos se deva ao fato da temática ser ainda recente na legislação brasileira, inserida nas alterações da LDBEN nº 9394/96 em março de 2018, e na Lei Brasileira de Inclusão em 2015. Considerando essa análise atual tendo como bases as alterações recentes nas legislações brasileiras não foram detectadas nas buscas. Foram encontrados 24 artigos revisados na base de dados da CAPES, e destes selecionados 08 artigos para essa pesquisa, Di Pierro (2005); Lima (2007, 2010); Alves (2010); Rodrigues (2011); Ventura (2013); Canário (2015); Haddad e Di Pierro (2015), anteriores a essas alterações, mas que discutem esse conceito sob diversas visões consideradas nessa pesquisa, os quais se encontram abordados e inseridos na presente análise.

Ventura (2013) apresenta o termo educação ao longo da vida considerando as proposições do Banco Mundial e da UNESCO e sua influência nas políticas de Educação de Jovens e Adultos. E detecta em análise de pareceres da educação nacional essa relação existente entre essa conceituação e a Educação de Jovens Adultos.

O estudo de Rodrigues (2011) traz a análise da “expressão educação ao longo da vida”, aliando essa expressão ao paradigma educacional proposto pela UNESCO, além de trazer dados sobre essa relação com as crises e reformas na educação na década de 1990, sendo esse ideal, segundo esses organismos, um antídoto para superação das crises na educação. Permeia essa análise a conjuntura econômica, a política mundial numa análise histórica e crítica dessa proposição.

Seguindo essas projeções, mostra-se relevante a discussão de políticas que possam atender a esse novo panorama de inclusão educacional, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, que tem tido um aumento considerável de estudantes incluídos nesse segmento de ensino. E, sobretudo trazer dados e evidências dessa problemática sendo discutida a luz das pesquisas científicas.

Outra questão relevante são as atuais discussões sobre a educação ao longo da vida, objeto de estudo em diversos normativos de organismos internacionais, das conferências da Educação de Jovens e Adultos e em diversos documentos nacionais desde o século XX, ainda nas primeiras Conferências da Educação de Jovens e Adultos e no início de março de 2018 na LDBEN nº 9394/96 que prevê o “[...] direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

Em estudos empíricos de Canário (2015) sobre o conceito da “educação ao longo da vida” na educação de Portugal, trouxe evidências de questões que poderão ser objeto de estudos dos pesquisadores brasileiros a partir desta determinação na LDBEN nº 9394/96. Canário (2015) analisou a relação dessa terminologia com a Educação de Jovens e Adultos, procurando compreender o termo enquanto concepção de “Educação Permanente, da década de 1970, e a atual designada como “educação ao longo da vida”, entorno das mudanças ocorridas no mundo e na forma de se gerir as políticas públicas em especial na área da Educação de Jovens e Adultos, sugere que sejam realizadas para além da lógica do mercado e das políticas neoliberais. Conclui que é “necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como via de superação da questão social e da emancipação coletiva da humanidade” (p.567).

A alteração realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, prevê a Educação ao longo da vida, e para tanto alterou a lei em artigos inserindo inciso, dando a conotação que, a partir da legislação terá o peso do legislador e do governo no cumprimento à educação ao longo da vida. Embora esse conceito não seja atual, pois já vem sendo discutido por pesquisadores desde o século passado (BRASIL, 1996). Esse conceito tomou força a partir da UNESCO, quando foi discutido sob o olhar de Delors et al (2010).

Lima (2007, 2010) também discute essa visão sob a lógica da aprendizagem ao longo da vida, atingindo especialmente a Educação de Jovens e Adultos, que envolvia a necessidade de se aprender continuamente na sua trajetória. O autor faz ainda uma reflexão crítica, estabelecendo uma relação entre a direita e a esquerda como as forças na proposição da criação do conceito pelos organismos multilaterais.

Em uma análise sobre o conceito, Alves (2010) traz questões relevantes, uma vez que no início da década de 2000, o Conselho Europeu trouxe essa terminologia, nas discussões que transcorriam acerca da Educação na Europa para enfrentar os mercados competitivos e as novas demandas mundiais de melhores empregos numa sociedade do conhecimento.

A princípio não há clareza na definição dessa proposição na legislação brasileira. Dos diversos sentidos e significados conferidos não foi possível definir qual o atribuído no Brasil insere numa realidade que também carrega suas questões críticas, mas pela lógica da escolha e organização do texto legal, sugere inferir sua relação com a ampliação do atendimento educacional e aliar a exclusão social e educacional ainda presentes na Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O conceito assume diversos significados com críticas e defesas para que se evitar ao reducionismo sobre a questão, Alves (2010) traz em seu estudo análises crítica a respeito da possibilidade de reducionismo no entendimento do conceito da “educação para toda vida” e sobretudo daquilo que se espera da educação “[...] a promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento econômico, do desenvolvimento humano, do progresso, da cidadania, da empregabilidade, da qualidade de vida, da coesão social, entre muitas outras finalidades”, logo é relevante realizar uma reflexão crítica e científica a respeito dessa temática atual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse conceito foi apresentado por Delors (2010) em documentos da Unesco, e carrega a lógica da realidade mundial, que traçou alguns pilares para a Educação Mundial se configurando como “uma chave para acesso ao século XXI” (p.12), entre outras afirmações Delors (2010), indica que se fazia importante, a relação do aprender com aprender e que essa relação se faça de forma permanente e ao longo da vida.

Este conceito, embora para alguns recente, já tem sido alvo de discussões nas Conferências de Educação de Jovens e adultos (CONFITEA), desde meados do século XX. E defendido pelos participantes das Confiteas, sendo um conceito que se somou, as diversas lutas por acesso à educação, a erradicação do analfabetismo e a inclusão de jovens e mulheres fora do sistema de ensino. Este conceito “de educação ao longo da vida” tem longa história nas Confiteas, sendo apresentado pela primeira vez na cidade de Montreal em 1960, e ao longo do tempo se ampliou e se modernizou (IRELAND, 2014).

Em 1997, a Declaração de Hamburgo, elaborada na 5ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), discutiu a EJA no mundo e dentre as diversas temáticas abordadas, a responsabilidade cidadã para o desenvolvimento coletivo e individual das pessoas e o reconhecimento do direito à educação continuada e ao longo da vida foram temas presentes. Essas discussões corroboraram nas políticas da educação de jovens e adultos, principalmente por inserir a lógica do acesso ao conhecimento para aqueles que viviam a margem dos sistemas de ensino e não tiveram acesso à educação em idade própria, sobretudo ao público-alvo da Educação Especial, que ascendem a Educação de Jovens e Adultos. Para Di Pierro (2005), “[...] Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma” (p.1119).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão trouxe um conceito que apresentou similaridade, embora ainda não responda a questões nevrálgicas da Educação Especial quanto a permanência na LDBEN nº 9394/96 da expressão terminalidade específica, temática nunca bem discutida, em função de sua raiz limitadora e de exclusão social, contrária a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No Brasil, Haddad e Di Pierro (2015) tem discutido a Educação de Jovens e Adultos em toda sua diversidade, trazendo reflexões e análises sobre essa modalidade de ensino. Em estudo realizado em 2015, sobre essa modalidade e a educação ao longo da vida, as políticas internacionais propostas pelos organismos internacionais desde 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, das marcas do neoliberalismo, para a EJA nas agendas políticas – internacional que influenciaram as políticas nacionais.

Fizeram o balanço e perspectivas da EJA no Brasil, destacando quatro linhas de força, a primeira, se trata do alargamento dos direitos dos jovens e adultos para além da alfabetização, se estendendo ao ensino médio e educação profissional e as pessoas privadas de liberdade, a segunda a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas de Educação Básica; a terceira, que para eles é a mais difícil de se implantar, que é a temática deste estudo “a Educação ao longo da vida”, enquanto, cultura de direitos e pressionando a formulação de políticas, participação social e compromissos para sua efetivação. Talvez seja nessa linha tenha se dado o pensamento das mudanças na LDBEN nº 9394/96, mas não há essa confirmação, por falta explicação do governo a respeito dessas mudanças.

O quarto traço citado por Haddad e Di Pierro (2015), está ligado as políticas nas agendas internacionais que prevê “a aprendizagem continuada ao longo da vida, visando à competitividade econômica” (p.214). Com exigências do mercado mundial para a qualificação em “detrimento a formação integral dos sujeitos e sem o compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem” (p.214).

A Educação ao longo da vida tem sido recorrente nas temáticas das CONFITEAs e assumindo a temática central de várias conferências em conjunto com o acesso à educação se caracterizando como direito o acesso permanente a educação e este ocorrendo ao longo de toda vida (IRELAND, 2014).

Alia-se Alves (2010) neste debate quando destaca a essa questão “[...] a centralidade crescente da ideia de aprendizagem ao longo da vida tem vindo, em nosso entender, a originar uma re-actualização dos debates e concepções correntes sobre processos de educação e aprendizagem” e quando nesta pesquisa pretende buscar na interface da Modalidade Educação Especial e a Modalidade Educação de Jovens e Adultos e a inclusão das pessoas tendo a oportunidade de acesso na Educação de Jovens e adultos

Inserir neste debate o previsto na LDBEN nº 9394/96, quando amplia o atendimento das pessoas com deficiência no contexto da Educação Básica, mas sobretudo num contexto ainda maior o da “Educação ao longo da vida”, nos faz pensar e produzir conhecimento que perpassa a ótica da globalização econômica, mas do acesso ao conhecimento e do direito de aprender e de fazer parte de um todo social, antes delimitado a um percurso que indicava uma faixa etária que terminava aos 17 anos, conforme estava descrito na forma lei (BRASIL, 1996).

Não se pode esquecer que embora a temática “educação ao longo da vida”, com roupagens diversas de “aprendizagem ao longo da vida” não seja nova na educação mundial, para a educação nacional aparece na lei da educação brasileira recentemente, somente em março de 2018, embora a Lei Brasileira de Inclusão (2015), já havia incorporado o conceito no corpo do documento (BRASIL, 2015).

Vale refletir que ao discutir e analisar a política presente nos documentos legais deve-se considerar – o tempo, o espaço e o movimento. O tempo em que ocorre o fato, o espaço em que o fato se desenrolou e os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que permearam a ação essa política. O cenário político é a inter-relação dessas três grandes categorias, com os atores sociais, o Estado e o conjunto de ações devidamente estruturadas que se forma a partir dessas interações, o mesmo ocorre com as políticas públicas (VILHANUEVA, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão antecipa a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), e no capítulo V, artigo 27, quando trata do direito das pessoas com deficiência, a ser escolarizada no sistema educacional inclusivo garante o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015).

Nos estudos encontrados essa aproximação da Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, com a chegada das pessoas com o aumento das pessoas com deficiência registrados nos microdados brasileiros do INEP, indicam a invisibilidade dessa população, a faltas de políticas públicas, indicando ser um objeto de estudo relevantes para novas pesquisas.

Embora não tenha sido encontrados artigos revisados por pares na plataforma da Capes que essas três temáticas em interfaces - Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e educação ao longo da vida, notou-se a existência de um significativo número de pesquisas que tratam da Educação de Jovens e Adultos, Conferência da Educação de Jovens e Adultos e educação ao longo da vida com diversas conotações, especialmente ligados a lógica do mercado econômico, a inserção na educação e no direito a aprender.

A temática “Educação ao longo da vida” está presente em documentos da Unesco ligados ao acesso a educação, a Educação continuada e ao trabalho e essa relação pode ser encontrados em artigos que trataram da EJA no Ensino Médio e Educação Profissional, em pesquisas com o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que trata da conceituação a “educação ao longo da vida”, como forma de aprender de forma permanente para inserção social.

Conclusão

A pesquisa inicial indica que existem poucos estudos produzidos no definido nas buscas o período de 2008 a 2018 e que conjuguem a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos considerando essa nova possibilidade legal de uma “educação ao longo da vida”. Os poucos estudos científicos encontrados, se debruçaram em críticas a essa política que segundo os autores atendem a lógica do mercado mundial.

Ainda é notório a discussão da Educação ao longo da vida, nos documentos legais, orientações em normativos internacionais da UNESCO. Os estudos discutindo sobre essa questão e que embora os estudantes com deficiência estejam ano a ano, chegando na Educação de Jovens e Adultos em todos os seus segmentos, ainda tem sido pesquisada por um número pequeno de pesquisadores. Sugerindo ser um objeto relevante de estudo, resta a nós pesquisadores levar a cabo a pesquisa se essa mudança proposta da LDBEN nº 9394/96, vem atender apenas a lógica no mercado, ou irá contribuir para que a inclusão educacional das pessoas com deficiência tenha de fato atingido o patamar do direito permanente a uma educação ao longo da vida e com qualidade.

Percebe-se que embora inserido na lei de diretrizes e bases da educação nacional, “a educação ao longo da vida” ainda se constitui um tema pouco debatido com a comunidade educacional e ainda não pesquisado na comunidade acadêmica. Se constituindo um relevante objeto de estudos para os pesquisadores, considerar as causas que levaram o governo realizar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois embora a LBI tenha feita essa inserção em 2015, ainda não se percebeu para a população quais as políticas públicas foram implementadas com essa indicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.23, n.1, p. 7-28, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de jun. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*: Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão (LBI)*: Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. *Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. *Notas estatísticas*: Censo Escolar 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 06 abr. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANÁRIO, R. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p.555-570, 2013.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 04 abr.2018.

DI PIERRO, Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

LIMA, L. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Minho, p. 41-54, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária, São Paulo, 2008.

RODRIGUES, M.M. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p. 216-234, 2011.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VENTURA, A. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013.

O ÍNDICE DE BARTHEL NA AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Simone Gomes Ghedini¹; Bianca Silva Souza²
sig@marilia.unesp.br

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

²Curso de Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

INTRODUÇÃO

A atividade terapêutica ocupacional com foco na deficiência intelectual anteriormente era utilizada somente com o intuito de normatização e fixação de hábitos e atitudes aceitáveis aos níveis de normalidade imposta socialmente, para que esta população se encaixasse dentro deste padrão comum (JURDI, 2004). Atualmente as atividades envolvem mais do que o local de terapia, mas também englobam o ambiente social onde a pessoa está inserida como um todo, envolvendo a escola, a casa, o trabalho, a cidade, o bairro, os parques, espaços públicos e privados. Assim as atividades *“instrumentalizam o indivíduo para a construção da autonomia em seu cotidiano, rompendo com a reprodução de relações de dependência.”* (JURDI, 2004, p.87).

Para De Carlo (2001, p.142) as habilidades e capacidades da pessoa com deficiência intelectual *“não são determinadas exclusiva e definitivamente por suas condições e características de natureza biológica, mas estão, também, profundamente marcadas pelas oportunidades oferecidas por seu ambiente humano”*. A partir disso, a terapia ocupacional em conjunto com o sujeito com deficiência intelectual deve agregar ao seu desempenho ocupacional significados que sejam de interesse do mesmo, para o desenvolvimento de independência e desempenho ocupacional satisfatório em seu dia a dia (BARTALOTTI, 2001 p. 364; MAGALHÃES, 2003 p. 240).

A deficiência intelectual (DI) não é referida como fator incapacitante, pois as restrições que envolvem as diferentes esferas da vida do sujeito variam conforme o grau de comprometimento. Assim, a adaptação e aprendizagem são possíveis dentro das peculiaridades de cada sujeito (BRASIL, 2010; RIBEIRO, 2009).

O déficit intelectual associado a déficits das funções adaptativas, que são, segundo o DSM V (2014) *“fracasso para atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social”*, implicam na dificuldade de aprendizado e compreensão de cálculos, linguagem, memória, percepção, escrita, leitura, pensamentos, interpretação de informações, raciocínio, que são aspectos característicos do sujeito com DI (APA, 2014; MALLOY-DINIZ et al., 2010). Deste modo, há possíveis dificuldades na realização de atividades, ligadas as atividades de vida diária (AVD), atividades instrumentais de vida diária (AIVD), educação, trabalho, brincar, lazer, participação social, saúde, segurança, dentre outras.

Segundo Nogueira et al. (2009, p. 323) *“a capacidade funcional refere-se à condição que o indivíduo possui de viver de maneira autônoma e de se relacionar em seu meio”*. Já para Renosto (2009), trata-se de um novo paradigma de saúde, onde por meio de atividades físicas e mentais o indivíduo consegue realizar as suas atividades de vida diárias e instrumentais, de

forma a viver independentemente. Trata-se da capacidade de manter as habilidades físicas e mentais para a realização independente de AVD's como, comer, tomar banho, vestir-se, ir ao banheiro, controle esfinteriano e andar; e também em relação às AIVD's como, cuidar da casa, preparar alimentos, ir ao médico (KAWAGA; CORRENTE 2015). Assim a capacidade funcional é a imprescindível realização das atividades de vida diária (AVD) de forma adequada e que satisfaça as necessidades individuais do sujeito (SANCHEZ, 2000).

Com base no exposto, a presença de uma capacidade funcional em circunstâncias adequadas é o fator que leva ao desenvolvimento de um nível satisfatório de independência, assegurando ao indivíduo uma vida saudável e qualidade de vida. (LEMOS, 2009). A incapacidade funcional está relacionada com as deficiências, doenças, fatores sociodemográficos, culturais e psicossociais. Com isso podemos afirmar que a capacidade funcional tem um caráter multidimensional, que envolve fatores psicossociais, demográficos, culturais e socioeconômicos, aspectos estes que estão interligados e consequentemente exercendo constantes influências uns sobre os outros. A partir da relação entre os fatores determinam-se as características individuais do desempenho da capacidade funcional na realização das AVD's e AIVD's (ROSA et al 2003; FRANK et al 2007).

OBJETIVO

O objetivo do estudo foi avaliar a capacidade funcional de adultos com diagnóstico de deficiência intelectual, inseridos em uma Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) de uma cidade do interior de São Paulo.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 25 alunos matriculados na APAE de uma cidade do interior de São Paulo, sendo dezessete do sexo masculino (68%), e oito do sexo feminino (32%), com idade entre 18 e 29 anos e média de 24 anos. Todos os participantes possuíam diagnóstico de deficiência intelectual identificados nos dados dos prontuários dos alunos na instituição e de acordo com o Código Internacional de doenças (CID). A pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o Índice de Barthel, composto por onze itens que são correspondentes a atividades de vida diária (AVD), sendo elas: comer, higiene pessoal, uso do sanitário, tomar banho, vestir e despir-se, controle dos esfínteres, deambulação, transferência da cadeira para a cama, subir e descer escadas, com vistas à medição do grau de independência do sujeito para cada um destes aspectos (BARTHEL; MOHONEY, 1965 apud MINOSSO et al, 2010, p. 219).

A análise percentual dos resultados foi feita por meio da tabela de pontuação do teste, conforme o total de pontos obtidos e divididos nas categorias: totalmente independente, dependência leve, dependência moderada, dependência severa e dependência total.

Alem disso, os dados foram também apresentados com base em cada um dos itens, sendo transformados em porcentagens de acordo com as opções: incapaz de realizar a tarefa, requer ajuda substancial, requer moderada ajuda, requer mínima ajuda e totalmente independente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os dados relativos à aplicação do Índice de Barthel aos 25 participantes da pesquisa.

De acordo com os dados coletados, nove participantes (36%) se encontram na categoria de deficiência intelectual leve (F70), sete (28%) com deficiência intelectual moderada (F71), dois (8%) deficiência intelectual grave (F72), quatro deles (16%) com diagnóstico de Síndrome de Down (Q90) sem especificação do grau da deficiência intelectual, um (4%) com deficiência intelectual não especificada (F79) e dois (8%), deficiência intelectual de leve a moderada (F70-F71). Do total, 14 (56%) não possuem diagnósticos associados e 11 (44%) possuem, entre uma ou até três patologias relacionadas ao diagnóstico primário de deficiência intelectual.

Na Tabela 1 encontram-se os resultados da análise percentual do instrumento de coleta de dados, de acordo com a sua tabela de pontuação:

Tabela 1: Resultados em porcentagem da análise padrão do Índice de Barthel.

| Categoria de pontuação do Índice de Barthel | % |
|--|----------|
| Totalmente independente (100 pontos) | 0% |
| Dependência leve (99 a 76 pontos) | 72% |
| Dependência moderada (75 a 51 pontos) | 28% |
| Dependência severa (50 a 26 pontos) | 0% |
| Dependência total (25 a 0 pontos) | 0% |

Fonte: As autoras.

Verificou-se que, de acordo com os resultados do índice de Barthel, 72% da amostra apresenta dependência leve em relação à capacidade funcional.

Na tabela 2 encontram-se os dados referentes aos itens do Índice de Barthel e o número de sujeitos que optaram por cada uma das cinco alternativas previstas pelo instrumento e seus respectivos valores percentuais.

Tabela 1: análise percentual dos dados.

| Temática do Índice de Barthel | Incapaz de realizar a tarefa | Requer ajuda substancial | Requer ajuda moderada | Requer mínima ajuda | Totalmente independente |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Higiene pessoal | 0 (0%) | 1 (4%) | 7 (28%) | 4 (16%) | 13 (52%) |
| Banho | 0 (0%) | 1 (4%) | 2 (8%) | 0 (0%) | 22 (88%) |
| Alimentação | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 15(60%) | 10 (40%) |
| Toalete | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 25 (100%) |

| | | | | | |
|----------------------------|--------|---------|---------|---------|-----------|
| Subir escadas | 0 (0%) | 4 (16%) | 4 (16%) | 2 (8%) | 15 (60%) |
| Vestuário | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 7 (28%) | 18 (72%) |
| Controle de bexiga | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 25 (100%) |
| Controle de intestino | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 25 (100%) |
| Deambulação | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (4%) | 24 (96%) |
| Cadeira de rodas | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Transferência cama/cadeira | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |

Fonte: As autoras.

Verificou-se que nas categorias toailete, controle esfinteriano de bexiga e intestino, banho e deambulação, houve maioria (80-100%) de respostas na opção “totalmente independente”. Esta categoria envolve a temática toailete, que especifica a opção “totalmente independente” da seguinte maneira: *“O paciente é capaz de se dirigir e sair do sanitário, vestir-se ou despir-se, cuida-se para não se sujar e pode utilizar papel higiênico sem necessidade de ajuda. Caso necessário, ele pode utilizar uma comadre ou penico, mas deve ser capaz de esvaziá-los e limpar”*.

Quanto ao controle esfinteriano da bexiga, a descrição da opção “totalmente independente” é: *“O paciente tem controle de esfínteres durante o dia e a noite e/ou é independente para realizar o esvaziamento”*, e também, o controle esfinteriano do intestino, na qual a opção se traduz em: *“O paciente tem controle fecal, sem acidentes. Pode usar supositório quando necessário”*.

A Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e processo – AOTA (2010) define o controle esfinteriano como *“o controle intencional e completo dos movimentos intestinal e urinário e, se necessário, uso de equipamento ou agentes para controle dos mesmos”* (UNIFORM DATA SYSTEM FOR MEDICAL REHABILITATION, 1996, pp. III-20, III-24 apud AOTA 2010 p. 66) e quanto ao uso do toailete ainda segundo a mesma fonte, trata-se de:

Obter e usar equipamentos; manejar roupas; manter posição no vaso sanitário; transferir-se para e do vaso sanitário; limpar o corpo; cuidar das necessidades de continência e de menstruação (incluindo cateteres, colostomias e manejo de supositórios) (AOTA 2010, p.66).

Assim, pôde-se constatar autonomia dos sujeitos estudados para a realização destas AVD's, pois, a descrição da alternativa totalmente independente assemelha-se à definição disponibilizada pela AOTA (2010), mostrando que os participantes estão dentro do padrão considerado adequado e esperado na realização satisfatória destas esferas das AVD.

Entretanto, um estudo feito em 2014 por GUILHOTO et al. teve por objetivo *“analisar o estado de saúde das pessoas com DI adultas comparando-as a indivíduos-controle da mesma faixa etária”* (p. 9), relatou o envelhecimento precoce dos indivíduos com DI, questionando se este processo é desencadeado por fatores biológicos ou ambientais. Dentre os itens analisados estão à higienização após uso do banheiro, controle urina e controle fecal, categorias que encontram-se distintas em relação ao grupo controle sem DI e na mesma faixa etária, mostrando assim alterações nestas esferas em decorrência do processo de envelhecimento dos sujeitos (GUILHOTO et al., 2014). Assim, de acordo com esta pesquisa, declínios antecipados nestas

atividades são esperados também na amostra analisada neste estudo, em decorrência da precocidade do processo de envelhecimento desta população que estão extremamente ligados, não só a fatores biológicos dos sujeitos, mas também aos fatores ambientais aos quais estão expostos durante o decorrer da vida.

Com relação ao banho, a maioria referiu-se “totalmente independente”, significando que: *“O paciente deve ser capaz de realizar todas as etapas do banho, mesmo que necessite de equipamentos, mas não necessita que alguém esteja presente”*.

Para a AOTA (2010, p.66) a ação de tomar banho trata-se de *“obter e utilizar os equipamentos para ensaboar, enxaguar e secar as partes do corpo; manter a posição para o banho; e transferir-se de e para posições de banho”*. Assim pôde-se identificar pouca variação em ambas as definições quanto à forma independente de realização da AVD banho, na qual a AOTA nos trás a preocupação em relação aos posicionamentos que devem ser adotados para a realização do banho, e que é algo não frisado explicitamente pelo Índice de Barthel.

Com relação à deambulação, a maioria das pessoas se referiu “totalmente independente”: *“Independente. Pode caminhar ao menos 50 metros, sem ajuda ou supervisão. Pode usar órteses, bengalas, andadores ou muletas. Deve ser capaz de bloquear e desbloquear órteses, levantar-se e sentar-se utilizando as correspondentes ajudas técnicas e colocar os auxílios necessários na posição de uso”*.

Segundo Arantes (2010) a deambulação, também conhecida como marcha, é caracterizada por repetições sequenciais de movimentos com o intuito de manter o equilíbrio do corpo e ao mesmo tempo movê-lo anteriormente. Assim, um dos membros inferiores realiza a função de apoio enquanto o outro se reposiciona anteriormente, logo depois os membros inferiores invertem seus papéis, dando origem assim ao ciclo de marcha. Com isso, marcha pode ser considerada o marco principal no desenvolvimento infantil, onde, aos sete anos, se garante a base do padrão de marcha que o sujeito terá em sua vida adulta (ÁVILA et al., 2011).

Nas temáticas alimentação e vestuário, as respostas mais frequentes foram nas categorias “Requer mínima ajuda” e “totalmente independente”. Em alimentação, a opção “requer mínima ajuda” corresponde à seguinte descrição: *“Independência para se alimentar de um prato previamente montado, sendo a assistência necessária para, por exemplo, cortar a carne, abrir uma garrafa ou um frasco. Não é necessária a presença de outra pessoa”* e a opção “totalmente independente” corresponde à descrição *“O paciente pode se alimentar de um prato ou bandeja quando alguém coloca os alimentos ao seu alcance. Mesmo tendo necessidade de algum equipamento de apoio, é capaz de cortar carne, serve-se de temperos, passa manteiga, etc”*.

Já em relação ao vestuário, a opção “Requer mínima ajuda” corresponde à descrição: *“Necessita de assistência mínima para abotoar, prender o soutien, fechar zíper, amarrar sapatos, etc”* e a opção “totalmente independente” com a seguinte descrição: *“O paciente é capaz de vestir-se e despír-se, amarrar os sapatos, abotoar e colocar um colete ou órteses, caso eles sejam prescritos”*.

Assim, segundo a AAIDD (2010), um dos critérios diagnósticos para a deficiência intelectual está pautado nas alterações presentes no comportamento adaptativo do sujeito, sendo que um de seus principais componentes são as habilidades práticas, que estão direcionadas ao desempenho satisfatório e desejados das AVD's, que envolvem os processos de alimentação e vestuário realizados diariamente. Sendo assim, possíveis dificuldades encontradas em ambas

as categorias do Índice de Barthel são esperadas para o diagnóstico de deficiência intelectual. Entretanto, segundo Vygotsky (1926; 1933 apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001), seu grau de dificuldade na realização destas AVDs irá variar de acordo não somente com a capacidade intelectual do sujeito mas também devido ao seu ambiente social, suas redes de suporte afetivo e oportunidades pedagógicas.

Na temática higiene pessoal, a opção “requer ajuda substancial” tem como definição: *“Paciente necessita de assistência em todos os passos da higiene pessoal”*, a opção “requer moderada ajuda” caracteriza-se como *“Alguma assistência é necessária em um ou mais passos da higiene pessoal”*, a opção “requer mínima ajuda” caracteriza-se como: *“Paciente é capaz de conduzir a própria higiene, mas requer mínima assistência antes e/ou depois da tarefa”* e a “totalmente independente” é descrita como: *“Paciente pode lavar as mãos e face, limpar os dentes e barbear, pentear ou maquiar-se”*.

Em relação à temática subir escadas, a opção “requer ajuda substancial” é caracterizada como: *“Requer assistência em todos os aspectos relacionados a subir escadas, incluindo assistência com os dispositivos auxiliares”*, a opção “requer moderada ajuda” é: *“O paciente é capaz de subir e descer, porém não consegue carregar os dispositivos, necessitando de supervisão e assistência”*, a opção “requer mínima ajuda” caracteriza-se da seguinte maneira: *“Geralmente, não necessita de assistência. Em alguns momentos, requer supervisão por segurança”* e por fim a opção “totalmente independente” caracteriza-se quando *“O paciente é capaz de subir e descer, com segurança, um lance de escadas sem supervisão ou assistência mesmo quando utiliza os dispositivos”*.

Segundo a AOTA (2010) as definições de higiene pessoal e autocuidado referem-se a:

obter e usar suprimentos; remover pelos do corpo (ex., uso de lâmina de barbear, tesouras, loções) aplicar e remover produtos de beleza, lavar, secar, pentear, modelar, escovar e prender o cabelo; cuidar das unhas (mãos e pés); cuidar da pele, orelhas, olhos, e nariz, aplicar desodorante; limpar a boca, escovar e passar fio dental nos dentes; ou remover, limpar, e recolocar órtese e prótese dentária (p.66).

Um estudo de Martins et al. (2011) feito na cidade de São José do Rio Preto, tinha o objetivo de *“avaliar as habilidades funcionais e de autocuidado de indivíduos com Síndrome de Down em uma oficina interdisciplinar terapêutica [...]”* (p. 2), que comparava as habilidades funcionais e de autocuidado de crianças com Síndrome de Down (SD) (grupo T) e um grupo controle sem SD (grupo C). O autor teve como resultado que as crianças do grupo T obtiveram desempenho significativamente inferior em comparação às crianças do grupo C em relação ao autocuidado, lembrando que a categoria autocuidado/higiene pessoal está relacionada com comportamento adaptativo, mais especificamente, às habilidades práticas. Tais dados mostram que as dificuldades na realização da temática higiene pessoal/autocuidado podem existir desde a infância, e são aspectos que devem ser estimulados desde este período da vida do indivíduo para que se obtenha a independência total na vida adulta. Em comparação com os dados obtidos no presente estudo, foi possível visualizar ainda déficits significativos nesta temática, que pode ser uma característica remanescente da infância, necessitando ainda de intervenções com vistas à realização independente de todos os aspectos relacionados à higiene pessoal/autocuidado.

Em relação à categoria subir escadas, segundo Ferreira (2004) o Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor (ADPM) encontrado na criança até os cinco anos, é definido como: *“um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento como sejam a motricidade fina e a motricidade grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária”* (p. 703). Assim, esse diagnóstico apresenta déficits no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo do sujeito e, a partir disso, sua persistência é preditiva para um diagnóstico de deficiência intelectual em crianças com idade escolar (FERREIRA, 2004; OLIVEIRA et al., 2012). Desta forma, a dificuldade encontrada nesta temática pode relacionar-se ao atraso no domínio da motricidade grosseira/motricidade global, decorrentes de possíveis dificuldades em *“não rebolar aos cinco meses, não ficar sentado sem apoio aos nove meses, não ficar em pé com apoio aos dez meses, não andar sem apoio aos quinze meses, não saltar aos dois anos, não anda pé-ante-pé aos cinco anos”*, que ocorrem durante seu desenvolvimento infantil (FERREIRA, 2004). O desenvolvimento inicial do sujeito, expresso no início de sua vida, é crucial e pode determinar o desempenho durante a vida adulta (ZERO TO THREE, 2005 apud DORNELAS, 2014).

Assim, não são todas as temáticas que os participantes necessitam de auxílio de terceiros, pois, concentram-se somente em quatro delas, e ainda segundo a análise padrão do índice é possível observar níveis que podem ser considerados baixos de dependência (leve e moderada). Tais observações distinguem-se dos modelos psicométrico e médico que simboliza o adulto com DI como infantilizado, dependente, não autônomo, impossibilitado de se encarregar de seus atos (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004), e assemelham-se a concepção de De Carlo (2001, p.142) que relata que as habilidades e capacidades da pessoa com deficiência intelectual *“não são determinadas exclusiva e definitivamente por suas condições e características de natureza biológica, mas estão, também, profundamente marcadas pelas oportunidades oferecidas por seu ambiente humano”*, ou seja, trata-se de um fator multidimensional. E ainda de acordo com Vigotsky (1997 apud DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 178), *“temos enfatizado que o adulto com deficiência intelectual não deve ser considerado principalmente como menos desenvolvido que outros, mas desenvolvendo-se de forma qualitativamente diferente”*, assim, seu desenvolvimento será profundamente marcado pelas oportunidades oferecidas a ele nos mais variados ambientes sociais.

CONCLUSÃO

O adulto com deficiência intelectual tem sido por décadas, rotulado de incapaz, dependente, infantilizado, não autônomo, impossibilitado de se encarregar por seus atos, entre outros termos pejorativos, que estigmatizam e auxiliam na exclusão social destes sujeitos. A não compreensão de que dificuldades na realização de algumas de suas atividades cotidianas podem advir não somente de seu funcionamento intelectual, considerado inferior à média, mas sim do isolamento social e da ausência parcial ou total de uma rede de suporte familiar e comunitária, faz com que estes sujeitos ainda sofram com os rótulos impostos socialmente.

Com o presente estudo foi possível visualizar dificuldades consideráveis em algumas temáticas do Índice de Barthel, alimentação, vestuário, higiene pessoal e subir escadas, sendo assim, durante a realização das atividades que as envolvem os indivíduos necessitam de maior auxílio de terceiros para realizá-las adequadamente. Já as demais temáticas expostas pelo Índice,

banho, toalete, controle esfínteriano da bexiga e do intestino e deambulação os participantes mostraram níveis elevados de independência.

Em relação à análise padrão do instrumento pode-se constatar que os sujeitos estudados encontram-se em níveis leve e moderado de dependência. Assim, a capacidade funcional destes encontra-se limitada e, conseqüentemente, não favorecendo sua independência em algumas de suas atividades cotidianas, refletindo também de maneira negativa no desenvolvimento das atividades de alimentação, vestuário, higiene pessoal e subir escadas, e, por conseguinte, em sua qualidade de vida.

Uma série de estudos sobre a capacidade funcional de variadas populações, na maioria das vezes de idosos, tem sido feitas, entretanto, a literatura que relaciona o público adulto com deficiência intelectual com a capacidade funcional, que é um aspecto de extrema importância para a qualidade de vida dos indivíduos em suas AVDs e AIVDs, ainda e restrita e, assim, mostra-se a importância da investigação desta temática na vida dos sujeitos estudados com intuito de se verificar e analisar as condições de desempenho de suas atividades e seus impactos em sua capacidade funcional, o que influenciara diretamente sua qualidade de vida e seu processo de inclusão escolar.

Com isso, se afirma a competência da terapia ocupacional para atuar junto às disfunções nas AVDs, pois, é o profissional mais capacitado para lidar com estes aspectos cotidianos e que envolvem qualidade de vida e funcionalidade dos sujeitos. Assim, cabe ao terapeuta ocupacional à detecção de possíveis déficits nestas atividades e a criação de estratégias que visem à melhora do indivíduo, utilizando-se de atividades que sejam significativas para o mesmo, bem como à manutenção do processo educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AOTA – Estrutura da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo. *Rev. Triang. Ens. Pesq. Ext.* Uberaba, MG, v.3. n. 2, jul/dez, 2010.
- BARTALOTTI, C.C. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. *Revista O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 361-364, out/dez. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.
- _____. *Resolução nº 316, de 19 de Julho de 2006*. Dispõe sobre a prática de atividades de vida diária, de atividades instrumentais de vida diária e tecnologia assistiva pelo terapeuta ocupacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.
- DE CARLO, M.M.R.D.P.; BARTALOTTI, C.C. Caminhos da Terapia Ocupacional. In: _____. *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Plexus, 2001. P. 19-40.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Montreal – Canadá, 06 Out 2004. Tradução: ANDRADE, J. M. P, Nov. 2004.

DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M.C.S.L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr-Jun, 2013.

DORNELAS, L.F. *Desenvolvimento de escolares com diagnóstico de atraso de desenvolvimento neuropsicomotor*. 2014.163 f. Tese de doutorado– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Belo Horizonte, 27 de Fevereiro de 2014.

FERREIRA, J.C. Atraso global do desenvolvimento psicomotor. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, Algés, v.20, p. 703-712, 2004.

FRANK, S. et al. Avaliação da capacidade funcional: repensando a assistência ao idoso na saúde comunitária. *Revista do núcleo de estudos interdisciplinares sobre envelhecimento*, Porto Alegre, v.11, p.123-134, 2007.

GUILHOTO, L.M.F.F. et al. Envelhecimento e Deficiência Intelectual na Grande São Paulo. *Revista Deficiência Intelectual*, São Paulo, v. 4, n.7, p. 5-11, jul-dez 2014.

JURDI, A.P.S. *O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional*. 2004. 152 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KAGAWA, C.A; CORRENTE, J.E. Análise da capacidade funcional em idosos do município de Avaré – SP: fatores associados. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 18, n.3, p. 577-586, 2015.

LEMOS, A.C.P. *Capacidade funcional em deficientes mentais do centro de educação especial – APAE, Campo Grande, MS*. 2009. 74 f. Dissertação de mestrado em Ciências da saúde, Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MAGALHÃES, L.D.C. Terapia Ocupacional com crianças especiais: uma perspectiva funcional. In: SOUZA, Â. M. C. *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 239-256.

MALLOY-DINIZ, L.F. et al. *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS et al. Avaliação das habilidades funcionais e de autocuidado de indivíduos com Síndrome de Down pertencentes a uma oficina terapêutica. *Revista CEFAC*. São Paulo, 2012.

MINOSSO, J.S.M. Validação, no Brasil, do Índice de Barthel em idosos atendidos em ambulatórios. *Acta Paulista de Enfermagem*. São Paulo, v.23, n., p.218-23, 2010.

NOGUEIRA, S.L. et al. Fatores determinantes da capacidade funcional em idosos longevos. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 14, n. 4, p.322-329, 15 dez. 2009.

NUNES, R.L.; GODOY, J.R.P.; BARROS, J.F. Efeitos de um programa de exercícios resistidos em indivíduos adultos portadores de deficiência mental. *Revista Digital*, Buenos Aires, v.9, n. 64, Set 2003.

RENOSTO, A.; TRINDADE, J.L.A. A utilização de informantes-chave da comunidade na identificação de pessoas portadoras de alterações cinético-funcionais da cidade de Caxias do Sul. *Ciência & Revista Saúde Coletiva*, 2009.

RIBEIRO, S.C. Martins. *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, Porto, 2009.

ROSA, T.EC.D.C. et al. Fatores determinantes da capacidade funcional entre idosos. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 40-48, Out 2003.

SANCHEZ, M.A. A dependência e suas implicações para a perda de autonomia: estudo das representações para idosos de uma unidade ambulatorial geriátrica. *Revista textos sobre envelhecimento*, Rio de Janeiro, v.3, 2000.

INDICADORES DE BURNOUT EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Suelen Moraes de Lorenzo¹; Ana Paula Alves Ribeiro²;
Nilson Rogério da Silva³
suelen.lorenzo@gmail.com

*^{1,2} Membros do grupo de pesquisa Deficiência, Trabalho e Saúde da Faculdade de Filosofia e
Ciência, Unesp de Marília; ³ Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional,
Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp de Marília.*

INTRODUÇÃO

A literatura apresenta que é importante promover políticas com foco na saúde do professor (BATISTA et al., 2011; SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011; CARLOTTO et al., 2012). O trabalho docente demanda empenho, esforço físico e intelectual, comprometimento e responsabilidades, por isso é essencial levar em consideração aspectos como o ambiente, condições laborais e as relações interpessoais, pois eles podem propiciar o adoecimento (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010). Não obstante, estudo alerta que os educadores de todos os níveis de ensino do setor público ou privado, têm revelado problemas de saúde e podem chegar a quadro de burnout (CRUZ et al., 2010).

Burnout é o estresse crônico causado pelo trabalho (REINHOLD, 2007) e essa condição clínica é constituída de três dimensões, sendo elas: Exaustão emocional, fase marcada por excessivo cansaço mental e físico que deixa o trabalhador sem energia para executar suas funções; Despersonalização, estágio em que o profissional não atribui valor e apreço as pessoas a qual presta serviço, de modo que o principal traço é a manifestação de um comportamento de impessoalidade; e por fim, Realização Pessoal Diminuída, etapa em que surgem os sentimentos de incapacidade, mal desempenho e pouca autoestima (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Tal adoecimento ocorre de maneira gradual e no decorrer desse processo as relações interpessoais vão sendo afetadas, de fato, a interação entre educador e educandos fica comprometida. Em pesquisa com 94 docentes do ensino regular foi averiguado que o estado de saúde do professor impacta na percepção do comportamento dos alunos e repercute nas práticas de ensino (SILVA et al., 2015). Concomitantemente, as características dos estudantes interferem no bem estar do docente (SILVA; ALMEIDA, 2011). Desse modo, nota-se que o principal objetivo da educação, de ensino e aprendizagem, fica prejudicado.

Os aspectos que podem contribuir para surgimento do esgotamento profissional são múltiplos, desde atributos de âmbito individual até laboral, como aponta os estudos na área. Várias pesquisas com professores indicam que determinadas características pessoais e condições de trabalho causam burnout (CARLOTTO, 2011; KOGA et al., 2016; ARAÚJO et al., 2017). Professores mais jovens, com pouca experiência e formação continuada deficitária são alguns dos fatores reconhecidos como decisivos para a síndrome (LEVY, et al., 2009). Extensas jornadas também mostraram colaborar para maiores taxas de exaustão emocional (BATISTA et al., 2010), assim como uma maior quantidade de alunos por sala (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Há um conjunto de elementos não favoráveis ao ofício docente, os quais perpassam toda a categoria e atingem os professores do ensino infantil ao superior, por isso também é necessário averiguar as convergências e divergências desses problemas no exercício da profissão na educação especial (SILVA; ALMEIDA, 2011). Os docentes do ensino especial estão expostos tanto aos estressores típicos da profissão quanto a outros específicos da atividade (CARLOTTO et al., 2012) e para atender os estudantes com características peculiares o professor precisa adquirir formação especializada (BUENO, 1999).

Embora, seja possível supor maior sobrecarga no grupo que leciona no ensino especial (SILVA; ALMEIDA, 2011), a questão de burnout em docentes da educação especial ainda é pouco estudado (CARLOTTO et al., 2012). Portanto, as lacunas sinalizadas devem ser consideradas e investigar o estresse ocupacional na educação especial é uma delas. Há a necessidade de investir esforços direcionados a interface saúde e educação, afim de desenvolver ações que possam contribuir para melhorias laborais aos educadores que atuam na modalidade especial e de igual modo aos outros em geral, tendo em vista que certas dificuldades são comuns à categoria profissional.

OBJETIVO

Levantar a presença de indicadores de burnout em professores da educação especial em um município do interior do estado de São Paulo.

MÉTODO

Trata-se de estudo de levantamento descritivo e natureza quantitativa.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2017, em um município de médio porte no interior do Estado de São Paulo, a cidade possui apenas um centro de apoio específico ao atendimento educacional especializado. A instituição conta com 17 profissionais, sendo 09 professores e todos aceitaram participar desse estudo piloto.

Para compor o perfil dos respondentes as variáveis gênero, idade, estado civil e formação foram consideradas e tais informações estão disponíveis na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra.

| N | Gênero | Idade | Estado civil | Formação |
|----|----------|-------|--------------|---------------|
| P1 | Feminino | 36 | Solteira | Pós-graduação |
| P2 | Feminino | 34 | Casada | Graduação |
| P3 | Feminino | 58 | Casada | Pós-graduação |
| P4 | Feminino | 43 | Casada | Pós-graduação |
| P5 | Feminino | 42 | Divorciada | Pós-graduação |
| P6 | Feminino | 46 | Casada | Pós-graduação |
| P7 | Feminino | 50 | Casada | Graduação |
| P8 | Feminino | 45 | Casada | Pós-graduação |
| P9 | Feminino | 53 | Casada | Graduação |

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos da pesquisa são exclusivamente mulheres, com média de 45 anos idade e desvio padrão de 7,6 anos, a pessoa mais jovem possui 34 anos e a mais experiente 58 anos. Registrou-se um predomínio de 78% de casadas, 11% solteira e de igual modo 11% divorciada. Por fim, uma maioria de 67% são profissionais pós-graduadas, parte na área da educação inclusiva e outra habilitada em deficiência intelectual.

Em relação as características do trabalho realizado, as variáveis observadas foram o tempo que atua na função, regime de contrato, número de alunos e carga horária semanal de trabalho como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização do trabalho.

| N | Tempo no cargo | Regime contratual | Número de alunos | Jornada semanal |
|----|----------------|-------------------|------------------|-----------------|
| P1 | 18 | Integral | 01 | 20 |
| P2 | 10 | Integral | 24 | 60 |
| P3 | 28 | Parcial | 09 | 30 |
| P4 | 22 | Parcial | 19 | 30 |
| P5 | 22 | Integral | 45 | 50 |
| P6 | 25 | Parcial | 05 | 25 |
| P7 | 22 | Parcial | 06 | 20 |
| P8 | 7 | Integral | 23 | 55 |
| P9 | 26 | Parcial | 20 | 25 |

Fonte: Elaboração própria.

As professoras da pesquisa estão em média há 20 anos no cargo e desvio padrão de 7,1 anos, sendo que a funcionária mais recente atua há 7 anos na função e a mais antiga exerce a atividade há 28 anos. A maior parte delas, 56% são contratadas para lecionar um período enquanto 44% atuam em tempo integral, ou seja, matutino e vespertino. A média de alunos por sala foi de 16,8 e desvio padrão de 13,5 com mínima de 5 e máxima de 45 estudantes. Por último, no que diz respeito a jornada laboral, uma minoria de 33% cumpre mais de 30 horas semanais.

Os preceitos éticos impostos para a realização de pesquisas com seres humanos foram rigorosamente respeitados e recebeu aprovação sob o parecer 1.021.194. Todos os participantes foram orientados quanto aos objetivos e procedimentos necessários para a execução do estudo, cientes que não estavam expostos a nenhum tipo de risco e que poderiam desistir da participação sem qualquer ônus, o aceite em colaborar foi unânime. Desse modo, os voluntários assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE) e foram assegurados quanto ao direito de preservação pelo anonimato e uso das informações exclusivamente para fins científicos.

Em princípio, para a realização da coleta foi solicitado a autorização da secretaria de educação, depois dialogado com a equipe de direção escolar e ao final prestado os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa ao público alvo, ou seja, os professores. Posteriormente, em datas e horários previamente marcados, os questionários fornecidos foram preenchidos pelos sujeitos. Além disso, foi ofertada uma palestra sobre o tema a todos os funcionários presentes, em sala a parte nas dependências da própria instituição de ensino, com duração em torno de uma hora. Vale ressaltar, o fato de que foram necessárias cinco visitas para a conclusão dessa etapa.

As informações foram obtidas a partir da utilização de dois instrumentos, sendo um padronizado e outro não, que foi elaborado exclusivamente para a caracterização da amostra. Dessa forma, primeiro foi aplicado um Questionário Geral, com questões pessoais e ocupacionais para averiguar as variáveis: gênero, idade, estado civil, formação, tempo na função, regime de contrato, número de alunos atendidos e jornada semanal de trabalho. Em seguida, para identificar os níveis de estresse ocupacional foi usado o Inventário da Síndrome de Burnout (ISB), um instrumento validado (BENEVIDES-PEREIRA, 2007) que avalia indicadores de esgotamento profissional em diversas classes de trabalhadores. Apresenta 35 itens, repartidos entre aspectos relacionados às condições organizacionais e relativos à síndrome. A classificação dos escores atende aos seguintes parâmetros: taxas < 13 ou > 22 indicam problemas nas condições laborais, de igual modo, sinalizam problemas as pontuações > 9 para exaustão emocional, > 7 para desumanização, > 6 para o distanciamento emocional e < 10 para realização pessoal. Para estabelecer a presença ou não do burnout, o manual tem por critério, manifestar altos níveis de exaustão emocional em conjunto com desumanização ou distanciamento emocional. Ademais, é fundamental destacar que tal instrumento consiste em um rastreador e serve de auxílio para diagnóstico em processo de tratamento por especialista.

Os dados coletados foram inicialmente codificados de acordo com as instruções impostas por cada instrumento. Depois foram digitados em planilhas e submetidos à estatística descritiva (frequência, média e desvio padrão) e após o estabelecimento das notas de corte as classificações foram geradas automaticamente. Ao final, os dados brutos foram tratados e organizados em tabelas para favorecer a visualização e compreensão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identificação de estresse ocupacional em professores tem sido alvo de diferentes estudos e investigar a incidência do esgotamento profissional entre aqueles que atuam no ensino especializado também é necessário. Quanto aos aspectos avaliados acerca do trabalho desses docentes, parte está relacionada às condições organizacionais e outra direcionada a síndrome e suas dimensões como mostra a Tabela 1.

Tabela 3. Indicadores de burnout em professores da educação especial.

| ISB | Sem problemas | Com problemas |
|-------------------|---------------|---------------|
| COP | 07 (78%) | 02 (22%) |
| CON | 06 (67%) | 03 (33%) |
| EE | 06 (67%) | 03 (33%) |
| DE | 07 (78%) | 02 (22%) |
| DES | 08 (89%) | 01 (11%) |
| RP | 09 (100%) | 00 (00%) |
| CRITÉRIO 1 | 08 (89%) | 01 (11%) |

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: COP = Condições Organizacionais Positivas; CON = Condições Organizacionais Negativas; EE = Exaustão Emocional; DES = Desumanização; DE = Distanciamento Emocional; RP = Realização Pessoal

Os dados encontrados revelam percentuais próximos acerca das condições organizacionais, mas houve a tendência de maiores fatores favoráveis e positivos aos trabalhadores em comparação com aqueles negativos e prejudiciais, o que pode colaborar para atenuar o quadro clínico. No que tange as dimensões relacionadas à saúde, apenas 33% das pessoas manifestaram exaustão emocional, 22% distanciamento emocional, 11% desumanização e por fim é essencial ressaltar que nenhum sujeito indicou baixa realização pessoal.

E ao confrontar estes resultados com outros descritos na literatura da área foram observados semelhanças e diferenças. Em estudo próximo, porém com 23 docentes de ensino superior em Mariana no estado de Minas Gerais, também não registrou nenhum profissional com burnout, embora fossem notadas situações que poderiam contribuir para o surgimento da síndrome (SIMÕES; MARANHÃO; SENA, 2015). Já em pesquisa comparativa com 160 professores da região Sul, sendo metade do ensino especial e a outra do regular, não foi encontrado no primeiro grupo maior incidência de burnout (BRAUN; CARLOTTO, 2014). Em investigação anterior desenvolvida no interior paulista, Silva e Almeida (2011) encontraram resultados similares entre os três grupos pesquisados, composto por 60 docentes divididos entre aqueles que atuam no ensino especial e os que lecionam em ensino regular tanto sem quanto com a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Além disso, cabe enfatizar, que nesta amostra não foi registrado a ocorrência de baixa realização pessoal. Nessa mesma direção, estudiosos no assunto avaliaram valores mais altos na dimensão relativa a fatores de satisfação pessoal em professores da educação especial em comparação com aqueles do ensino regular (BRAUN; CARLOTTO, 2014). De igual modo, menores taxas no domínio diminuição da realização pessoal foram registradas entre os docentes da sala de recursos quando confrontado com os profissionais do ensino regular (SILVA; ALMEIDA, 2011).

Mesmo a literatura apresentando dados mais ou menos convergentes e divergentes dos achados na atual pesquisa, sem desconsiderar as particularidades e contexto de cada estudo, faz-se necessário dar ênfase a outras questões. Ao constatar que a realidade identificada revela uma maioria sem problemas de burnout, é fundamental ponderar a possibilidade da amostra consistir no grupo de lecionadores mais saudáveis. Com base no conceito, efeito do trabalhador sadio, discute-se que os profissionais adoecidos são afastados para tratamento por não conseguirem permanecer no ofício e isso pode subestimar os riscos (CARLOTTO et al., 2012). Apesar dessa vertente, cabe pensar nos casos positivos, mesmo a ocorrência de 11% sendo pouco expressiva, é motivo de alerta e cuidado. Em pesquisa no Sul do Brasil, com 63 professores de escolas especiais, considera-se o fato de ter trabalhadores em atividade com a síndrome porque isso resulta em dificuldades na qualidade profissional, devido a um potencial laboral menor (CARLOTTO et al., 2012). Em decorrência, mais conflitos podem surgir, estudo sinaliza que o adoecimento incita o desejo de abandonar a profissão (EUGÊNIO et al., 2017), contribui para o absentismo (ARAÚJO; CARVALHO, 2009) e gera alterações no estado de saúde com repercussões no entorno (SILVA; ALMEIDA, 2011).

É notório que as consequências do estresse ocupacional são de âmbito individual e coletivo, sendo assim é relevante ter ciência dos agentes causadores e a literatura aponta que o desencadeamento do burnout é ocasionado por determinadas características pessoais e condições de trabalho. Nesse sentido, um estudo (LEVY, et al., 2009) com 119 professores de

cinco escolas públicas de ensino básico, deixa claro que educadores mais novos, com menos experiências profissionais e formação continuada deficitária foram atributos decisivos para esse quadro clínico. Ao fazer esse recorte na população investigada, de igual modo, a idade, nível de formação e tempo na vigente escola foram tendências associados à ocorrência de burnout, dado que, na taxa de 11% com indicativo de problema para a síndrome, observou-se uma amostra mais jovem, sem pós-graduação na área e com menor tempo de contrato.

Em pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre, com 190 professores de seis escolas, foi constatado a incidência de exaustão emocional entre aqueles com maior quantidade de alunos e extensas jornadas (CARLOTTO; PALAZZO, 2006). Semelhantemente, no atual estudo, os docentes com número superior de estudantes e elevada carga horária manifestaram indicadores de problemas, visto que, entre os 33% com exaustão emocional e 11% com burnout são eles os profissionais que lecionam para turmas mais volumosas e trabalham em regime integral de 50 a 60 horas. Outro estudo feito com professores da região Nordeste também averiguou uma relação entre exaustão emocional e altas jornadas (BATISTA, et al., 2010).

Desse modo, a idade, formação, número de alunos e jornada laboral foram fatores associados à dimensão precursora da síndrome e ao caso clínico identificado. Não obstante, a literatura corrobora a interferência de aspectos pessoais e do trabalho para o esgotamento profissional (CARLOTTO; PALAZZO, 2006; LEVY, et al., 2009; BATISTA, et al., 2010; SILVA; ALMEIDA, 2011; BRAUN; CARLOTTO, 2014). Portanto, nota-se que há toda uma conjuntura que favorece o estresse ocupacional, por isso considerar as variáveis sociodemográficas é necessário para ampliar a compreensão no assunto e nortear medidas de melhorias à categoria.

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, as informações obtidas não apontam prevalência de burnout na população de professores do ensino especial estudada, porém casos positivos foram observados de modo menos expressivo e isso é motivo de atenção, porque a literatura deixa claro que a síndrome impacta no bem estar docente e no entorno. Destaca-se a presença significativa de exaustão emocional, dimensão considerada como porta de entrada para as demais dimensões, o que justifica a necessidade de dar atenção a esse sintoma.

Ao pensar no processo de adoecimento é importante mencionar que parte dos educadores registraram exaustão emocional, desumanização e distanciamento emocional, mas não houve a ocorrência de problemas na dimensão baixa realização pessoal. Além disso, cabe sinalizar que algumas características pessoais e condições de trabalho, como a idade, formação, número de alunos e jornada laboral foram fatores associados ao esgotamento profissional.

Por fim, é preciso ponderar as limitações do estudo, que investigou uma amostra reduzida que atua em um centro de apoio ao atendimento educacional especializado de um município do interior paulista e pode não representar a realidade de educadores do ensino especial inseridos em outras regiões e contextos. No entanto, diante da carência de pesquisas nacionais com foco no burnout em professores da educação especial, esses dados podem contribuir para fomentar o tema, ampliar o conhecimento no assunto e somado a mais investigações pode colaborar para nortear medidas de melhorias aos profissionais dessa categoria.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T.M.; CARVALHO, F.M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p. 427-449, 2009.
- ARAÚJO, V.A.; FREIRE, J.M.; OLIVEIRA, M.V.M. Síndrome de burnout em professores das escolas públicas do município de Buenópolis, MG. *Revista de Atenção à Saúde*, São Caetano do Sul, v. 15, n. 52, p. 5-10, 2017
- BATISTA, J.B.V. et al. Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 13, n. 3, p. 502-12, 2010.
- BATISTA, J.B.V; CARLOTTO, M.S.; COUTINHO, A.S.; AUGUSTO, L.G.S. Síndrome de burnout: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n.3, 429-435, 2011.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. Análise do ISB – Inventário da Síndrome de Burnout. (2007) Disponível em: <<http://gepeb.wordpress.com/isb/>> Acesso em: 23 set. 2017.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.T.; YAMASHITA, D.; TAKAHASHI, R.M.E os educadores, como estão? *Revista REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 151-170, 2010.
- BRAUN, A.C.; CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2014.
- BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, 5, p. 7-25, 1999.
- CARLOTTO, M.S.; PALAZZO, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Revista Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n.5, p.1017-1026, 2006.
- CARLOTTO, M.S. Fatores de risco da síndrome de burnout em técnicos de enfermagem. *Revista Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 07-26, 2011.
- CARLOTTO, M.S. et al. Prevalência e fatores associados à Síndrome de Burnout em professores de ensino especial. *Revista Análise Psicológica*, Lisboa, v. 30, p. 315-327, 2012.
- CRUZ, R.M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, v.4, p. 147-160, 2010
- KOGA, G.K.C. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Revista Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, 2015.
- LEVY, G.C.T.M.; SOBRINHO, F. P. N.; SOUZA, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Revista Produção*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M.P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p.397-422, 2001.
- REINHOLD, H.H. O Burnout. In: LIPP, M.E.N. *O stress do professor*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p. 63-80.

SILVA, N.R.; ALMEIDA, M.A. As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores - um estudo comparativo sobre a incidência de *burnout* em professores do ensino regular e especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.3, p.373-394, 2011.

SILVA, N.R. et al. O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, 2015.

SIMPLÍCIO, S.D.; ANDRADE, M.S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. *Revista Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, pp. 159-167, 2011.

SIMÕES, J.A.; MARANHÃO, C.M.S.; SENA, R.C. Processos de ensino-aprendizagem e a síndrome de burnout: reflexões sobre o adoecimento do professor e suas consequências didáticas. *Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá - ADM.MADE*, v.19, n.3, p.34-55, 2015.

ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS PARA O AUMENTO DE HABILIDADES DE PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.

Miriam Nascimento de Lima Fernandes¹; Regina Keiko Kato Miura²
Miriam.nlfernandes@gmail.com

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

²Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

INTRODUÇÃO

Os alunos têm diferentes personalidades, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem; a inclusão surge, exatamente, para fazer esse reconhecimento, discutir as diferenças, valorizar a diversidade e incentivar a autonomia. Nessa perspectiva, a diferença é algo inerente à condição humana, também que cada ser humano é único e apresenta características e necessidades específicas.

A Declaração de Salamanca (1994) marcou o movimento político de ampliação e democratização do ensino e favoreceu as principais diretrizes para construção de uma escola inclusiva, tais como: toda criança tem direito à educação de qualidade e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são inerentes dela; os sistemas educacionais devem ser reorganizados e os programas educacionais devem considerar a diversidade e as necessidades específicas do aluno com necessidades especiais; os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e devem ser acompanhados de uma pedagogia centrada na criança; as escolas regulares com orientação inclusiva é um meio para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva para alcançar a meta de educação para todos.

Segundo Simonetti (2013) o TDAH é um transtorno caracterizado por um conjunto de sintomas cognitivos e comportamentais que se desenvolve ainda na infância e que pode se manifestar na escola, no ambiente doméstico, em alguma atividade significativa (esportes, música etc.) e/ou no trabalho, no caso de adultos. Existem vários critérios para o diagnóstico de TDAH, e agora já os temos revisado por um grande conjunto de médicos, pesquisadores e cientistas, no DSM-V, Manual de Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, basicamente, o que define uma pessoa com TDAH é a apresentação de: um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que é diferente de outras pessoas que estejam no mesmo nível de desenvolvimento que o sujeito; o comprometimento deve ocorrer antes dos 12 anos de idade; a manifestação dos sintomas deve ocorrer em pelo menos dois ambientes (escola e trabalho, por exemplo) e haver evidências de que há interferência na vida social, acadêmica ou ocupacional.

Candido (2005), afirma que o conceito de TDAH como um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que se manifesta na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. É caracterizado por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, re-

fletindo na capacidade da criança controlar seu próprio comportamento. Para caracterizar TDAH é necessário que apresente três sintomas: déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade. Nas crianças, adolescentes que tem TDAH, os neurotransmissores, dopamina e noradrenalina que são substâncias químicas do cérebro que transmitem informações entre as células nervosas, estão em desequilíbrio, fazendo com que a atividade do córtex pré-frontal seja menor. O córtex pré-frontal tem funções essenciais para o desenvolvimento do indivíduo como observar, guiar, direcionar, inibindo o comportamento, parte está de organizar, planejar, para manter-se atento.

De maneira geral, os estudos sobre TDAH, relatam que nos últimos anos, o diagnóstico de TDAH aumentou também quantidade de pesquisas sobre o assunto, nessas pesquisas observou-se que há discrepância nos possíveis casos e dificuldade no diagnóstico. Um dos motivos é pelo fato do TDAH estar relacionado com outros transtornos como: Transtorno desafiador opositivo, Transtorno obsessivo-compulsivo, Moura (2008) relata que um estudo no sul do Brasil utilizou um questionário para avaliação da presença dos sintomas de TDAH em crianças de primeira a oitava séries de uma escola estadual. Nesse estudo, foram observados que altos níveis de sintomas de TDAH eram fortemente associados com déficit acadêmico.

Miura (2013) relata que alunos com altas frequências e intensidade na apresentação de indisciplina, dificuldade de aprendizagem, comportamento inadequado, dentre outros, são rotulados. É necessário que professores tenham pelo menos informações básicas sobre o TDAH, os sintomas, o diagnóstico e as consequências do comportamento em sala de aula. Um fator relevante para o sucesso da criança na escola é o professor, pois ele é o mediador tanto para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico como a interação entre as crianças.

Pastura, Mattos e Araújo (2005) relatam que as crianças com TDAH estão sob o risco de mau desempenho escolar, pois eles apresentam algum grau de disfunção neuropsicológica, que leva tanto ao distúrbio de atenção quanto ao distúrbio de aprendizagem e devem receber tratamento adequado para elevar as potencialidades da criança.

Este trabalho se justifica pela prevalência de crianças com TDAH e problemas de comportamento em sala de aula, também, as altas taxas de relatos dos professores em dificuldades para manejo de comportamento e habilidades sociais para os avanços acadêmicos dessas crianças. Neste sentido é relevante pesquisar estudos na área, com foco, não no transtorno ou deficiência, e sim nos comportamentos, a fim de encontrar estratégias de ensino específicas e analisá-las a fim de minimizar o mau comportamento e favorecer o aprendizado da criança com TDAH no ambiente escolar.

OBJETIVO

Analisar de publicações que abordassem o tema TDAH e estratégias de ensino que minimizem os comportamentos inadequados para promoção de habilidades sociais, em publicações da Scielo e na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.

MÉTODO

A revisão sistemática da literatura (RSL) segundo Medrato et al (2014), trata-se de uma forma planejada da literatura científica que elege e analisa os estudos mais relevantes, a

autora apresenta sete etapas empregadas para condução da revisão de acordo com os preceitos de Cochrane (Handbook) e Campbell Collaboration: 1) Formulação de uma pergunta relevante; 2) Busca na literatura de artigos clínicos relevantes; 3) Análise clínica das evidências em relação à validade e aplicabilidade; 4) Coleta de dados; 5) Análise e apresentação dos dados; 6) Interpretação dos dados; 7) Aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática.

No primeiro momento realizou-se uma pesquisa sobre a temática e estabeleceu-se critérios à base de dados para a pesquisa, o período, os descritores e o local do descritor. No segundo momento, estabeleceu os critérios para seleção dos resumos que contemplassem a temática a ser estudada. No terceiro e último momento, analisou-se os estudos selecionados. O levantamento dos dados teve como foco, estudos mais recentes sobre o assunto, no período de 2010 a 2017.

Foram reunidos artigos e teses, como fonte o portal de periódicos da Scielo (www.scielo.br) e BDTD (bdtd.ibict.br). Para refinar e categorizar utilizou os descritores: TDAH, Educação e comportamento. Realizou-se uma análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados, excluíram-se aqueles que não sugeriram vinculação entre as expressões do tema e descritores.

Escolheram-se os descritores de acordo com a relevância do tema, nesse momento, utilizou a abordagem quantitativa e qualitativa, quantitativa com critério de selecionar o maior número de publicações, dentro do site e temas selecionados, e qualitativos por qualificar e selecionar textos para analisar os conteúdos dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente realizou-se uma busca sobre os descritores utilizados individualmente e sem refinamento, para obtermos uma noção geral de quantos estudos tem publicado com os descritores e tema da pesquisa no site da Scielo e BDTD.

Quadro 1- Quantidade dos artigos pesquisados a partir de cada descritor sem refinamento.

| Descritores | Scielo | BDTD | Total |
|---------------|--------|--------|--------|
| TDAH | 205 | 258 | 463 |
| Educação | 23.220 | 69.519 | 92.739 |
| Comportamento | 12.908 | 59.419 | 72.327 |

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro abaixo mostra o total de estudos encontrados com os descritores: TDAH, Educação e Comportamento.

Quadro 2 - Total de estudos encontrados nos descritores.

| Descritores | Scielo/ BDTD |
|---------------|----------------|
| TDAH | 463 |
| Educação | 92.739 |
| Comportamento | 72.327 |
| Total | 165.529 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a pesquisa sem refinamento, observou-se que o descritor com menos publicações foi “TDAH” e com mais publicações foi “Educação”. Com refinamento, realizou a busca com o descritor: TDAH encontrou-se nas duas plataformas 463 estudos, para refinar o tema da pesquisa acrescentou o descritor: Educação e foram encontrados 88 estudos e para refinar ainda mais utilizou o descritor: Comportamento e encontraram-se 44 artigos. Percebeu-se nesta busca que alguns artigos se repetiam, mesmo com descritores diferentes, o que é compreensível por se tratar do mesmo tema.

Quadro 3 - Refinamento e distribuição dos artigos pesquisados a partir dos descritores.

| Descritores | SCIELO | BDTD | Total de estudos encontrados |
|-----------------------------|--------|------|------------------------------|
| TDAH | 205 | 258 | 463 |
| TDAH/EDUCAÇÃO | 4 | 69 | 88 |
| TDAH/EDUCAÇÃO/COMPORTAMENTO | 8 | 36 | 44 |

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados da segunda etapa de seleção apresentam um total de 463 artigos, por meio da leitura dos títulos e resumos, realizou-se a seleção para análise dos estudos de acordo com a temática, após refinar pelos descritores foram selecionados 44, excluídos 24, e por fim, 20 artigos foram analisados, destes estudos 4 artigos foram selecionados da plataforma Scielo e 17 da BDTD. Os quadros abaixo mostram a relação dos estudos selecionados ou descartados e os itens utilizados para inclusão ou exclusão dos estudos nesta pesquisa.

Quadro 4 - Relação da quantidade e categorização dos estudos selecionados.

| Total de estudo sobre TDAH, educação e comportamento | Estudos excluídos da pesquisa por não relacionar diretamente com a temática da pesquisa | Estudos selecionados de acordo com o objetivo da presente pesquisa |
|--|---|--|
| 44 | 24 | 20 |

Fonte: Elaborado pela autora

Os artigos e teses selecionados para análise estudos estavam dentro da temática escolhida (TDAH, educação e comportamento), que estivessem relacionados ao período escolar, que a apresentassem estratégias para lidar com TDAH, estudos publicados a partir de 2010 a 2017. Foram excluídos os 24 artigos e teses que descreviam sobre educação e comportamento, entretanto, não especificavam a temática sobre TDAH, se os participantes dos estudos eram adultos e que foram publicados anteriores a 2010.

Para quem trabalha com a educação, é crescente o número de alunos, principalmente do Ensino Fundamental I, com diagnóstico de transtornos e com dificuldades de aprendizagem. São alunos que muitas vezes escapam da compreensão de professores e pais e que, muitas

vezes, passam a ser medicados para poder permanecer no contexto escolar. Os alunos com características indesejáveis podem ser facilmente categorizados no ambiente escolar como incapazes, em alguns casos, portadores de algum tipo de déficit limitador da aprendizagem e do ajuste à escola, quando se refere ao comportamento.

Siebert (2017) relata que para perspectivas de futuro, soluções devam ser oferecidas, o tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento e muitas vezes indicados como primeira escolha no tratamento do TDAH. A psicoterapia que é indicada para o tratamento do TDAH, chama-se Terapia Cognitiva Comportamental.

Reisdorfer (2017) relata que, diagnosticado o TDAH, o médico pode indicar tratamento psicológico, acompanhamento psicopedagógico e/ou tratamento com medicamentos. Mas, como médico, invariavelmente ele começa pela medicação, indicando ou não outros acompanhamentos terapêuticos. A droga mais utilizada para o tratamento de TDAH é o metilfenidato e seu nome mais conhecido comercialmente é Ritalina, também conhecida como Concerta.

Camilo (2014) diz que não se trata criticar a medicação, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano, o que se defende é uma contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de comportamento em sintomas de doenças. A autora considera a esfera biológica importante, porém não suficiente. É importante compreender melhor a questão da medicalização dos problemas de comportamento e aprendizagem que atingem as escolas, para tanto, é necessário refletir sobre um contexto maior, os modos como o mundo e as relações sociais vem sendo percebidos. Para tanto é imprescindível uma nova postura, uma nova perspectiva para essas crianças. É necessário partir da própria realidade de onde vivem as crianças para construir pontes e vínculos, somados a um trabalho em conjunto tanto do sistema educacional quanto da saúde.

Araújo (2012) em seu estudo analisa o manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos com TDAH, desenvolve, implementa e avalia um guia de intervenção com base na análise do comportamento, propõe que as intervenções escolares devem possuir estratégias para maximizar os comportamentos desejados por meio da análise e manipulação de eventos antecedentes, tais como modificar instruções ou o contexto da sala de aula, e de implementação por meio de consequências por reforço positivo, e que a participação dos pais nas intervenções colaboram para evolução da criança em seu comportamento. Utilizou avaliações como CBCL, TRF e escala Benczik com os participantes da pesquisa.

Siqueira (2015) analisou os efeitos de um procedimento de manejo comportamental em sala de aula, para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade, através de orientações aos professores e pais dos alunos com TDAH, utilizou o guia de manejo comportamental elaborado por Araújo (2012) e os inventários CBCL (Perfil da Escala Total de Competências), TRF (Perfil da escala do Funcionamento Adaptativo) para avaliação. As estratégias utilizadas pelos professores com os alunos com base na análise do comportamento foram as seguintes: Estabelecer regras com os alunos, comunicar o tempo no decorrer da aula, ressaltar informações importantes, sentar o aluno perto do professor, desenvolver autonomia, fracionar a carga de trabalho total, utilizar atividades e textos com destaque, diversificar mate-

rial utilizado, mesclar atividades de alta e baixa atratividade, comunicar-se com os pais, manter o bom humor e não se desgastar por pouco, estimular o autocontrole e percepção, evidenciar aspectos positivos do comportamento do aluno, usar o retorno imediato, aumentar frequência das consequências e aproximar mais ao comunicar-se.

Observaram-se através da intervenção que houve um aumento significativo no comportamento dos alunos após a intervenção dos professores, que o professor tem a função chave nas ações comportamentais e que a análise do comportamento tem sua contribuição na educação de forma eficiente. A autora no final de seu estudo diz que é muito importante a presença do psicólogo no auxílio do desenvolvimento da criança.

Siebert (2017) relata em sua pesquisa que é perceptível na fala dos psicólogos entrevistados algumas expectativas eminentes em relação ao seu trabalho no atendimento a crianças com diagnóstico ou suspeita de TDAH. Os psicólogos escolares especificam seu próprio trabalho em parceria com a escola, família, aluno e educadores, dão ênfase à formação de professores e ao diálogo com os profissionais que atendem as crianças fora da escola. Compreendem os ambientes familiar e escolar como contextos de desenvolvimento humano e ressaltam a importância do firmamento de relações adequadas entre eles. Para elas, o processo de aprendizado e de desenvolvimento da criança pode ser maximizado quando a família e a escola mantêm boas relações, uma vez que professores e responsáveis podem buscar estratégias conjuntas e específicas ao respectivo papel que exercem na vida da criança.

Vasconcellos (2013) em seu estudo sobre educação e teatro, resalta que as técnicas do teatro do Oprimido possibilitam o desenvolvimento e a formação da criança com TDAH, desenvolve sua autonomia, libera suas emoções, e sentimentos mais íntimos sejam eles positivos ou negativos, oferece não somente soluções de conflitos interiores, mas ensina a lidar com suas diferenças e a conviver com seus limites. Contribui como recurso terapêutico, possibilita a construção do comportamento social, facilita o processo de ensino-aprendizagem, desenvolve os sentidos e amplia a capacidade de participação da criança, na busca pelo comportamento desejado. A autora relata que várias escolas e professores ainda enxergam o teatro na educação como uma atividade supérflua, no entanto, a autora apresenta diversas formas de utilizar o teatro na formação da criança com TDAH.

Almeida (2012) relata em seu estudo sobre a importância das aulas práticas de no estudo ciências para alunos com TDAH, diz que o laboratório é um local de desenvolvimento do aluno como um todo, que as aulas experimentais (aulas práticas), atividades experimentais demonstrativas (experiências) e utilização de recursos audiovisuais (jogos e vídeos), promoveram o envolvimento do aluno com TDAH nas atividades propostas pela professora, com isso minimizou a impulsividade, desatenção e agressividade, contribuiu posteriormente para o melhor aprendizado dos conteúdos. O jogo no computador foi o que promoveu maior nível de atenção e minimizou a hiperatividade e impulsividade.

CONCLUSÃO

Concluimos que o fracasso escolar, muitas vezes, é visto como um problema de saúde, que necessita de uma solução médica, desconsidera o meio social em que a criança está inserida, as questões pedagógicas e o contexto escolar. Com a ansiedade social na busca de respostas

problemas de aprendizagem, aumentam os diagnósticos. Esse processo de medicalização tem influenciado significativamente a educação, pois atribui a questão dos problemas de aprendizagem a uma causa biológica, dessa forma, não responsabiliza a escola, a família e o meio que a criança vive por influenciar em seu processo de aprendizagem. Tratar esses comportamentos indesejáveis como um problema médico, é bem aceito na sociedade, o diagnóstico do TDAH indica um transtorno possível de ser tratado, diminui a culpa dos pais e faz com que estes possam ver o diagnóstico com bons olhos. Além disso, o medicamento, frequentemente, torna a criança mais calma na sala de aula e, por vezes, facilita a aprendizagem, “resolve” o problema também na escola.

Transformam-se, assim, as relações dos profissionais na escola, pois os professores, que deveriam ser responsáveis por analisar e resolver os problemas educacionais passa a serem mediadores, ao encaminhar aqueles alunos que consideram com problema de aprendizagem ou comportamento aos profissionais de saúde. Esse encaminhamento tranquiliza a angústia de muitos educadores, pois transferem deveres, ou seja, ao invés de ocorrer uma discussão política e pedagógica de mudança no sistema educacional reduz-se o problema de aprendizado a uma questão individual. Reduzir esse transtorno a um diagnóstico, além de aliviar as angústias dos professores que não conseguem controlar e fazer com que seus alunos aprendam como os demais, os quais preconcebem como normais, também possibilita uma explicação aceitável aos pais por meio de um discurso medicalizante.

No entanto, em muitos casos a criança só tem direito garantido se estiver o diagnóstico médico, como por exemplo, conseguir a disponibilização para uso da sala de apoio, o acesso à aula de reforço, a inserção em uma turma com número reduzido de crianças ou a possibilidade de fazer prova com um tempo maior, caso a família apresente o laudo do especialista. Organiza-se, vincula a necessidade de acesso a tais recursos à doença. As dificuldades impostas ao alcance desse recurso incentivam, por um lado, a banalização dos laudos e, por outro, estimulam a criação de desordens físicas que não existem.

Em geral todos os estudos encontrados criticam a medicalização, não necessariamente pelo uso de medicamentos, e sim da forma que dá a utilização dos mesmos. Em contrapartida, os estudos encontrados apontam o manejo de comportamento e estratégias de ensino, é eficaz na redução dos comportamentos de hiperatividade, impulsividade e desatenção. Alguns estudos propõem uma reforma curricular, levar em consideração o meio social no qual a criança está inserida, saber o histórico de vida, preparar atividades individuais e coletivas de a fim de suprir a dificuldade do aluno com TDAH entre outros.

De acordo com estudos encontrados nesta pesquisa, relatam que atualmente, as estratégias multimodais de intervenção mostram maior eficácia no tratamento do TDAH, tais estratégias combinam o uso de intervenções comportamentais e a utilização de medicamentos quando necessário.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M.V. *Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção*. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em distúrbio do desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, F.A. *A importância das aulas práticas de ciências para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2012.
- BARLOW, D.H.; HAYES, S.C.; NELSON, R.O. *The scientist practitioner: research and accountability in clinical and educational settings*. New York, EUA: Pergamon Press, 1986. 359p.
- CAMILO, L.A. *O Conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Botucatu, 2014.
- CANDIDO, A.C.S.R. *A socialização do aluno com TDHA em sala de aula*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades educativas especiais- NEE*. In: *Conferência Mundial sobre NEE*. Qualidade- UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.
- JOU, I.G.; AMARAL, B.; PAVAN, C.R.; SCHAEFER, S.L.; ZIMMER, M. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um olhar para o ensino fundamental*. Psicologia: Reflexão e crítica, 2010.
- MEDRADO, C.; GOMES, V.M. ; NUNES SOBRINHO, F.P. Atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos, SP: Marquezine Manzini, 2014. v. 01. p. 105-126.
- MIURA, R.K.K. *Comportamento de obedecer em pessoas com necessidades educacionais especiais: efeito do ensino de habilidades para mães*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, 2006.
- MIURA, R.K.K. Inclusão escolar de educandos com transtorno de conduta. In: MANZINI, Eduardo José (Org.) *Educação Especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2013. p.109-132. ISBN 9788567256009.
- MOURA, M.A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: quando um problema de comportamento caracteriza um distúrbio na infância*. Diagn Tratamento. 2008.
- PALUSTRA, G.M.C.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de psiquiatria clínica*, 2005.
- POSSA, M.A.; SPANEMBERG, L.; GUARDIOLA, A. *Comorbidade do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares*. 2005.
- REISDORFER, C.M.B. *TDAH e o Comportamento Infantil: Análise de um (des) curso entre o dito e o não dito*. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel – PR. 2017.
- ROHDE, L A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de psiquiatria clínica*, 2004.

SANTOS, R.C. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2017.

SERRA-PINHIRO, M.A. et al. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Revista Brasileira de psiquiatria*, 2004.

SIEBERT, A.G. *As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SIMONETTI, L. Um pouco sobre o TDAH (com critérios do DSM-V). *Ciência do cérebro*. Disponível em: <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2013/11/11/um-pouco-sobre-o-tDAH-com-criterios-do-dsm-v/>. 2013.

SIQUEIRA, A.R.C. *Manejo comportamental em sala de aula para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade: orientação ao professor e implementação de guia de intervenção*. 2015. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SILVA, S.P.; SANTOS, C.P.; OLIVEIRA FILHO, P. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. *Pro-Posições*, v. 26, n. 2 (77), p. 205-221, mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200205&lng=pt&tlng=pt. 2015

TAWNEY J.W.; GAST, D.L. *General factors in measurement and evaluation: single subject research in special education*. Columbus, Ohio, EUA: Bell & Howell Company, 1984. 299p.

VACONCELLOS, E.L.M. *O teatro do oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Arte Cênicas) - Universidade do Rio grande do Norte, Natal, 2013.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM APÁTIA

Regina Keiko Kato Miura¹; Miriam Nascimento de Lima Fernandes²
rkkmiura@marilia.unesp.br

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

INTRODUÇÃO

Dentre tantas dificuldades que os professores encontram em sala de aula, além da diversidade de personalidades, necessidades e recursos, entretanto, na questão de alunos indisciplinados, crianças hiperativas parecem existir o oposto desses comportamentos. Por exemplo, as crianças apáticas são alunos não se preocupam em responder as perguntas, não apresentam reação diante das atividades acadêmicas, não participam efetivamente das aulas, sempre estão alheios às atividades que se desenvolvem em classe.

Luz (2009) relata que o termo apatia provém do grego clássico *apatheia*. *Páthos*, em grego, significa “tudo aquilo que afeta o corpo ou a alma”. *Apatheia* tanto pode significar ausência de doença, de lesão orgânica, como ausência de paixões, de emoção. O conceito contemporâneo de apatia tornou-se, em nossos dias, considerado uma forma indesejada de ser. Os professores contam que estas crianças precisavam de um olhar cuidadoso, ao mesmo tempo, reconhecem a possibilidade de elas serem privadas de atenção no dia a dia, diante das exigências de outros alunos e da preocupação com o desenvolvimento da rotina da aula.

Os alunos têm diferentes personalidades, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem; a inclusão surge, exatamente, para fazer esse reconhecimento, discutir as diferenças, valorizar a diversidade e incentivar a autonomia. Nessa perspectiva, a diferença é algo inerente à condição humana, também que cada ser humano é único e apresenta características e necessidades específicas a serem superadas.

Quando o professor enfrenta problemas complexos na realidade escolar, como profissional reflexivo (GÓMEZ, 1997), ele procura utilizar o conhecimento científico para “resolver” esses problemas. É provável que as competências do professor possam exigir a modificação de rotinas, a experimentação de hipóteses de trabalho, o uso não apenas de técnicas e instrumentos conhecidos, como também a recriação de estratégias e procedimentos novos. Por exemplo, no ensino de leitura e escrita, o professor deve agir como um profissional reflexivo, buscar conhecimentos que subsidiem a proposição de programas alternativos para que a alfabetização ocorra de forma eficaz, com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Fatores tais como a atenção do professor aos questionamentos do aluno, proposição de tarefas motivadoras, etc, têm sido considerados elementos importantes no ensino. Como afirma De Rose (1999), a despeito de décadas passadas, no Brasil a escola pública ainda tem

muita dificuldade para estabelecer os repertórios de leitura e escrita com sucesso, haja vista o número de alunos que fracassa. Assim, o referido autor descreve que, na ausência de programas educacionais eficazes, é possível que, para muitos estudantes do ensino fundamental, os comportamentos de atenção e engajamento na tarefa escolar não sejam estabelecidos ou sofram extinção, com o conseqüente aumento de comportamentos alternativos.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema ‘apatia de alunos’, ou seja, apatia em crianças em idade escolar mostrou que existem poucos trabalhos publicados sobre o assunto. As únicas referências encontradas foi o artigo “A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental”, de Lygia Amaral e uma tese de mestrado “Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana”, de Tagiane Luz.

Nesse artigo “A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental”, Amaral (1941), defende a necessidade de os professores preocuparem-se com crianças que não são ativas no ambiente escolar, que se mostram tímidas e apáticas. Este estudo foi realizado com dois alunos com idades entre dez e treze anos, a partir da queixa dos professores, foram colhidos dados sobre essas crianças em seus lares, realizados testes físicos e de QI. A partir da reunião dos dados, medidas foram tomadas com o intuito de mudar situações no cotidiano do aluno, as quais eram conflituosas. Depois de realizadas as intervenções com as crianças, tais referidas como apáticas, retraídas, com falta de atenção e pouca curiosidade em relação às atividades, os alunos apresentaram avanços significativos no ambiente escolar, tornaram-se mais atentos e participativos.

O estudo realizado por Amaral apresenta algumas atitudes de alunos que revelariam complicações emocionais e, a esse conjunto de atitudes, a autora nomeia de retraimento e apatia. Aos professores, caberia o papel de identificá-las e encaminhar o aluno a um acompanhamento terapêutico. (Luz, 2009 *apud* Amaral, 1941).

A pesquisa realizada por Luz (2009), em “Apatia em sala de aula: Um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana” procurou investigar a dinâmica emocional de uma criança nominada de apática em sala de aula, e apresentar aspectos do relacionamento entre professor e aluno que podem contribuir com o desenvolvimento emocional da criança. A partir do referencial da psicanálise, em especial, de Winnicott, sobre o desenvolvimento emocional, foi possível perceber que a apatia é efeito de experiências emocionais intrusivas, trazendo em si efeitos do ambiente de exclusão social, emblemática de uma figura materna que não oferece proteção suficiente a seus filhos. Em alguns dos casos estudados nesse trabalho, foi possível perceber que toda a família era atingida pelas condições precárias em que viviam. A autora também apresentou neste estudo algumas condições emocionais que indicam as raízes da apatia.

Este trabalho se justifica pela prevalência de crianças com sintomas de apatia em sala de aula, também, as altas taxas de relatos dos professores com dificuldades em fazer com que as crianças se envolvam em interações dialógicas e mais, que estejam engajadas nas atividades e habilidades sociais para os avanços sociais e acadêmicos.

OBJETIVO

Aumentar a apresentação de habilidades social e acadêmica de crianças apática por meio de leitura, escrita.

MÉTODO

O estudo caracterizado como pesquisa de campo e bibliográfica, envolve a observação direta das atividades dos participantes, coleta de dados, o aprofundamento bibliográfico e a interpretação de resultados. O primeiro momento do presente estudo se desenvolveu a revisão da literatura com relação a temática apatia e dificuldades de aprendizagem, para a fundamentação teórica para a pesquisa em questão. O segundo momento ocorreu à seleção dos participantes por indicação da EMEF de Marília, por meio da coordenadora pedagógica, de alunos que apresentam apatia. A seleção dos participantes teve como prioridade aquelas crianças com nível maior de dificuldade de aprendizagem em leitura. Após esse momento foi realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi devidamente preenchido de acordo com os parâmetros legais. A aplicação da Anamnese foi realizada com os respectivos pais dos participantes durante uma reunião com os pesquisadores. A avaliação inicial foi realizada por meio da metodologia “análise funcional” e os dados foram descritos conforme a queixa sobre o comportamento alvo.

O estudo de caso envolveu a participação de duas crianças do sexo feminino, em idade escolar, conforme as caracterização no quadro 1.

Quadro 1- Caracterização dos participantes.

| Participante | Idade | Sexo | Queixa Dos Pais |
|--------------|---------|------|--|
| EMP1 | 11 anos | F | <i>“Apresenta dificuldade de aprendizagem, não tem vontade de aprender, ao realizar as atividades precisa de apoio constante, se deixar sozinha não realiza o que foi proposto”.</i> |
| INP2 | 7 anos | F | <i>“Dificuldade de aprendizagem, dificuldade na leitura e escrita, não mantém o foco na atividade, na fala apresenta ecolalia”.</i> |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

LOCAL E MATERIAL

O estudo foi conduzido em uma sala, em atendimento no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/Unesp. Os materiais para o desenvolvimento do estudo consistiram da elaboração e consequente assinatura do termo de consentimento livre-esclarecido; da elaboração e análise de roteiro de avaliação funcional, entrevista com pais, intervenção em leitura e escrita.

PROCEDIMENTO

O estudo caracterizado como pesquisa qualitativa cuja proposta pressupõe o uso da teoria e da prática de forma simultânea. No primeiro momento realizou-se a pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta. No segundo momento estabeleceu-se o contato inicial para explicação de objetivos e relevância da pesquisa e respectiva colaboração. Elaborou-se um roteiro para avaliação funcional e intervenção em leitura e escrita Miura (2006).

Realizou-se uma entrevista semiestruturada por meio de avaliação funcional para a descrição das contingências de relacionamento. A utilização da entrevista semiestruturada (MANZINI, 2003) e anotações em diário de campo permitiram registrar relatos de professores sobre as dificuldades para lidar com os referidos educandos.

A entrevista para análise funcional consistiu em quatro etapas de perguntas: 1) descrição do comportamento-problema e definição operacional, 2) História do comportamento, 3) Análise dos eventos antecedentes e 4) Análise das consequências. Após a primeira avaliação foi desenvolvido um programa para o ensino de habilidades sociais e acadêmicas de leitura e escrita (MIURA, 2006) e uma nova avaliação, com intuito de analisar se os participantes tiveram evolução no seu desenvolvimento.

A partir dessas avaliações planejou-se o uso de estratégias de ensino para diminuição do comportamento inadequado e elaboraram-se recursos para aumento de habilidades acadêmicas. Essas estratégias para gestão de habilidades sociais foram utilizadas em situação de ensino de atividades acadêmicas, atividade de vida diária e ambientes externos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira avaliação funcional do comportamento foi realizada para se observar os comportamentos e habilidades sociais a serem ensinadas. A EMP1 apresentava apatia, sem motivações para realização das atividades, sempre repetia a frase “eu não sei”, “Eu sou burra” ou “Eu não consigo”, e não realizava as atividades. As intervenções foram motivar a aluna, trocar palavras negativas usadas pela aluna, por palavras positivas, não aceitar as afirmações acima como uma palavra final como desculpa para não realização das atividades. A mãe foi orientada sobre como orientar a filha nas tarefas de casa e a tratar a criança de acordo com sua idade, parar de tratar a mesma de forma infantilizada.

Após a primeira análise de leitura e escrita, observou-se que a aluna não conseguia realizar a leitura de palavras com sílabas complexas, isso aparecia também no momento da escrita, além de não saber estruturar uma produção textual com títulos, parágrafos entre outros.

Nas intervenções motivou-se essa aluna por meio de temas e objetos de interesse e quais as habilidades, em distintas áreas, a mesma apresentava com sucesso. No caso, o desenho é a habilidade que essa aluna desempenha muito bem, com o tempo intercalaram-se atividades de desenho com leitura e escrita. Em seguida, estabeleceu-se uma rotina e inseriram outras atividades de estruturação textual, sílabas complexas, de raciocínio lógico e lúdico.

A participante INP2 em sua primeira avaliação, observou-se que a aluna apresentava muitas dificuldades em estabelecer uma comunicação, apresentava ecolalias, não tinha autonomia, dependia dos pais para realização de atividades diárias.

Após a primeira avaliação de leitura com a participante 2, observou-se que a criança reconhecia apenas as letras, o tempo todo queria conversar para desviar da atividade, ficava observando os objetos da sala, precisava de chamar a atenção da criança o tempo todo para a atividade, na produção textual, não escrevia sem ajuda, nem o próprio nome.

Nas intervenções começamos motivar a participante 2, pois a mesma já gostava de ouvir história de contos de fadas, iniciou-se o trabalho de leitura e escrita com esse tipo de gênero textual, depois ampliou-se para os livros do programa de leitura. Na escrita iniciou-se, com a mesma, após aprender as letras do próprio nome completo, ampliou-se para cópia de uma página do livro, conforme a evolução da escrita, a aluna escrevia o começo, meio e o fim da história, paralelamente o ensino de estrutura textual. Incentivou-se a escrita espontânea da aluna para se observar os avanços. Após orientação aos pais a aluna levava para casa livros escolhida por ela para ler para os pais e irmã mais nova em casa. Para ampliar os momentos de leitura e em outros ambientes, depois de se observar avanço na leitura inseriu-se o desenho da história seguida do desenho e os nomes dos personagens. Por fim a escrita com começo meio e fim da história com ajuda dos pais.

As intervenções de leitura e escrita foram realizadas com as duas participantes com base na coleção Estrelinha e na dissertação de mestrado de Miura (1992), observou-se que houve avanços, pois as mesmas conseguiram generalizar os comportamentos a outros ambientes, a participante 1 obteve melhoras nas notas escolares, participava mais das aulas, e mais disposta a realizar as atividades propostas pela professora. O avanço mais significativo foi com a realização das tarefas, pois a mãe sempre relatava que tinha muita dificuldade em ajudar a filha nesta atividade escolar pois a mesma sempre se recusava a fazer. Segundo relato da própria mãe, agora a criança está mais disposta e termina a tarefa com mais rapidez sem precisar brigar com a filha o tempo todo.

A participante 2 após o aprender a ler, passou a ler tudo o que via pela frente, na sala de espera solicitava, frequentemente, para ir a biblioteca do CEES. A leitura se tornou **um hábito assim como escrever**.

Quadro 2 – Relato das mães sobre o desenvolvimento da filha nas atividades escolares.

| Relato das mães após intervenção em leitura e escrita com as participantes | |
|--|---|
| EMP1 | <i>“Minha filha está mais empenhada nas atividades, tanto em casa quanto na escola, suas notas melhoraram, e eu já não preciso ficar brigando com ela o tempo todo, era muito cansativo ficar chamando a atenção dela para fazer a tarefa, depois que ela começou a vir nos atendimentos ela faz a tarefa em menos tempo, isso foi muito bom”.</i> |
| INP2 | <i>“A INP2 não conseguia ler e nem escrever isso deixava a gente bastante preocupados, pois tínhamos que ela não conseguisse acompanhar os conteúdos na escola, igual os amigos. Depois que ela começou o atendimento aqui, ela aprendeu a escrever o nome dela completo, os nossos nomes, agora ela lê bem mais rápido e consegue depois contar o que leu, percebemos que ela realmente compreendeu o que leu, pois consegue manter o foco na atividade, antes qualquer coisa chamava a atenção dela. Estamos muito felizes com o desenvolvimento dela”.</i> |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados, após a intervenção em leitura e escrita, mostraram relatos e dados em que as alunas eram referidas como apáticas, apresentaram melhoras significativas com as tarefas e, no ambiente escolar, tornaram-se mais “atentas” e “empenhadas” com as atividades propostas. (sic).

Foram necessários muitos reforços positivos, dizer a elas que elas eram inteligentes, que conseguiriam realizar as atividades, os pais receberam a mesma orientação, com isso as alunas se sentiam empoderadas, ficavam entusiasmadas para realização das atividades. No entanto, quando apareciam as dificuldades elas desanimavam um pouco, então oferecíamos auxílio e orientávamos a continuar na atividade, com a rotina, elas passaram a realizar as atividades com menos intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se com o estudo bibliográfico sobre a temática, que a apatia tem um caráter emocional, que é necessário um olhar cuidadoso também para as crianças referidas com tímidas, retraídas, pois o número crescente de crianças com apatia e dificuldades de aprendizagem que chegam ao de ensino fundamental torna-se preocupante a cada dia. Os resultados apontaram que há muitas reflexões e discussões sobre a temática do ensino colaborativo para a educação inclusiva destas crianças. As produções acadêmicas sobre apatia e desenvolvimento escolar relatam poucas experiências de práticas pedagógicas e formas de flexibilização do ensino ou ajustes curriculares que efetivem de fato o progresso acadêmico.

Este programa de intervenção por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas e constantes observações em avaliações e reavaliações de seus participantes evidenciou eficácia considerável para a melhora das habilidades sociais e acadêmicas dessas crianças. Entretanto, há que conduzir a replicação, com instrumentos de coleta de dados mais refinados, para verificação de validade e fidedignidade dos resultados em populações com amostra maior e em outras contingências de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental. *Revista de neurologia e psiquiatria de São Paulo*, v. 7, n. 6, p. 299-302, 1941.
- DE ROSE, J.C.C. Explorando a relação entre o ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: NUNES SOBRINHO, F.P.; CUNHA, A.C.B. (Org.). *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark ed., 1999.
- GÓMEZ, A.P. O Pensamento prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote. P.93-114, 1997.
- LUZ, T.M.R. *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MIURA, R.K.K. Oportunidade de Resposta Seguida por Dicas: Um procedimento para Desenvolvimento de Leitura em alunos com Dificuldade de Aprendizagem. Tese de Mestrado: São Carlos: Ufscar, 1992.
- _____. *Comportamento de obedecer em pessoas com necessidades educacionais especiais: efeito do ensino de habilidades para mães*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, 2006.
- _____. Inclusão escolar de educandos com transtorno de conduta. In: MANZINI, Eduardo José (Org.) *Educação Especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2013. p.109-132.

FAMÍLIA E SUPERDOTAÇÃO: A QUESTÃO DO ASSINCRONISMO

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti¹; Helga Loos-Sant'Ana²;
Angela Magda Rodrigues Virgolim³
paula.s@uninter.com

¹Coordenadora do Curso de Educação Especial, Centro Universitário Internacional UNINTER; ²Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); ³Docente e pesquisadora do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB).

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre o assincronismo e sua relação com as interações familiares de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta parcela da população que constitui um dos públicos alvo da Educação Especial apresenta “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”, além de elevada criatividade, comprometimento na aprendizagem e realização de tarefas nas áreas de interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Literalmente, o termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em sincronia em comparação com os demais indivíduos (tidos como normais), tanto interna quanto externamente. Ou seja, em qualquer contexto cultural, de acordo com a literatura científica, as crianças superdotadas apresentam discrepâncias no desenvolvimento quando comparadas a seus colegas (SILVERMAN, 1997, 2002, 2005).

O denominado assincronismo, entendido como uma disparidade entre os níveis cognitivo e afetivo-emocional no curso do desenvolvimento (por vezes é incluído também o âmbito motor), vem sendo considerado na área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) enquanto uma das características do indivíduo superdotado, um funcionamento inerente à condição de superdotação que o leva a diferir qualitativamente da norma. É tratado como um fenômeno naturalizante, e é nosso entendimento que essa concepção normalizadora decorre de critérios biologizantes e deterministas na compreensão das demandas emocionais-afetivas e das questões interacionais desta população, uma vez que não explicita – apesar de reconhecer sua importância – os diversos e dinâmicos contextos que afetam o desenvolvimento do indivíduo superdotado e a lógica de como este indivíduo é afetado por eles.

Defendemos, aqui, com base nos fundamentos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) de Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013 a, b, c, d, no prelo), que tal pressuposto pode ser revisto, uma vez que assumir a existência *per se* de um assincronismo entre os âmbitos cognitivo e afetivo-emocional da pessoa com AH/S pode ofuscar a real compreensão dos fenômenos que estejam, de fato, em questão. Tal compreensão insere-se na convicção da existência de uma unidade psicológica básica que se perfaz em *todos* os indivíduos humanos ao longo de seu desenvolvimento, a Célula Psíquica, formada por três instâncias psíquicas: identidade (dimensão configurativa), self (dimensão recursiva), resiliência (dimensão

criativa e ampliadora). Estas três categorias básicas do “eu” (que se apoiam na identidade, no self e na resiliência ampliada) estão em interação com o ambiente por meio da alteridade (dimensão moduladora) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 a, b, c, d, no prelo).

Assim sendo, conforme o STAA, as instâncias integram a Célula Psíquica são: (1) Identidade, fenômeno que configura, conforma, delinea, isto é, identifica uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais; (2) Self, uma espécie de “banco de recursos” que guarda o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de auto eficácia ou autoconfiança), constituído e ajustado continuamente; contém ainda as demais crenças sobre o funcionamento do mundo e os valores desenvolvidos por cada indivíduo no decorrer das interações experienciadas; (3) Resiliência, refere-se à própria capacidade de criar recursos para as mais variadas situações, especialmente aquelas que exigem reconfigurações de crenças e valores de maneira a não sucumbir às dificuldades. As situações adversas podem ter um caráter destruidor ou fomentador, o que dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao sujeito pelo ambiente, que são, por sua vez, dependentes da dimensão que envolve a alteridade; (4) Alteridade, pois, é a partir do feedback do ‘outro’ que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. É a “engrenagem” de coordenação, modulação, das interações dos elementos que compõem a realidade existencial.

Conforme o recorte elegido neste trabalho, pretendemos demonstrar a existência de certas condições interacionais presentes em contextos familiares de indivíduos com AH/S e apresentar indicadores de como estas condições podem influenciar a manifestação do que é, comumente, compreendido como assincronismo.

OBJETIVO

O estudo em questão é parte integrante de uma tese de doutorado que teve como objetivo geral investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e apresentar dados empíricos que possam contribuir para a revisão de seu significado no desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos indivíduos com AH/S, reposicionando o importante papel da família nesta dinâmica. O recorte selecionado para este trabalho tem como objetivo investigar a qualidade das interações familiares e sua relação com o conceito de assincronismo.

MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório, utilizando-se uma abordagem mista entre os enfoques quantitativo e qualitativo, indicados para examinar um tema como esse, pouco estudado na realidade brasileira.

Para o levantamento de dados foram utilizadas quatro escalas: (1) Escalas de Qualidade na Interação Familiar EQIF – Para Crianças e Adolescentes, de Weber, Salvador e Brandenburg (2009); (2) Escalas de Qualidade na Interação Familiar - EQIF – Para Pais, de Weber, Viezer e Brandenburg (2003); (3) Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP com adap-

tação para o português brasileiro e evidências de validade feitas por Machado (2010); (4) Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes – ERCA de Sandra Prince-Embury (BARBOSA, 2008). Foram aplicados, ainda, três procedimentos de caráter qualitativo: (1) Grupo de discussão orientada ou grupo focal; a partir do caráter interativo do grupo para a produção de dados e insights (FLICK, 2009); (2) Roteiro de Entrevista Semiestruturada; (3) Sessão de Desenho-Estória (D-E) desenvolvido por Trinca (1997 apud BARBOSA, 2009).

A pesquisa foi realizada em três Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs) na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, totalizando cinco salas de recursos de atendimento a indivíduos superdotados.

A pesquisa empírica foi organizada em duas etapas. A primeira etapa incluiu os 100 alunos matriculados nas Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação dos CMAEs. Dentre estes, 63 alunos apresentaram, voluntariamente, o desejo de tomar parte da pesquisa e retornaram à pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por seus pais, autorizando participação. Mas, por motivos diversos, apenas 58 alunos participaram efetivamente desse primeiro momento, que consistiu na aplicação do instrumento “Escala de Qualidade na Interação Familiar – EQIF para crianças e adolescentes” (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009).

A EQIF foi utilizada para coletar dados referentes à percepção da qualidade das interações familiares por meio do relato dos filhos (alunos) e com as quais foram levantadas as categorias para a análise das famílias superdotadas (expressão aqui escolhida para designar as famílias que contêm pelo menos um indivíduo superdotado em sua composição) participantes do presente estudo. Este instrumento consiste em 40 questões com respostas que variam em uma escala de cinco pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre), agrupadas em nove subescalas, sendo que seis delas abordam aspectos da interação familiar considerados “positivos” (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, clima conjugal positivo, modelo parental, sentimentos dos filhos) e três referem-se aos aspectos considerados “negativos” (clima conjugal negativo, punição corporal, comunicação negativa).

A partir dos resultados das escalas da EQIF para crianças e adolescentes e fundamentados nos pressupostos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), organizamos dois grupos: um composto por alunos inseridos em famílias com predomínio de interações qualitativamente positivas, e outro por alunos em famílias com predomínio de interações qualitativamente inconsistentes. Selecionamos, para aprofundamento das análises, as escalas de “Comunicação positiva” e “Clima conjugal positivo”; pois estas sugerem alteridade, linguagem e afetividade, construtos fundamentais ao desenvolvimento da dimensão moduladora da Célula Psíquica.

Na sequência foi observado como o resultado destas duas escalas combinou com as demais escalas da EQIF, resultando na formação do grupo com predomínio de “Interações Qualitativamente Positivas”. Já para a formação do grupo com predomínio de “Interações Qualitativamente Inconsistentes”, consideramos os escores obtidos na “Punição física”, “Comunicação negativa” e “Clima conjugal negativo”, por servirem como parâmetros para analisar possíveis condições de emergência para o assincronismo de origem interacional, como o que aqui se defende. Com base nos critérios expostos, para a segunda etapa foram selecionados

15 alunos e suas famílias, para o grupo das “interações qualitativamente positivas” (Giovana e Roberto Carlos/irmãos, Marcos, Guilherme, Bianca e Cirilo), “interações qualitativamente inconsistentes” (Mateus, Diego, Ariel, Leo, Li, Emanuel, Alexandre), além de outros dois irmãos identificados (Hércules e Aquiles) para a realização de Estudo de Caso. Cabe enfatizar que os nomes aqui mencionados são fictícios.

A faixa etária dos 15 alunos participantes variou entre 8 e 13 anos, e a faixa etária dos 22 pais ou responsáveis variou entre 31 e 61 anos de idade. Quanto ao estado civil declarado pelos pais ou responsáveis, observou-se 19 casados/união estável, uma separada e duas solteiras. Em relação à escolarização destes, um cursou pós-graduação, sete concluíram o Ensino Superior, três com Ensino Superior incompleto, oito fizeram o Ensino Médio, dois com Ensino Médio incompleto e um completou o Ensino Fundamental. Quanto à profissão, atuavam em várias áreas, o que o torna um grupo bastante heterogêneo em seu conjunto, chamando atenção que seis participantes são “do lar” e três são professoras; e dentre outras ocupações ou profissões citam-se: autônomo, balconista, desempregado, aposentada, analista de sistemas, metalúrgico, Parceiro Estratégico em Recursos Humanos, taxista, agente de trânsito, gerente de vendas, gerente executivo, eletricitista de automóvel e operador de qualidade.

A síntese interpretativa apresentada a seguir procedeu-se a partir dos dados obtidos na EQIF e nas sessões de Desenho-Estória (respondidos pelos alunos); entrevista e EQIF (respondidos pelos pais); dos pressupostos teóricos do STAA e das contribuições de alguns teóricos contemplados na revisão de literatura cujas contribuições entram em consonância com os argumentos do STAA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, inicialmente, elementos que perfazem a constituição familiar de dois casos (família de Giovanna e Roberto Carlos e família de Mateus), enquanto exemplos dos dois grupos formados, para que o leitor tenha uma visualização mais dinâmica destas duas famílias em estudo.

Pedro e Malu são os pais de Roberto Carlos (14 anos) e Giovanna (11 anos). Apesar dos contratemplos, a casa está sempre cheia e parece que todos gostam de ir. Uma característica marcante nesta família é a solidariedade, segundo Malu. Para Pedro, sua família é o “sentido vida”. Os pais contam que “Roberto Carlos foi muito precoce em tudo”. O casal tinha o costume de ler para o filho e percebeu que quando ele tinha um ano, memorizava e falava as figuras e todo o conteúdo da história. Com dois anos, os pais lhe deram uma bicicleta, mas, como as rodinhas de apoio atrapalhavam, o pai tirou e ele conseguiu andar. Chamava a atenção o vocabulário. Certa vez, a vizinha, que tinha um bebê com a mesma idade de Roberto Carlos, ficou impactada quando ouviu: “Mamãe, o cachorro tá doente e precisa levar ao veterinário”, sendo que o bebê dela falava “a-a”, quando queria “água”. No 2º ano, Roberto Carlos foi encaminhado, pela escola, para avaliação porque estava demonstrando desinteresse pelos estudos e o resultado foi o que a família já percebia desde bebê.

Já, com a Giovanna, o casal relata que foi mais tranquilo e fácil de lidar, até porque ela é mais independente e tem perfil bem diferente do irmão. Sempre precoce, mas tímida e reservada. Ela é extremamente acadêmica. Desde pequena demonstrava boa memória. Malu indica sua preocupação e atual dificuldade em lidar com as expressões psicossomáticas mani-

festadas atualmente por Giovanna. Muito sensível, às vezes não conseguia dormir, chorando intensamente. Roberto Carlos também passou por isso quando estudava na escola anterior: tinha cólicas, vômito, dores de barriga.

Relacionar construtos do desenvolvimento da psique humana conforme postulados pelo STAA (identidade, self, resiliência e alteridade) e o sistema imune é promissor no entendimento de certas expressões psicossomáticas, devido à sensibilidade intensa de alguns superdotados. Neste sentido, corpo são/doente transmite uma mensagem à família. Giovanna está clamando “eu também quero atenção”. A família toda foi afetada (e afeta) quando Malu diz: “Giovanna resolvia tudo sozinha.”; e deixando-a resolver sozinha, vieram as crises e dores que buscam, em conjunto, denunciar esta situação. O trabalho conjunto com a psicóloga ajuda Malu a validar os sentimentos de Giovanna, demonstrando relações de alteridade com a filha.

Na sessão de Desenho-Estória, Roberto Carlos relatou que a sua família é “divertida, descontraída, inteligente”, o que revela o ambiente animado, sem formalidades e inteligente em que vive. Tais características foram relatadas também por sua mãe: “a casa está sempre cheia, todos gostam de vir”, e por seu pai que tem orgulho “do convívio e da forma que a gente vive” (coletados na entrevista). Corroboram estes atributos o significado atribuído à casa por sua irmã: “acolhimento” (Desenho-Estória por Giovanna).

Mateus (10 anos), tem uma irmã, a Mel (1 ano), e são filhos de Luisa e Carlos que estão juntos há doze anos. Luisa tem outra filha, Vic, que mora com a avó materna. Luísa relata que Vic mostra rebeldia e lhe causa grande preocupação. Afirma que, Mateus, ao acompanhar o problema com a irmã mais velha, disse: “Calma mãe. Mãe, não adianta, se a Vic não aprender pelo amor ela vai aprender pela dor” e ela não conseguia parar de chorar. Carlos também tem outro filho, da primeira união; atualmente o menino vive com a mãe e mantém o contato por meio da escola e às vezes pela visita que ele faz aos irmãos Mateus e Mel. Para o casal, o maior orgulho da família é o primogênito, por Mateus ser um “excelente aluno e filho, intelectual, atencioso, preocupado com o próximo, tem um coração enorme” e, nas palavras de Luisa, representa “o meu muito melhor”. Luisa relata que a partir do 2ºano passou a ser chamada na escola porque Mateus atrapalhava os colegas e, por isso, frequentemente era colocado de “castigo”. Carlos relata que tenta se aproximar de Mateus para conversarem, pois, percebe que o filho tem dificuldades para expressar sobre o que sente.

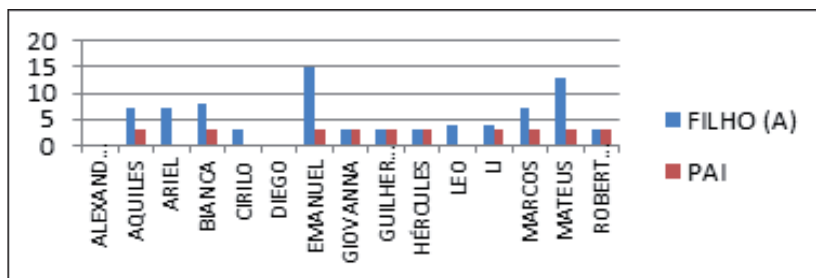
O pai diz: “Ele é obediente comigo, mas com a Luisa, ele dá umas reinadinhas porque ela não chega com ele [não tem autoridade]”, o que é admitido pela própria Luísa: “eu sou muito banana com ele”. Ela relata sua dificuldade em lidar com o comportamento do filho e afirma que resolve “do jeito errado”, pois “grita com ele” e percebe seu descontrole ao dizer que “depois eu me arrependo e peço desculpas; me machuca”. Esta forma de comunicação é percebida como negativa por Mateus, o que fica claro quando diz: “Precisa gritar? não precisa gritar, é só falar”. Outra questão que envolve a percepção de sua falta de controle emocional quando diz: “Eu não bato nele... às vezes vou dar um tapa nele e falo: Mateus! Olha o que você me fez fazer”.

A baixa autoestima e autovalorização, a falta de orientação da mãe quanto às formas de comunicação adequadas podem ter resultado em dificuldades na interação cotidiana entre mãe e filho.

Na sessão de Desenho-Estória Mateus narrou sua preocupação com a mãe diante de um episódio que aconteceu, segundo ele, pela quinta vez: o desaparecimento de sua irmã Vic. Conforme sua mãe, “ele é atencioso, preocupado com o próximo”. A mãe não narra a situação que ocorreu, mas afirma que Mateus é “muito maduro em relação à nossa família”. A mãe percebe que seu filho está num nível de maturidade emocional superior em seu contexto familiar. A super-sensibilidade emocional de Mateus, aspecto apontado pela Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (PIECHOWSKI, 2013; GALLAGHER, 2013; FORTES-LUSTOSA, 2004), foi observada por sua elevada preocupação com os outros.

A partir da EQIF será apresentada a percepção dos filhos e pais sobre punição física de acordo com os escores individuais dos filhos e os escores dos pais e das mães conforme as respostas que vão do (1) nunca para (5) sempre:

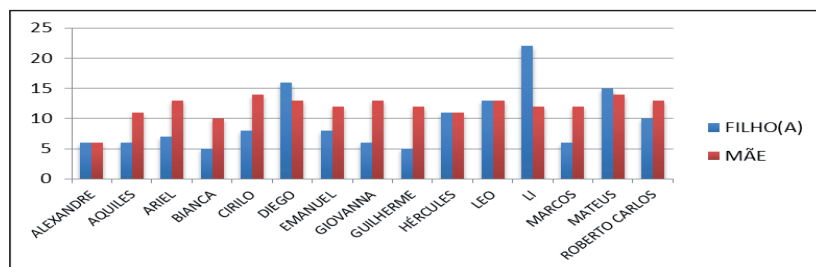
Gráfico 1: Percepção dos filhos e dos pais sobre punição física



O eixo vertical corresponde aos escores obtidos pelos participantes listados no eixo horizontal. Os alunos Alexandre e Diego não têm contato com o pai e não responderam. Os pais de Cirilo e Leo não participaram desta parte da pesquisa. Os resultados indicaram que, de acordo com a percepção dos pais, não há uso de punição física na interação com seus filhos; já os filhos interpretam com maior sensibilidade atitudes punitivas dos pais. O valor/escore 3 indica que não há punição física nas interações, ou seja, responderam “nunca” para: (1) quando o filho faz alguma coisa errada, ele sabe que o pai vai bater; (2) o pai costuma bater no filho sem ele ter feito nada errado; (3) o pai costuma bater no filho por coisas sem importância. Esta situação foi observada pelos pais-filhos de Giovanna e Roberto Carlos. A alta frequência de punição física foi percebida por Mateus, embora não tenha sido percebida (ou assumida) por seu pai.

A comunicação negativa entre as mães e os seus filhos está representada no Gráfico 2:

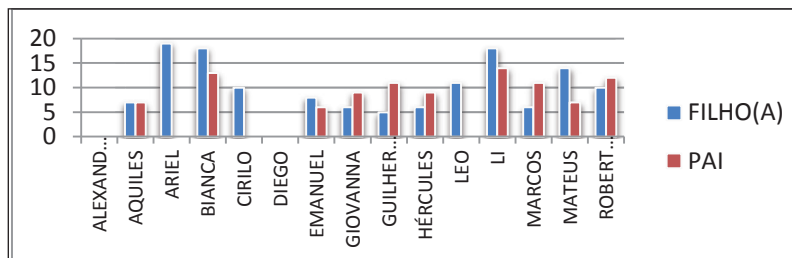
Gráfico 2: Percepção de comunicação negativa entre mães e filhos



Observou-se que a mãe de Mateus percebe que há falhas na comunicação, e indica que certas vezes: (1) briga com o filho por coisas sem importância; (2) costuma falar alto ou gritar com o filho; (3) costuma descarregar no filho quando estão com problemas; (4) costuma ofender ou usar palavras de baixo calão para o filho; (5) costuma criticar o filho. Estas situações são percebidas de modo mais intenso pelos filhos. A mãe de Giovana e Roberto Carlos percebe mais que os filhos que há alguns indicadores de comunicação negativa entre eles. Estes, por sua vez, não os percebem na mesma intensidade. Talvez o autojulgamento e a crítica das mães em relação ao seu próprio comportamento as tenham feito perceber que usam de diálogos negativos, mas como não foram apresentados na mesma medida por seus filhos, pode-se entender que as crianças percebem que “o que a mãe fala é para o seu bem”.

O Gráfico 3 mostra a percepção da comunicação negativa entre os pais e os seus filhos:

Gráfico 3: Percepção da comunicação negativa entre pais e filhos



As lacunas que aparecem no eixo horizontal são devidas à ausência do pai por motivos diversos, como não morar com a criança ou adolescente e ordem judicial para manter-se afastado da mãe da criança. Na configuração geral da escala de comunicação negativa, dentre outros, Mateus também indica que há problemas na comunicação com os pais.

Em relação aos dois alunos que indicaram utilização de punição física em suas famílias, os pais de Emanuel percebem que há uma falha na comunicação, indicando, por exemplo, gritos por parte da mãe e falta de controle emocional por parte dos pais. Já no caso de Mateus não ocorreu esta percepção dos pais na mesma intensidade que o filho. Bianca (colocada no grupo das interações qualitativamente positivas) demonstra, juntamente com seus pais que há uma comunicação negativa, há reciprocidade na auto percepção de ambas as partes (pais e filha), que conseguem visualizar que algo está desorganizado.

As práticas parentais percebidas por Mateus (EQIF e Desenho-Estória) podem ser consideradas como fatores de risco ao desenvolvimento afetivo-emocional. O STAA amplia esta visão de fatores de risco, considerando que as dificuldades ou incapacidades do meio de prover condições e recursos adequados caracterizam-se como risco para o desenvolvimento de desajustes, descompassos ou problemas afetivo-emocionais.

Observou-se que a família de Giovana e Roberto Carlos, com interações qualitativamente positivas, estabelece diálogo de comunicação, não utiliza punição física; os filhos identificam a família como apoio e envolvimento. Apresenta dificuldade em lidar com a super-

dotação da filha em relação a expressões psicossomáticas. Em relação à família de Mateus, com interações qualitativamente inconsistentes, apresenta falha na comunicação, utiliza punição física, descontrole emocional da mãe, apresenta dificuldade em lidar com retraimento do filho para falar o que sente.

A literatura da área apresenta o conceito de assincronismo como uma das características inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos superdotados. Contrariamente, de acordo com o defendido pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), o fenômeno do assincronismo tem origem interacional, uma vez que características e necessidades de indivíduos superdotados em desenvolvimento não são, frequentemente, adequadamente compreendidas e atendidas. O presente estudo apresenta indicadores que confirmam o entendimento do assincronismo como um fenômeno interacional. Logo, o assincronismo entre aspectos afetivo-emocionais e cognitivos, quando existe, não está no indivíduo *em si*, mas nas relações disfuncionais dele com o ambiente – o que inclui a família. Isso porque é por meio das interações, como postula o STAA, que “se dá nexos às coisas e à realidade” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b, p. 4).

CONCLUSÃO

A partir dos fundamentos do STAA, o foco da discussão sobre o assincronismo desloca-se para a qualidade das interações existentes entre o indivíduo e o seu entorno. E é neste pressuposto inter-relacional que se tem o suporte para a compreensão do fenômeno do assincronismo na circunscrição da família. Em famílias onde predominam indicadores de relações positivas, harmônicas, estáveis, plenas de confiança, com manifestações de alteridade, os filhos são “bem resolvidos” e buscam redes de apoio para lidar com suas dificuldades, comuns aos processos de desenvolvimento. Já em ambientes familiares onde há punição, ausência de diálogo, falta de confiança e de alteridade, há comportamentos indicativos de desajustamentos afetivo-emocionais, o que pode comprometer o desenvolvimento saudável de seus membros, incluindo os indivíduos superdotados.

O conceito de assincronismo entendido sob o foco interacional tem como fundamento a compreensão de que o desenvolvimento afetivo-emocional, social, cognitivo e motor não se manifesta de modo isolado e nem meramente no indivíduo, mas em conjunção com outros diferentes aspectos subjetivos dos indivíduos em interação, como por exemplo, a motivação, a afetividade e a presença de relações de qualidade (alteridade) na família. Assim sendo, defende-se que o assincronismo está relacionado aos desajustes interativos e não como uma condição atribuída meramente às condições intelectuais do indivíduo superdotado, pois, se o desenvolvimento humano é um fenômeno interacional, não se deve atribuir à criança a característica do assincronismo como inerente à sua condição de ser superdotada. Além disso, acreditamos que esta tendência não pode ser atribuída a todas as pessoas com AH/S, uma vez que é necessário considerar a heterogeneidade deste grupo e buscar uma visão integradora das interações e do contexto social, histórico e cultural no qual o indivíduo superdotado está inserido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.J. *Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BARBOSA, P.M.R. *Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender*. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL, MEC, SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 09/04/2018.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. *Moral em superdotados: uma nova perspectiva*. 284 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2004.

GALLAGHER, S.A. Building bridges: research on gifted childrens' personalities from three psychological theories. In: NEVILLE, C. S. P., PIECHOWSKI, M. M., TOLAN, S. S. *Off the Charts: Asynchrony and the gifted child*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 2013, p. 48-98.

MACHADO, W.L. *Escala de Bem-Estar Psicológico: adaptação para o português brasileiro e evidências de validade*. 60 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

PIECHOWSKI, M.M. "A bird who can soar": overexcitabilities in the gifted. In: NEVILLE, C.S.; PIECHOWSKI, M.M.; TOLAN, S.S. (Org.) *Off the Charts: Asynchrony and the gifted child*. Unionville, NR: Royal Fireworks Press, 2013, p. 99-122.

SANT'ANA-LOOS, R.S.; LOOS-SANT'ANA, H. A Afetividade Ampliada enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. *PsicoDom*, Curitiba, n. 12, dez./2013a. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 09/04/2018.

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). *PsicoDom*, Curitiba, n. 12, dez./2013b. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 09/04/2018.

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). *PsicoDom*, Curitiba, n. 12, dez./2013c. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 09/04/2018.

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da Afetividade Ampliada. *PsicoDom*, Curitiba, n. 12, dez./2013d. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 09/04/2018.

_____. Um novo elogio da loucura: superdotação, inteligência e Afetividade Ampliada (no prelo).

SILVERMAN, L.K. *The construct of asynchronous development*. Peabody Journal of Education, v. 72, n. 3&4, p. 36-58, 1997. Disponível em: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf> Acesso em: 25/08/2015.

_____. Asynchronous development. In: NEIHART, M. et al. (Org.). *The social and emotional development of gifted children*. What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002, p.31-37.

_____. *I'm not gifted, I'm just busy!* Unrecognized giftedness in women. The Institute for the Study of Advanced Development Gifted Development Center/Visual-Spatial Resource. November, 2005. Disponível em: <http://www.thinkingahead.com.au/wpcontent/uploads/2013/03/imnotgiftedjustbusy.pdf> Acesso em: 10/09/15.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). In: *Anais... Eletrônicos do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Londrina, PR, 2003, p. 276-277.

WEBER, L.N.D.; SALVADOR, A.P.V.; BRANDENBURG, O.J. Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF. In: WEBER, L.N.D.; DESSEN, M.A. (Org.). *Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá, 2009, p. 57-68.

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO DE LITERATURA

Regiane Magalhães R. de Oliveira¹; Nathana Rafaela Aparecida Parra²;
Camila Rodrigues Costa³
regianinha_14@hotmail.com

¹Graduada em Licenciatura em Educação Educação Física, Universidade do Oeste Paulista, Unesp de Marília; ² Graduada em Licenciatura em Educação Educação Física, Universidade do Oeste Paulista, Unesp de Marília; ³ Departamento de Educação Física, Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Campus de Presidente Prudente

1 INTRODUÇÃO

O Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/ Impulsividade (TDAH) passou a ser realizado na metade do século XIX. Ao longo do tempo, foram utilizadas diferentes nomenclaturas para caracterizar os sintomas do transtorno. Quando surgiu ficou conhecido por “lesão cerebral mínima”, e logo em seguida, já recebeu o nome de “disfunção cerebral mínima”, onde havia mais relação com as disfunções em vias nervosas do que com lesões propriamente ditas (CALIMAN, 2008; ROHDE et al., 2000).

Neste período, havia dois sistemas classificatórios referentes ao diagnóstico utilizado em psiquiatria: um denominado de Código Internacional de Doenças (CID-10) e o outro chamado de Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (DSM-V), onde apresentavam mais particularidades do que diferença entre os diagnósticos, mesmo que as nomenclaturas em ambos os sistemas fossem distintas (OMS, 1983).

A tríade sintomática é subdividida em três tipos, quais sejam: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/ impulsividade; e, c) TDAH do tipo combinado. Tais comportamentos são frequentemente identificados em crianças em idade escolar e em diferentes contextos, como, por exemplo, no ambiente escolar, familiar e social (OLIVEIRA et al., 2011).

O diagnóstico deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar composta por um médico neurologista, psicóloga, terapeuta ocupacional, a partir dos critérios estabelecidos no DSM-V e das informações fornecidas pelos familiares e professores da criança. Para a prescrição do diagnóstico, a criança com suspeita do transtorno deve ser observada por um período mínimo de seis meses e em pelo menos dois ambientes, por exemplo, familiar e escolar e apresentar de modo frequente os comportamentos pontuados no DSM-V para o diagnóstico do TDAH (LIMA et al., 2006).

Segundo o DSM-V para o diagnóstico da desatenção a criança deve, com frequência: 1) possuir dificuldades para prestar atenção a detalhes; 2) possuir dificuldades para manter o foco, ou até mesmo errar por descuido em atividades seja elas escolares, de trabalho ou lúdicas; 3) aparentar não escutar quando lhe dirigem a palavra; 4) não conseguir finalizar tarefas propostas por terceiros, ou até mesmo por ela mesma; 5) não saber organizar o tempo para

realização das tarefas e atividades cotidianas; 6) relutar para não se envolver em tarefas que necessite de muito esforço mental constante; e 7) distrair-se facilmente com estímulos alheios, e por vezes, esquecer assuntos que utilizam diariamente (PEIXOTO; RODRIGUES, 2008).

Para o diagnóstico da hiperatividade a criança deve apresentar, com frequência, os seguintes comportamentos: 1) agitar as mãos e pés ou se remexer na cadeira; 2) abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentada; 3) correr ou escalar em demasia, em situações nas quais seria inapropriado naquele momento; 4) agir como se estivesse “a todo vapor”; 5) falar em demasia e, por vezes, não saber esperar sua vez, além de interromper a conversa das pessoas; e, 6) não gostar de ser a segunda opção, sempre querer ser o “centro das atenções” e, quando isto não ocorre, a criança costuma se isolar ou apresentar comportamentos de birra (AQUINO; NAPOLE, 2008).

Tais comportamentos inerentes ao TDAH influenciam no convívio social, visto que, outras crianças ou mesmos adultos acabam por excluir a criança com TDAH e seus familiares de atividades sociais e nomeiam os comportamentos da criança, como: falta de limites, indisciplina, má criação, pelo fato de não compreenderem a complexidade do transtorno (POETA; ROSA NETO, 2004).

Ao se tratar do contexto escolar, o transtorno acaba por influenciar, em muitos casos, de forma negativa, no modo como a criança irá se relacionar com os professores e com os seus pares. Determinados comportamentos, como por exemplo, as ausências de atenção, de controle sob a hiperatividade, tendem a serem evidenciados nas aulas de Educação Física, uma vez que, os conteúdos dessa disciplina exigem que haja um relacionamento de proximidade entre professor aluno ou mesmo entre os próprios alunos, como em situações de jogos (COSTA et al., 2013).

Sabe-se que em muitos casos, os professores não sabem como lidar com a criança com TDAH. Contudo, faz-se necessário que este seja capaz de identificar as potencialidades e necessidades dos alunos para equiparar oportunidades sem oferecer privilégios em detrimento das dificuldades em adaptar, adequadamente, sua prática pedagógica (COSTA; MOREIRA; SEABRA JÚNIOR, 2015).

Neste sentido, a presente pesquisa teve como problemática: o que a literatura nacional tem sistematizado a respeito da inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade nas aulas de Educação Física?

2 OBJETIVO

Identificar o que a literatura nacional tem sistematizado a respeito da inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade nas aulas de Educação Física.

3 MÉTODO

Trata-se de um estudo de revisão de literatura. A revisão de literatura é compreendida como um método de pesquisa que utiliza como fonte de dados à literatura a respeito de um determinado tema, que possui relação com o problema de pesquisa do pesquisador. Esse tipo de investigação reúne e disponibiliza um panorama geral das evidências relacionadas a uma

estratégia de intervenção específica, por meio da aplicação de métodos de busca sistematizados (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Para o levantamento das produções, foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico e Scientific Electronic Library (SciELO). Essas bases foram selecionadas, por apresentarem uma ampla variedade de produções acadêmicas, que são de fácil acesso e, por contemplarem estudos na área da inclusão e da Educação Física Escolar.

O estudo foi realizado em algumas etapas e, para cada etapa, foram seguidos alguns procedimentos, como:

- Definir problema de pesquisa e estabelecer os objetivos;
- Definir as palavras chaves e as bases de dados;
- Estabelecer os critérios de inclusão e exclusão;
- Realizar a busca nas bases de dados;
- Elaborar ou utilizar uma planilha para sistematizar os estudos;
- Selecionar as publicações e extrair as informações segundo os objetivos;

Para a seleção das produções acadêmicas foram utilizadas as palavras-chave: “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade”, “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade e Educação Física escolar”.

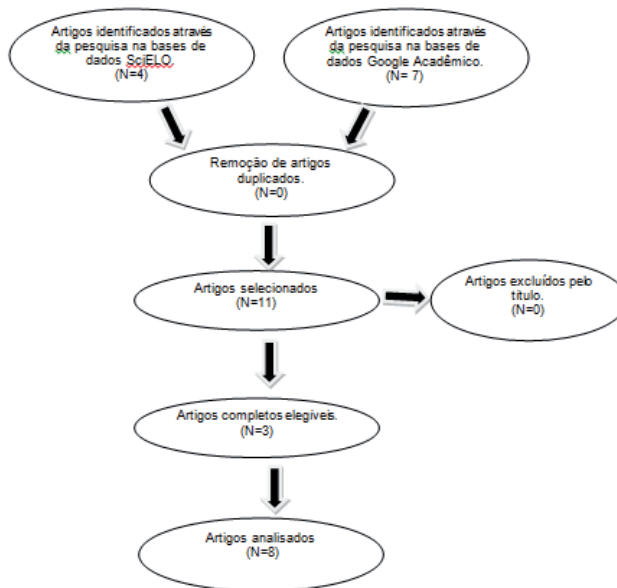
Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser artigo de pesquisa em periódico nacional, versado em Português; 2) versar sobre a Educação Física e a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade no contexto escolar; e, 3) ser publicado entre os anos de 2007 á 2017.

A seleção dos estudos deu-se a partir daqueles cujos títulos relacionavam, direta ou indiretamente, com a inclusão escolar do aluno com TDAH nas aulas de Educação Física. Desta forma, foram descartados os estudos em que pertenciam a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo: Fisioterapia, Medicina, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional ou que em seu conteúdo não tratava da temática.

Após a coleta de dados, foram analisadas oito produções que atendiam aos critérios de seleção. Desta forma, buscou-se analisar: o que havia sido sistematizado na literatura a respeito da inclusão escolar do aluno com TDAH nas aulas de Educação Física.

Os dados foram analisados e tratados a partir de dois procedimentos: Primeiramente, foi elaborada uma planilha de Excel, na qual foram extraídos os seguintes dados: 1) ano; 2) autores; 3) objetivo; 4) participantes; 5) tipo de estudo; e, 6) resultados.

Figura 1- Fluxograma referente o processo de identificação, seleção e descarte dos estudos analisados.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Posteriormente, realizou-se uma análise do conteúdo na qual emergiram quatro grandes temas: 1) Desenvolvimento Motor de crianças com TDAH; 2) Desenvolvimento psicológico de crianças com TDAH; 3) Percepção de professores para trabalhar com aluno com TDAH; e, 4) Interação da família com as crianças com TDAH.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir de quatro grandes temas identificados após a análise do conteúdo.

A seguir serão apresentados os quatros temas identificados a partir da análise de conteúdo.

Quadro 1- Desenvolvimento Motor de crianças com TDAH

| Ano/autor | Objetivo | Participantes | Tipo de Estudo | Resultados |
|----------------------|--|---|-----------------------|--|
| Silva et al., (2012) | Comparar o desempenho motor de escolares com e sem indicativo de TDAH. | Participaram 39 crianças (9 a 12 anos), de ambos os sexos, matriculados em uma escola de São José (SC), sendo 20 com TDAH, e 19, sem. | Revisão de literatura | Os autores indicaram a necessidade da utilização de avaliações para triagem nas escolas e implementação de atividades motoras voltadas à população com e sem TDAH. |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|-------------------|--|
| Sarmiento; Braga; Martins; (2008) | Verificar os efeitos de um programa de estimulação psicomotora desenvolvido para uma criança com TDAH. | Uma criança com TDAH. | Artigo de revisão | Os autores concluíram que a estimulação psicomotora atuou de forma significativa na maioria dos fatores analisados. |
| Santos; Bicalho; Almeida (2009) | Analisar o desenvolvimento da coordenação motora fina, através da estimulação organizada, em uma criança com TDAH. | Crianças com 11 anos de idade, do sexo masculino. | Artigo de revisão | Os autores concluíram que: a estimulação psicomotora atuou de forma significativa para minimizar o impacto do TDAH sobre o desenvolvimento da coordenação motora fina. |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nos três estudos analisados, foi possível identificar alguns aspectos importantes em relação ao desenvolvimento motor de crianças com TDAH, tais como: 1) triagem nas escolas, para possibilitar saber o nível de desenvolvimento motor dos alunos com o TDAH; 2) estimulação precoce, a partir da utilização de movimentos e atividades psicomotoras que favorecem o desenvolvimento da criança com TDAH.

Poeta e Rosa Neto (2004) identificaram após um estudo que: as crianças com TDAH que foram analisadas possuíam muitos déficits motores e, por conseguinte, apresentavam dificuldades em realizar atividades simples em seu cotidiano, como, por exemplo, segurar objetos sem que os mesmos caíssem no chão.

Quadro 2- Desenvolvimento psicológico de crianças com TDAH

| Ano/autor | Objetivo | Participantes | Tipo de Estudo | Resultados |
|-----------------------|---|--|--------------------|--|
| Campos et al., (2007) | Caracterizar o desempenho de crianças com TDAH em provas operatórias. | Participaram 6 crianças, de ambos os gêneros e com faixa etária entre 8 e 12 anos de TDAH. | Artigo de revisão. | Os autores concluíram que: é preciso estabelecer nas crianças avaliadas, o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas, lógica de conservação de quantidades, não só aproximando a visão da equipe profissional para a causa da dificuldade do raciocínio lógico. |
| Reis; Camargo; (2008) | Compreender se o conteúdo sobre TDAH tem sido abordado nos cursos de formação de professores no Ensino Superior.- | Uma criança com TDAH. | Estudo de caso | Os autores sugeriram que: o estudo proposto pode contribuir significativamente para o professor conhecer os determinantes do desempenho escolar de alunos com o transtorno. |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Em ambos os estudos analisados identificou-se a importância do desenvolvimento psicológico da criança com TDAH, visto que, em virtude do transtorno, em alguns casos, o TDAH ocasiona dificuldades em relação ao processamento do raciocínio lógico. Além disso,

os artigos indicaram que o professor é imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho que possa desenvolver e estimular a operação do raciocínio lógico nas crianças com diagnóstico de TDAH.

Neste contexto, a ausência de processamento em relação ao raciocínio lógico, aliada a dificuldade de manter a concentração, atenção e/ou de reduzir a hiperatividade, são elementos que se caracterizam como desafios no ambiente escolar e que requerem apoio, sobretudo, de uma equipe multidisciplinar que possa colaborar com os profissionais da escola (VERÍSSIMO; REIS, 2017).

Quadro3- Percepção de professores para trabalhar com aluno com TDAH

| Ano/autor | Objetivo | Participantes | Tipo de Estudo | Resultados |
|--------------------------|--|---|--------------------|--|
| Jou et al., (2010) | Identificar o aumento significativo da presença do TDAH nas escolas e se tem sido o foco das atenções de pais e educadores. | Participaram 17 escolas de Porto Alegre e sua periferia, sendo 7 públicas e 10 privadas e um total de 136 professores de 1ª a 8ª série. | Artigo de revisão. | Os autores ao final do estudo discutiram a respeito da percepção dos professores sobre o TDAH e o suporte que as escolas oferecem para a capacitação de seus profissionais nesta área. |
| Landskron; Sporb; (2008) | Investigar a percepção de professores sobre o TDAH e salientou a complexidade do fenômeno ao abordar a diversidade de influências que o envolve. | Foram identificados, sorteados e convidados a participar da pesquisa. | Estudo de caso | Os temas identificados pelos autores nas narrativas das professoras foram organizados em três tópicos principais: comportamento hiper/hipoativo e/ou desatento e ao desempenho insuficiente dos alunos com TDAH. |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Estes dois estudos analisados estão voltados à percepção de professores em relação ao aluno com TDAH. Neste sentido, sugerem como a escola tem preparado seus professores para auxiliar os alunos com TDAH. Além disso, abordam também, como estes alunos são classificados pelos professores, dependendo de suas dificuldades, para assim facilitar na preparação da aula.

Os alunos com TDAH costumam ter muita indisciplina nas aulas, e com isto os professores possuem dificuldades no preparo das aulas e, em como lidar com estas situações (AQUINO; NAPOLE, 2008).

Quadro 4- Interação da família com criança com TDAH

| Ano/autor | Objetivo | Participantes | Tipo de Estudo | Resultados |
|-----------------------------|--|--|-----------------|--|
| Pires; Silva; Assis, (2012) | Analisar fatores associados ao TDAH em crianças. | Foram analisados 479 escolares da rede pública selecionados por amostragem por conglomerados em três estágios. | Estudo de caso. | Os autores concluíram que: a prevalência do TDAH nas crianças foi maior quando havia disfunção familiar do que entre famílias com melhor forma de se relacionar. Crianças que sofriam agressão verbal pela mãe apresentaram prevalência 3,7 vezes maior. |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Após a análise deste estudo pode-se sugerir que: a família contribui para o desenvolvimento da criança com TDAH, sendo ele positivo ou não, e por muitas vezes os familiares não se encontram preparadas para auxiliarem estas crianças e, infelizmente, tendem a atrapalhar no desenvolvimento da mesma.

O TDAH altera dramaticamente a vida familiar, em alguns casos, os irmãos da criança com o transtorno tendem a competir e isto é ruim para o desenvolvimento da criança. Na hora de realizar alguma refeição nem sempre é confortável, tirar férias em família tende a se tornar experiências desafiadoras em virtude dos comportamentos inerentes ao transtorno (PHELAN, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os estudos nacionais, sobre a inclusão escolar do aluno com TDAH em aulas de Educação Física tem sistematizado conhecimento a respeito de quatro temas.

Em relação ao Desenvolvimento Motor de crianças com TDAH os estudos versam sobre a dificuldade que a criança vem enfrentando em seu aspecto motor, onde por vezes não consegue realizar atividades simples, como: segurar um objeto sem que o derrube.

Com relação ao Desenvolvimento psicológico de crianças com TDAH as pesquisas pontuam como se comporta o psicológico destas crianças, as dificuldades que elas enfrentam no meio social.

Nos estudos sobre a Percepção de professores para trabalhar com aluno com TDAH são descritas as dificuldades vivenciadas pelos professores no que diz respeito à falta de conhecimento até questões sobre como lidar com estes alunos.

Os estudos sobre a Interação da família com as crianças com TDAH, são tratados sobre a criança no meio familiar, o papel da família, as dificuldades que a família enfrenta e como é importante a interação da família com a criança com o transtorno.

Conclui-se, ainda que, os números maiores de publicações a respeito do tema ocorrem nos anos de 2008 e 2012.

Acredita-se que esta investigação poderá contribuir não apenas na área da Educação Física mais também em áreas afins. Desta forma, sugerem-se estudos com o objetivo de sensibilizar professores e autoridades no sentido de que é necessário incluir o aluno com TDAH nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.N. ; NAPOLE, N. *TDAH na escola: conhecimento e atuação do professor de educação física*. 2008. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Educação Física) -Academia de Ensino Superior, Sorocaba, 2008. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/tcc-tdah-na-escola-conhecimento-e-atuacao-do-professor-de-educacao-fisical.sso>>. Acesso em: 31 Maio de 2017.

CALIMAN, L.V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em estudo*, Maringá PR, v. 13, n. 3, p. 559-566, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000300017&script=sci_abstract>. Acesso em: 01 jun. 2017.

CAMPOS, L. et al. Caracterização do desempenho de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em provas operatórias: estudos de casos. *Revista Psicopedagogia*, Botucatu, v. 24, n. 75, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/331/caracterizacao-do-desempenho-de-criancas-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade--tdah--em-provas-operatorias--estudos-de-casos>>. Acesso em: 09 Jul. 2017.

COSTA, C.R. ; MOREIRA, J.C.C. ; SEABRA JÚNIOR, M. O. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p. 111-126, 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org>>. Acesso em: 31 Maio 2017.

COSTA, C. R. et al. Perfil psicomotor de crianças com toda de uma escola no município de presidente prudente. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. Brasília, Edição Especial, p. 649-61, 2013. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/14139>>. Acesso em: 31 Maio 2017.

JOU, G.I. et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. *Psicologia Reflexiva Critica*, v.23, n.1, p.29-36.

OLIVEIRA, M.L. et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte – MG, v. 13, n. 3, p. 99, 2011. Disponível em:<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf> . Acesso em: 26 Maio 2017.

ROHDE, L.A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Campus Três poços – Três Poços v. 22, p. 07-11, 2000. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/1123/1013>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

LANDSKRON, L.M.F. ; SPERB, T.M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Psicologia escolar e educacional*, Santa Cruz do Sul – RS, v. 12, n. 1, p. 153-167, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a11>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

LIMA, R.F. et al. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. *Revista Neurociências*, Campinas-SP, v. 14, n. 4, p. 185-90, 2006. Disponível em:<<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2006/RN%2014%2004/Pages%20from%20RN%2014%2004-3.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PHELAN, T. W. *TDA/TDAH: sintomas, diagnósticos e tratamentos: crianças e adultos*. São Paulo: M. Books, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100008>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PEIXOTO, A. ; RODRIGUES, M.M.P. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. *Aletheia*, Espírito Santo, v. 1, n. 28, p. 91-103, 2008. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000200008>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PIRES, T.O. ; SILVA, C.M.F. ; ASSIS, S.G. Ambiente familiar e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Rev. Saúde Pública*. V.46, n.4, p. 110-120, São Paulo, 2012 .

POETA, S.; ROSA NETO, F. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAAH. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Florianópolis – SC, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2004. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=387864&indexSearch=ID>>. Acesso em: 01 Jun. 2017.

REIS, M.G.F. ; CAMARGO, D.M.P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas – SP, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100007>. Acesso em: 01 Jun.2017.

SANTOS, G.A. ; BICALHO, W.A. ; ALMEIDA, M.C.R. Estudo da coordenação motora fina em uma criança com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (tdah). *Movimentum Revista Digital de Educação Física*, Ipatinga, v.4, n.1, p. 1-7, 2009. Disponível em: < <http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/2009.3.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2017.

SAMPAIO, R.F. ; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, Belo Horizonte - MG.11, n.1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfts/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 01 Jun. 2017.

SARMENTO, R.O.V.; BRAGA, A.; MARTINS, A.C. Efeitos da intervenção psicomotora em uma criança com diagnóstico de tdah (transtorno do déficit de atenção/hiperatividade) em seus aspectos psicomotores. *Revista digital de Educação Física*, Ipatinga: Unileste-MG - v.3 - n.1 2008. Disponível em: < https://www.unilestemg.br/movimentum/Artigos_V3N1_em_pdf/movimentum_v3_n1_sarmento_renata_oliveira_aline_martins_andreza_2_2007.pdf>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

SILVA, J. et al. Desempenho motor de escolares com e sem transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). *Conscientiae Saúde*, Florianópolis – SC, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/929/92923617011/>>. Acesso em: 26 Jun. 2017.

VERÍSSIMO, J.M. REIS, M.E.B.T. Dificuldades afetivo-emocionais na infância: a psicoterapia psicanalítica frente à medicalização. In: SEMINÁRIO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM CLÍNICA PSICANALÍTICA DA UEL, 3., 2017, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leppsi/pages/arquivos/Anais%20da%20III%20Jornada%20do%20LEPPSI.pdf#page=31>>. Acesso em: 28 Out. 2017.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM RELATO DE CASO

Marília Bazan Blanco¹; Michele Costa de Souza²; Roberta Negrão de Araujo³.
mili_souza27@hotmail.com

¹Docente do Mestrado profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte Paraná, Campus Cornélio Procópio; coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório de Atendimento Psicopedagógico para crianças com dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio; ²Discente do Mestrado profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio; bolsista do Projeto de Extensão Laboratório de Atendimento Psicopedagógico para crianças com dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio; ³Docente do Mestrado profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte Paraná, Campus Cornélio Procópio.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Psicológica Americana (2014), a Deficiência Intelectual é um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, caracterizada por déficits intelectuais e adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. As funções intelectuais

[...] envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. Os componentes críticos incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva. O funcionamento intelectual costuma ser mensurado com testes de inteligência [...] (ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA, 2014, p. 37)

Já o funcionamento adaptativo envolve os domínios conceitual ou acadêmico, social e prático. O domínio conceitual aborda a memória, linguagem, habilidades para leitura, escrita, raciocínio matemático e solução de problemas; o domínio social relaciona-se com a capacidade comunicação, de sentir empatia, fazer amizades e julgamento social, enquanto o domínio prático envolve cuidados pessoais, controle do dinheiro e autocontrole.

A prevalência da deficiência intelectual é de aproximadamente 1% na população, e esta apresenta níveis de gravidade, variando de leve, moderado, grave e profundo, sendo que esta classificação não se relaciona somente a um Quociente de Inteligência (QI) abaixo do esperado para a idade cronológica, mas também em seu funcionamento adaptativo (Associação Americana de Psicologia, 2014).

Segundo Santos (2012, p.937)

A pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do aluno, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias.

De acordo com Brasil (2008) fazem parte do público alvo da Educação Especial os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdo-

tação. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 assegura a integração e inclusão das crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino, afirmando, em seu Artigo 59, que serão assegurados, nos sistemas de ensino, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica do ensino, de modo a atender as necessidades especiais desses alunos.

Assim, segundo Valentim e Oliveira (2013), o ingresso dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares gera a necessidade de estratégias que possibilitem a aprendizagem dessas crianças, pois uma verdadeira inclusão envolve não somente a permanência da criança na escola, mas também a sua aprendizagem.

OBJETIVO

O presente relato de caso tem como objetivo descrever a avaliação e intervenção psicopedagógica de uma criança de 09 anos com deficiência intelectual e dificuldades acentuadas em aprendizagem, participante do Projeto de Extensão Laboratório de Atendimento Psicopedagógico de crianças com dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio, vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná.

MÉTODO

O presente estudo configura-se como um estudo de caso, que, segundo André (1984) envolve o exame sistemático de uma instância em singular, enfatizando a compreensão de eventos particulares, que são os casos.

Segundo Ventura (2007, p.385), o estudo de caso

é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Além disso, parece ser apropriado para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes.

O participante do estudo, aqui denominado W, foi indicado pela Secretaria Municipal de Educação do referido município para participar do Projeto de Extensão Laboratório de Atendimento Psicopedagógico de crianças com dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio, vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, do Governo do Estado do Paraná, por apresentar dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura.

A criança passou por dois atendimentos semanais, sendo um com a psicóloga do referido projeto, que realizou a avaliação psicoeducacional, e um com uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, que trabalhou com as dificuldades na alfabetização, durante o segundo semestre de 2017. Cada intervenção teve duração de aproximadamente uma hora, nas dependências da própria escola da criança.

Foram realizados, ao todo, 20 atendimentos individuais, sendo dez para a avaliação psicopedagógica e dez de intervenção pedagógica, que tiveram como base atividades cujo objetivo era desenvolver a consciência fonológica, o conhecimento das letras do alfabeto e seus

respectivos sons, trabalhar com sílabas, palavras e frases, assim como atividades voltadas especificamente para a leitura, como a realização de leituras compartilhadas e interpretação de texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aluno, aqui identificado como W, tem 09 anos de idade e frequenta o 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. De acordo com a anamnese realizada com a mãe e uma entrevista semiestruturada com a professora, além da utilização do EACI-P – Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (BRITO, 2006), foram obtidas algumas informações sobre o histórico familiar e escolar da criança.

Segundo relato da mãe, a gestação da criança não foi uma boa experiência, por ter tido problemas na saúde, tanto emocionais como físicos. W nasceu de parto normal com aproximadamente 35 semanas, com o cordão umbilical enrolado no pescoço, necessitou de oxigênio, teve convulsão e ficou na incubadora. Passou duas semanas na UTI neonatal devido a infecção generalizada. Teve lesão cerebral e necessitou de tratamento neurológico e uso de medicações até os três anos de idade. Andou com um ano e meio e falou por volta dos quatro anos. Fez acompanhamento fonoaudiológico até os oito anos. Atualmente, apresenta dificuldades motoras e de linguagem e, por vezes, apresenta perda de controle dos esfíncteres. Tem dificuldades, também, de socialização.

É importante relatar que W frequentou uma escola especial a partir de oito meses de idade, sendo matriculado na escola regular aos oito anos, e apresenta histórico de reprova.

De acordo com o EACI-P – Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor (BRITO, 2006), a dimensão de inatenção de W se mostra exagerada em seu comportamento em sala de aula, indicando que a criança apresenta dificuldade de atenção. A professora também considera que ele tem desempenho escolar bem abaixo da média em comparação com seus colegas de turma, acreditando que seu desempenho em leitura, ditado e aritmética é equivalente a uma criança de 1º ano. Acrescentou que W tem fala arrastada, olhar vago/ distante e leve comprometimento do lado esquerdo.

Para a avaliação psicoeducacional, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) WISC VI- Escala Weschsler de Inteligência para Crianças (WECHSLER, 2016), cujo objetivo é avaliar a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas; 2) Avaliação de linguagem e funções executivas em crianças (FONSECA, PRANDO, ZIMMERMANN, 2016), que avalia o processamento léxico-semântico, sobretudo inibição e iniciação verbais, planejamento verbal e acesso lexical, vocabulário, atenção e memória de trabalho, memória semântica, velocidade do processamento da informação e flexibilidade cognitiva; 3) BPA- Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (RUEDA, 2013), que objetiva uma avaliação da capacidade geral e individualizada dos tipos de atenção específicos (Atenção Concentrada, Atenção Dividida e Atenção Alternada); 4) Figuras Complexas de Rey (OLIVEIRA, 1999), que avalia a atividade perceptiva e a memória visual; 5) TDE- Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994), que proporciona uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, fornecendo indicativos das áreas de aprendizagem escolar que estão conservadas ou prejudicadas; 6) Protocolo de avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas (CAPELLINI, SMYTHE, SILVA, 2017), que são procedimentos para diagnós-

tico em dificuldades de leitura e escrita, que auxiliam na identificação de crianças com mau desempenho em leitura; 7) BTN- Bateria de Testes Neuropsicológicos (BRITO, 2006), que proporciona informações sobre os aspectos neurofuncionais; 8) IAR- Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (LEITE, 1984), que também objetiva avaliar o repertório comportamental das crianças referente aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; 9) THCP- Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização (SILVA, FLORES-MENDOZA, TELLES, 2012), que tem por objetivo identificar habilidades e o nível de conhecimento pré-alfabetização; 10) PROHMELE- Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura (CUNHA, CAPELLINI, 2009), que avalia o desempenho de habilidades metalinguísticas e de decodificação, necessárias para o desenvolvimento da leitura; 11) CONFIAS- Consciência Fonológica (MOOJEN, 2016), que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial, e possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando sua relação com a hipótese da fase da escrita que a criança se encontra; 12) PROLEC- Prova de Avaliação dos Processos de Leitura (CUETOS, RODRIGUES, RUANO, 2015), que é composto por diferentes tarefas que tratam de todos os processos que interferem na leitura, embasados pelo modelo da dupla rota de leitura, a partir do qual se obtém uma pontuação da capacidade de leitura da criança, tornando possível a compreensão das dificuldades de leitura; e 13) Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (SARAIVA, MOOJEN, MUNARSKI, 2016), cujo objetivo é tem como objetivo avaliar a compreensão da leitura.

De acordo com a avaliação psicopedagógica, W tem indicativo de deficiência intelectual leve. Em relação aos índices avaliados pelo WISC- IV, apresentou desempenho limítrofe em habilidades de raciocínio verbal e memória operacional, desempenho abaixo da média quanto ao raciocínio não verbal, e desempenho médio inferior em velocidade de processamento. Apresentou comprometimento da atenção, principalmente da atenção concentrada, memória e funcionamento executivo. Apresenta, ainda, dificuldades na coordenação motora fina, na percepção visual e na identificação de sílabas e fonemas. Tem desempenho inferior em leitura, escrita e aritmética. Mostrou não estar alfabetizado, encontrando-se na fase silábica de escrita, na qual cada sílaba é representada por apenas uma letra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), com dificuldades, inclusive, na identificação das letras.

As intervenções realizadas com a criança tiveram como base os autores Zorzi (2016), Nico e Gonçalves (2016) e Lemle (2009). Segundo Zorzi (2016), em geral, as habilidades requeridas pelos sistemas alfabéticos são: segmentar palavras passando pelas sílabas até chegar ao nível dos fonemas; compreender que palavras se constituem a partir da combinação de fonemas; compreender que para cada fonema existe uma letra para representá-lo; ler com o princípio de que se atribui às letras os sons que elas representam e que as mesmas unidades sonoras de determinada palavra são utilizáveis em outras palavras; quando o aluno apresenta estas habilidades, entende os processos de leitura e de escrita.

De acordo com Lemle (2011)

[...] podemos afirmar que o primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando atina com a ideia de que há, na escrita, representação de sons por letras. Faz sentido supor que a ideia construída por ele sobre essa relação é a mais simples possível: a relação

monogâmica, ou biunívoca, para usar linguagem técnica. Então porque não começar o ensino seguindo as etapas naturais do aprendiz (LEMLE, 2011, p.67).

Os atendimentos iniciaram com as letras de relação biunívocas. De acordo com Lemle (2009) a correspondência biunívoca é quando uma letra corresponde a um som e aquele som corresponde apenas àquela mesma letra. Fazem parte desse grupo de biunívocas as consoantes P, B, T, D, F e a vogal A. Gradualmente, o processo de alfabetização se complexifica para as relações de poligamia entre letras e sons, nas quais um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema e vice-versa (LEMLE, 2009).

Ainda, segundo Nico e Gonçalves (2016), o método multissensorial aborda o visual das letras, a audição e a modalidade cinestésica, que são fundamentais para o processo de aquisição de leitura. De acordo com as autoras, as crianças com dificuldade de aprendizagem não conseguem aprender a leitura pela relação direta entre palavras e seus significados, como é preconizado nos métodos globais, sendo o método multissensorial mais indicado nesses casos.

Na primeira intervenção com a estudante de Pedagogia, foram apresentadas todas as letras do alfabeto com o vídeo do material de Zorzi (2016) “As letras falam” (vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>>). Com o uso alfabeto móvel, foi solicitado a criança que montasse seu nome, sendo que esta somente realizou a atividade com auxílio. W confundiu o nome da letra L, chamando-a de N e não reconheceu as letras K, H e Y. Ao pedir para que escrevesse uma palavra e separasse as sílabas com o jogo “Quebra-cabeça silábico”, foi possível observar que ele obteve êxito apenas em palavras simples como ‘bola’ e ‘lápis’, e que demorava para atender comandos e executava-os bem lentamente.

Na segunda intervenção, foi proposta uma atividade com música e movimento, já que havia indícios de que a coordenação motora de W não era propícia para a escrita, considerando que as habilidades motoras finas são importantes para que um traçado adequado de letra seja alcançado (ZORZI, 2016). Entretanto, ele não se interessou pela música e mostrou atraso nos movimentos e dificuldade de lateralidade. Ainda nesta intervenção foi introduzida a vogal A, por meio da atividade de leitura compartilhada, com foco nos fonemas /a/ e /â/. W teve muita dificuldade para ler. Segundo Bräkiling (2004) e Angelo e Menegassi (2016), o procedimento de leitura compartilhada pode ser entendido como a alternância da leitura do aluno e do professor, em um mesmo texto, sendo que neste, o professor pode ensinar o aluno a participar ativamente da leitura.

Na terceira intervenção foi trabalhada a vogal E, utilizando-se de alinhavo, que auxilia na aprendizagem da grafia da letra. Enquanto estava manipulando o brinquedo, observou-se que W se distraía facilmente com outros materiais. Para exemplificar qual palavra continha a letra E inicial, foi preciso montá-la no alfabeto móvel para que ele copiasse. Identificou-se que a criança necessitava de materiais manipuláveis.

Na quarta intervenção foi introduzida a vogal I, sendo que a criança não demonstrou dificuldade. Ao solicitar que falasse palavras em que o fonema da vogal aparecesse no começo, ou seja, fosse o primeiro, ele falou as palavras “índio” e “igreja”.

No quinto atendimento deu-se fim ao trabalho com vogais ao introduzir as letras O e U. W pronunciou corretamente os fonemas e realizou uma atividade utilizando apenas vogais. Com o uso do material de Zorzi (2016), foram apresentadas ao aluno letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa para que pudesse compreender os diferentes tipos de letra. Na leitura compartilhada, pediu-se ao aluno que lesse as biunívocas e houve a troca das letras D/T.

Na sexta intervenção foram apresentadas as consoantes e o aluno soube dizer o nome delas, exceto da letra W, que disse ser Y. Para verificar se ele tinha desenvolvido a memória fonológica acerca das letras (LEMLE, 2009), foi realizado um ditado com palavras que iniciam com diferentes letras, mas o aluno errou todas as palavras, trocando as letras R/L e C/G. Para concluir, foi aplicada uma atividade que consistia em completar palavras com as consoantes que faltavam e W necessitou de ajuda, mesmo com as consoantes biunívocas.

No sétimo atendimento foram introduzidas sílabas e formação de palavras com o alfabeto móvel, considerando que a criança deve compreender para ler, e que deve atribuir sons às letras que elas representam, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras (ZORZI, 2016). Na atividade de ditado de palavras, ele escreveu apenas uma letra por sílaba e reduziu o número de sílabas de uma palavra. Foi possível perceber também que o aluno não fala o fonema /s/ no meio das palavras e, por isso, foi realizada uma leitura compartilhada de palavras em que o S se encontrava em posições variadas nas palavras. W leu com muita dificuldade.

Na oitava intervenção trabalhou-se uma história com palavras compostas, predominantemente, por letras de relação biunívoca. O aluno não conseguiu ler corretamente nenhuma palavra. Escreveu as sílabas trocando as consoantes e, nas sílabas que não sabia ler, soletrava.

Na nona intervenção, já que o aluno não tinha compreensão da relação fonema-grafema, necessária para ler e escrever (ZORZI, 2016), o objetivo foi o de trabalhar discriminação auditiva e treino da escrita. Para isso, foi utilizado um jogo em que o aluno precisava relacionar a figura com sua escrita. Ele demorou muito para achar as palavras, necessitando de auxílio; entretanto, no final do jogo, já estava montando com mais rapidez, pois havia entendido o objetivo.

Na décima e última intervenção, usou-se um quebra-cabeça para treinar a coordenação motora e discriminação visual, além de uma atividade de noção quantitativa da palavra, em que ele deveria juntar as sílabas e identificar qual sílaba é comum em todas as palavras. Infelizmente a criança não conseguiu realizar esta atividade.

A partir da avaliação realizada pela estudante de pedagogia e pela professora regente da turma, a criança apresentou melhoras em sua autoestima, mostrou-se mais interessada pelas atividades, embora ainda presente dificuldades acentuadas na leitura.

Em decorrência das dificuldades apresentadas pela criança, priorizou-se a utilização de materiais manipuláveis, e identificou-se a necessidade de continuidade dos atendimentos, visto que as intervenções realizadas durante o semestre não foram suficientes. No entanto, os atendimentos foram suspensos em decorrência do final do ano letivo de 2017 e do encerramento do projeto.

CONCLUSÃO

O presente estudo de caso teve por objetivo descrever a avaliação e intervenção de uma criança com deficiência intelectual, comprometimento de percepção visual, atenção e memória e dificuldades acentuadas em leitura, durante o ano de 2017. A partir da avaliação das bolsistas e professora regente da turma da criança, foi possível identificar uma discreta melhora no desempenho de leitura e escrita após as intervenções, inclusive no que tange a interpretação e escrita espontânea. O trabalho com consciência fonológica, o ensino a partir das vogais e das letras de relação biunívocas, o trabalho com letras, sons, sílabas e palavras e a utilização de materiais manipuláveis apresentou-se como uma proposta apropriada para o ensino de crianças com deficiência intelectual.

No entanto, entende-se que, em decorrência de suas dificuldades acentuadas, o período de intervenção não foi suficiente, sendo necessário um acompanhamento durante todo o ano letivo. Assim, mesmo com todas as dificuldades decorrentes do comprometimento intelectual da criança, o atendimento individual e diferenciado proporcionou ganhos na aquisição da leitura. Destaca-se, então, a importância do atendimento educacional especializado ao longo de seu processo de escolarização, seja ele na sala de recursos multiprofissional, classe especial ou com o professor de apoio educacional especializado em sala de aula (BRASIL, 2001), considerando as dificuldades de cada criança, para que esta possa intensificar sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Cadernos de pesquisa, 49, p.51-54, 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J.A. Leitura compartilhada em sala de apoio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, p.267-292, set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00267.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA. *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 992, 2014.
- BRÄKLING, K.L. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.
- BRASIL, *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília/DF. Diário Oficial da União, nº 248, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC- SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.
- BRITO, G.N.O. *EACI-P: Escala de Avaliação do Comportamento Infantil para o Professor: manual*. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2006.
- _____. *BTN: Bateria de Testes Neuropsicológicos: manual*. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2006.
- CAPELLINI, S.A. SMYTHE, I.; SILVA, C. *Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-linguísticas: livro do profissional e do professor*. 1ª ed. São Paulo: Book Toy, 2017.

- CUETOS, F.; RODRIGUES, B.; RUANO, E. *PROLEC: Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: manual. Adaptação para o português* Simone Aparecida Capellini, Adriana Marques de Oliveira e Fernando Cuetos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. *PROHMELE Provas de habilidade metalinguísticas de leitura*. Marília: Revinter, 2009. 146 p.
- FONSECA, R.P.; PRANDO, M.L.; ZIMMERMANN, N. *Tarefas para Avaliação Neuropsicológica, (Avaliação de linguagem e funções executivas em crianças)*. São Paulo: Memnon, 2016. v. 1
- LEITE, S.A.S.L. *IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1984.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2009.
- MOOJEN, S. *CONFIAS: Consciência fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.
- NICO, M.Â.N.; GONÇALVES, A.M.S. *Facilitando a Alfabetização: Multissensorial, Fônica e Articulatória*. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.
- OLIVEIRA, M. (Org.) *Figuras Complexas de Rey: Teste de Cópia e Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas - Adaptação Brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RUEDA, F.J.M. *Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção – BPA*. São Paulo: Vetor, 2013.
- SANTOS, D.C.O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.* v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.
- SARAIVA, R.A.; MOOJEN, S.M. P.; MUNARSKI, R. *Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2016.
- SILVA, R.S.; FLORES-MENDOZA, C.; TELLES, M. *Teste de Habilidades e conhecimento pré-alfabetização – THCP*. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2012.
- STEIN, L.M. *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- VALENTIM, F.O.D.; OLIVEIRA, A.A.S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.
- VENTURA, M.M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev SOCERJ*, v.20, n.5, p.383-386, 2007.
- WECHSLER, D. *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças: WISC VI: manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.
- ZORZI, J.L. *As letras falam*. São Paulo: Phonics Editora, 2016.

ENSINO SUPERIOR: A INDISSOCIAÇÃO ENTRE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO NO NEPPD/FACED/UFAM

Maria Almerinda de Souza Matos¹; Jáima Pinheiro de Oliveira²;
Wania Ribeiro Fernandes³
profalmerinda@hotmail.com

^{1,3}Departamento de Teorias e Fundamentos, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

INTRODUÇÃO

Sabemos não ser possível tratar os problemas educacionais sem fazer considerações acerca da historicidade e vinculação com fenômenos sociais mais amplos.

Como instituições sociais que são as instituições educacionais refletem as características do sistema social que as incluiu, mas em seu interior manifestam-se naturalmente as contradições inerentes a esse mesmo sistema social. As ações originadas do interior das universidades podem gerar mudanças significativas no sistema social.

Entendemos que a universidade é o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação, e a agência formadora de professores no seu interior, é o espaço de sua realização pelas possibilidades de uma práxis pedagógica que inter-relacionam pesquisa, ensino e extensão, garantindo a competência do exercício profissional em todas as dimensões, níveis, âmbitos e espaços em que a educação possa acontecer.

Incoerentemente, a instituição universidade, responsável pela produção do conhecimento importante ou necessário para a sociedade mudar e viver melhor, não parece capaz de usar o conhecimento disponível para elaborar sua própria definição e para realizar as transformações importantes ou necessárias.

É preciso não esquecer que a função que qualquer instituição social é melhorar a qualidade de vida de todos na sociedade, qual é a contribuição específica de cada instituição para realizar o que a sociedade necessita. No caso da Universidade, considerando que o objeto de trabalho é o conhecimento, parece ser específico da universidade a missão de produzir o conhecimento e torná-lo acessível.

A expressão produzir conhecimentos e socializa-lo não se esgota nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, buscando Botumé (1992), são os meios e não fins da universidade e, por isso, não servem para definir o papel social dessa instituição ou, pelo menos, são insuficientes para fazê-lo.

A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão não parece ser verdadeira quando a pesquisa fica sob responsabilidade dos programas de pós-graduação, enquanto que a extensão fica vinculada aos departamentos.

Compreendemos a extensão como uma forma de reunir e administrar os esforços, recursos e atividades para tornar o conhecimento acessível à sociedade. Assim concebida, ela não é outra coisa diferente da pesquisa e do ensino, lembrando Silva (1980) a relação entre ensino e pesquisa só ocorre quando quem pesquisa ensina e quem ensina faz pesquisa.

Tomada em sentido amplo, a pesquisa pode ser entendida como toda e qualquer atividade voltada para a busca do conhecimento novo e para possíveis soluções de problemas. Como atividade que busca, indaga, investiga e inquirir a realidade, é a atividade que mais possibilita, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Nessa direção, conforme explicita Pádua (2002), o conhecimento vai-se elaborando historicamente, por meio do desenvolvimento da pesquisa, da reflexão sobre o que se conseguiu apreender por meio dela, dos resultados a que se chegou e das ações que foram desencadeadas a partir dos resultados.

Assim, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é elaborar conhecimentos que possibilitam compreender e transformar a realidade, como atividade está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador” (p. 32).

Seguindo essa linha de pensamento, Vázquez (1977) nos diz, o critério de verdade que hoje devemos buscar está na prática, porém, numa relação propriamente teórico com a prática mesma, ou seja, na práxis humana, como ação transformadora.

Nessa direção entendemos como Souza Santos (1999), que a Universidade que se desejar direcionada para uma produção científica que de fato contribua para o avanço do conhecimento, bem como para a construção de um conhecimento científico consistente, terá que transformar os princípios direcionadores dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão em princípios paradigmáticos menos rígidos, segundo os quais a reflexão permanente e uma constante atitude de busca sejam as marcas fundamentais do homem de ciência e do homem de ação.

Nesse sentido, qualquer que seja o campo da atividade do pesquisador, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos técnicos, éticos-políticos e as finalidades culturais que o explicam, bem como os problemas epistemológicos que o seu mundo objetivo suscita, não pode ficar à parte do campo de trabalho daqueles que se dedicam à pesquisa e que necessitam conhecer a natureza do seu trabalho, suas condições e seus problemas.

Mas, esse preparo não se dará, certamente, sem uma reflexão teórica fundamentada em princípios direcionadores consistentes que o auxiliem na busca e no alcance do núcleo dos problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, assim como o das totalidades de que a ciência se ocupa na aquisição dos meios de esclarecê-los, muito mais que de resolvê-los.

Assim, pela pesquisa, os homens empenham-se em criar sua própria existência e assumir a direção da sua história. É a pesquisa enquanto práxis humana plena de significados políticos, interpretações subjetivas, simbologias e demais significações histórico-sociais, numa

dinâmica de ação-reflexão-ação, na medida em que nada é definitivo, nada está pronto e acabado: tudo é provisório, tudo é processo.

Estamos em constante movimento, em permanente processo de construção/desconstrução e reconstrução da realidade histórico-social e de nós mesmos.

OBJETIVO

Apresentar de forma sintetizada, um pouco das atividades de ensino-pesquisa-extensão que vem sendo desenvolvida desde 2001 no NEPPD-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

MÉTODO

Baseadas na pesquisa qualitativa, nossa pesquisa se desenvolveu por meio do Estudo de Caso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender o aspecto relativo ao funcionamento do NEPPD (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial), torna-se importante dizer que o mesmo funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. O Núcleo é composto por professores da UFAM, também professores do Campus de Benjamin Constant, discentes de várias licenciaturas da UFAM e das universidades e faculdades privadas, mestrandos e doutorandos do PPGE\FACED e professores da rede municipal de ensino.

O NEPPD foi fundado em 2001 a partir da preocupação crescente de melhor qualificar os futuros pedagogos(as) para o exercício do ensino, extensão e pesquisa nas áreas de Psicopedagogia, Educação Especial e Psicomotricidade, na época ainda incipiente em nosso meio, assegurando condições que viabilizem uma análise mais cuidadosa e efetiva dos diferentes casos e situações, buscando a adoção de medidas que respondam com adequação e pertinência à natureza do atendimento demandado pelas características do alunado que apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem, com ou sem deficiência.

O NEPPD é responsável pelo aprofundamento de estudos e pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, educação especial no contexto da educação inclusiva e educação e intervenção psicomotora. Conta com um grupo efetivo de alunos bolsistas e não bolsistas da graduação e da pós-graduação *Stricto Sensu* e voluntários. Promove palestras, cursos, seminários, simpósios, oficinas, assessoramento e intercâmbios, realizando avaliação e intervenção pedagógica, psicopedagógica e psicomotora de alunos encaminhados por escolas públicas e ONGs.

Desde 2001 desenvolve pesquisas, financiadas pelo CNPq, FAPEAM e CAPES tendo adotado o modelo educacional baseado na avaliação e intervenção sobre os problemas de aprendizagem e/ou comportamento, através da descoberta de procedimentos mais adequados à singularização do desvio em relação à idade de desenvolvimento evolutivo. Acreditamos que o processo educativo dos educandos com atraso no seu desenvolvimento global se beneficia dos

fundamentos teóricos que analisam o binômio desenvolvimento\aprendizagem, em contribuição direta com a Psicologia da Educação nas abordagens cognitivistas de Wallon, Luria, Piaget.

Todo procedimento adotado pela equipe, está orientado para os níveis de desenvolvimento evolutivo já completados, influenciados pelos fatores genéticos e ambientais, e delimitados em uma avaliação pedagógica, psicopedagógica e psicomotora, que explique melhor o quadro desse desenvolvimento.

Com as premissas teóricas que enfatizam a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, enfoca a necessidade de compreender qualquer fenômeno de aprendizagem em sua estreita ligação com o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias, implica a consideração do intercâmbio entre a informação genética e o contato com as circunstâncias reais de um meio historicamente construído.

A apropriação das abordagens cognitivistas é analisada na construção dos procedimentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicomotores, que corroboram a hipótese de que o especial nesses procedimentos inexistente, pelo menos no plano de produção teórica. São diferenças que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano os demais aspectos envolvidos na organização do processo ensino-aprendizagem.

Os processos de ensino-aprendizagem mostram como cada pessoa e grupo de aprendizagem são únicos e podem se desenvolver com diferenças significativas, não apenas pela diversidade de habilidades psicomotoras e cognitivas, mas também emocionais, manifestadas nas aptidões e atitudes relacionais, individuais e de grupos, cujo desenvolvimento, inibição ou repressão podem influenciar os contextos.

Desse modo, não falamos de deficiências, nem de dificuldades, mas sim de necessidades educativas das crianças atendidas no NEPPD, que, necessariamente, devem ser traduzidas em situações passíveis de melhora e concretização de auxílio e suporte.

Na mesma linha, consideramos que a interação estabelecida pelas crianças nos diferentes contextos (NEPPD, escola, família, meio social mais amplo) determina tanto suas habilidades quanto a definição do auxílio que necessita. Entendemos a avaliação psicopedagógica como um

[...] processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes da situação de ensino-aprendizagem, considerando-se as características próprias do contexto escolar e familiar, a fim de tomar decisões que visam promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada. (COLOMER, NAVARRO apud BONALS, CANO, 2008, p. 16)

Quando se detecta uma necessidade, nem tudo o que é suscetível de ser avaliado na situação que se apresenta terá de ser objeto de avaliação. Priorizam-se sempre os aspectos mais relevantes, e planejam-se apenas as atuações necessárias para promover mudanças.

Nesse contexto, a avaliação psicopedagógica é uma ferramenta para tomar decisões que melhorem a resposta educacional do aluno ou grupo de alunos, mas também para promover mudanças no contexto escolar e familiar.

O trabalho do NEPPD não consiste apenas em conseguir ver diferenças significativas, o que o aluno sabe e o que não sabe fazer, mas também em definir necessidades educacionais previsíveis e propor estratégias e ajustes em intervenção educacional.

Nessa ótica, segundo Soares, abre-se uma perspectiva na qual a formação e pesquisa caminham de mãos dadas. Isso acontece na medida em que

[...] uma teoria da prática – uma teoria que se constrói a partir da prática – e uma prática da teoria – uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente (SOARES, 1995, p.13).

Sabemos que a prática real nos coloca em situações que não encontramos nos livros. A pesquisa e a prática desenvolvidas no NEPPD caracterizam-se e direcionam-se pelo aspecto de uma perspectiva para o campo social. A reflexão dos pesquisadores ganhou um sentido no trabalho coletivo, a fertilidade dessa prática tem colocado os pesquisadores em confronto direto com a pesquisa e o objeto de estudo. O NEPPD vem favorecendo um amplo campo de pesquisa na formação de pesquisadores de forma reflexiva.

Como afirma Severino (1976, p. 30), “ A pesquisa e a reflexão são os objetivos finais da vida científica Universitária”. Para o autor, os alunos na graduação precisam desenvolver a capacidade de pensamento crítico, com propostas num projeto de e para a sociedade. Neste sentido o NEPPD é uma referência na cidade de Manaus e não podemos dizer que a Universidade está na contramão. Desenvolve um trabalho sério com alunos de vários cursos da graduação ao *Stricto Sensu*.

Três elementos são fundamentais para definir o que os pesquisadores vêm adquirindo no NEPPD por estarem engajados no processo de pesquisa do PIBIC, PIBEX ao *Stricto Sensu*:

- Uma formação de qualidade, na qual aprofundem os conhecimentos científicos;
- Uma formação pedagógica, onde são desenvolvidos conhecimentos sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Psicomotricidade;
- Uma formação prática orientada que possibilita tanto a vivência de aplicação da avaliação e intervenção pedagógica, psicopedagógica e psicomotora quanto a produção científica que divulgue os resultados do trabalho.

Constitui-se em elemento de grande relevância na formação desse estudante pesquisador, ser visto como o elemento de articulação entre formação inicial e a formação continuada no processo de construção do conhecimento.

No âmbito da formação e compromisso com a pesquisa, o NEPPD é concebido como uma primeira etapa de profissionalização, na qual procura-se evidenciar aos pesquisadores a necessidade da pesquisa como processo contínuo, durante todo o seu exercício profissional. Sendo sua prática uma fonte de produção de conhecimentos, que deve ser o ponto de partida para seu constante aperfeiçoamento e sua trajetória de pesquisador.

Os acadêmicos e pesquisadores desenvolvem ações nos Programa de Ação Curricular de Extensão (PACEs), no apoio as comunidades envolvidas nos projetos, as pesquisas de

Iniciação Científica, envolvendo os estudantes de graduação do Curso de Pedagogia, também no PIBIC e PIBEX.

Nossos pesquisadores aperfeiçoam e aprofundam conhecimento científico nas questões das ciências humanas, sociais, de pesquisa, estudos bibliográficos e elaboração de projetos desenvolvidos com a temática inclusiva. O melhoramento das atividades desenvolvidas no NEPPD vem nos possibilitando a formação de recursos humanos, contribuindo assim, para o atendimento individualizado às crianças da comunidade manauara.

Nossa motivação principal é incentivar os discentes que iniciam a árdua tarefa da pesquisa intelectual a pensar por si próprio, a criar o hábito da reflexão, limpar a mente de todos os tipos de dogmas e preconceitos é o primeiro passo para se fazer ciência, buscar a verdade. Em pesquisa científica “ nada é evidente, nada é gratuito, tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Pensar a Pedagogia enquanto uma ciência da educação é pressupor a existência de uma intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Isso significa dizer que todo o processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar, autoavaliar e assim transformar seu objeto de estudo. (FRANCO, 2003)

Identificando a necessidade de ampliar ações de Extensão, foi criado o Programa de Atendimento Especializado –PAE, com o objetivo de contribuir de forma articulada junto à criança, sua família e escola, para a manutenção e desenvolvimento educacional do aluno, detectando, intervindo e orientando possíveis alterações que possam comprometer o processo de aprendizagem.

Frente à abrangência do PAE, os objetivos específicos foram divididos frente aos seus diferentes públicos:

DISCENTES (PEDAGOGIA E LICENCIATURAS):

- Atender a criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento;
- Avaliar de forma interventiva a aprendizagem escolar.
- Oferecer espaço de apoio da escola frente às ações cognitivas, de linguagem, psicomotora, atitudinal e social;
- Fortalecer o desenvolvimento positivo do auto-conceito do educando;
- Promover a inclusão educacional e social da pessoa com necessidades educacionais especiais.

DOCENTES:

- Contribuir com a educação continuada dos profissionais de educação especial;
- Oferecer espaço de formação qualificada aos professores da educação básica da Secretaria Municipal de Manaus;
- Colaborar com a escola, subsidiando a sua parceria com a família;
- Fortalecer o desenvolvimento positivo da auto-imagem da criança.

FAMILIARES:

- Oferecer um espaço de escuta e orientação dos pais e familiares de alunos com necessidades educacionais, tendo como foco a aprendizagem;
- Colaborar com a família, subsidiando a parceria com a escola.

A finalidade é de propiciar condições para os discentes e docentes do Curso de Pedagogia pois buscando CAMPOS & FÁVERO (1994, p. 32), “Pode-se ler o melhor texto, pode-se ler bons relatórios de pesquisa, mas só se aprende a pesquisar, pesquisando”.

A universalização da educação escolar na Região Norte tem sido um desafio abraçado pela Universidade Federal do Amazonas. Nesse universo diversificado da educação inclusiva, enquanto ensino, pesquisa e extensão vimos abrangendo professores, alunos, a prática e a ciência com princípios, propostas de ações públicas que contribuam para a abrangência do desenvolvimento necessário do educando nas relações dinâmicas dentro e fora da escola pública.

A nossa sociedade vive cada vez mais a diversidade e está em constante transformação e evolução de saberes. A busca pelo conhecimento e pesquisa científica na educação inclusiva tem crescido em nossa Região Amazônica, suscitando na Universidade o incentivo, aperfeiçoamento a aprofundarem nos conhecimentos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFAM.

No dia 22 de agosto de 2013, dia do educador especial, aconteceu algo marcante para a Educação Especial no Amazonas, na Faculdade de Educação – FACED, em Reunião Ordinária do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, foi aprovada a Linha de Pesquisa em Educação Especial (Stricto Sensu) com o título de “Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico”.

Esta Linha de Pesquisa em Pós-Graduação Stricto Sensu pesquisa a Educação Especial e Inclusiva no Brasil: aspectos conceituais, políticas públicas, história da educação, acessibilidade. Participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\superdotação e transtorno do desenvolvimento da coordenação. Pedagogia Hospitalar, Educação e Saúde. Práticas Pedagógicas inclusivas. Formação de Professores na perspectiva inclusiva. Atendimento educacional especializado. Inserção no mercado de trabalho. Família das pessoas com necessidades educacionais especiais. Indígenas com necessidades educacionais especiais. Diversidade Amazônica e os desafios da educação inclusiva. Tendências, perspectivas e abordagens teórico-metodológicas da psicopedagogia e da psicomotricidade em diferentes contextos.

Consideramos o paradigma da inclusão como o princípio alicerçado no dado atual da diversidade, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas, apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.

Os pesquisadores reconhecem que não é tarefa fácil fazer pesquisa, pois é necessário investimento e dedicação ao NEPPD. Neste sentido, é preciso romper com a visão de que os acadêmicos da graduação e pós-graduação não fazem pesquisa. A experiência do NEPPD tem demonstrado que basta dar condições para que os alunos adquiram o gosto pela pesquisa. A

proposta do NEPPD é orientar um profissional capaz de romper com as práticas, baseadas em modelos e valores educacionais tradicionais.

CONCLUSÃO

A experiência mostra que a linha que marca a fronteira entre o saber e o saber fazer é tênue e, para encontrá-la é preciso muito diálogo, muita disposição para a troca de conhecimentos e experiências de vida. Somente assim, é possível enxergar a tal linha e transpô-la com segurança.

O NEPPD/FACED/UFAM se tornou um referencial para o Curso de Pedagogia e para a comunidade acadêmica, preparando o Educador/Pedagogo para entender como o aluno constrói o conhecimento, compreender como os relacionamentos da Escola e da Família afetam o aluno no seu ser e também para ampliar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva com vistas a analisar o processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS

COLOMER, T.; MAOT, M.T.; NAVARRO, I. A Avaliação Psicopedagógica. In: ANCHEZ-CANO, M.; BONALDS, J. et al. *Avaliação Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L.M. *A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 2. Ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

SILVA, J.I. *Pesquisa e conhecimento científico: ampliando o espaço da pesquisa na comunicação e apropriação do conhecimento*. ICONTE, 2000.

SOARES, M.B. *A prática de ensino e estágio supervisionado*. ATAS-Encontro Nacional de Prática de Ensino. FE-USP, São Paulo, 1995.

SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS EDIÇÕES DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE) DOS CURSOS DE MÚSICA¹

Alexandre Trindade de Almeida¹; Maria da Piedade Resende da Costa²
alle_trindade@live.com

¹ Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos ; ² Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

No panorama educacional contemporâneo que visa o desenvolvimento, implementação e adequação de práticas inclusivas, mostra-se desejável um olhar direcionado à qualificação dos docentes de diversas áreas para o atendimento educacional dos alunos considerados público alvo da educação especial (PAEE).

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considera-se público alvo dessa modalidade os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Conteúdos relacionados à Educação Especial e a práticas de inclusão podem contribuir para a melhor identificação de possíveis demandas escolares e para a promoção de práxis que reconheçam necessidades individuais, personalidades, preferências, limitações, capacidades e potencialidades de todos os alunos.

Perante a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, reconhecida atualmente pela Lei 13.278/16 juntamente com outras linguagens artísticas como teatro, dança e artes visuais, faz-se válido a investigação das condições de formação inicial ofertadas a esses educadores nos cursos superiores (BRASIL, 2016).

A presença de disciplinas ou módulos que contemplem conteúdos relacionados à educação especial, práticas em estágio supervisionado, experiências profissionais prévias, contato com grupos de pesquisas ou núcleos de extensão que abordem a temática e condições de avaliação são fatores que podem se relacionar com o nível de aproveitamento e aprofundamento do licenciando em tópicos de inclusão.

Esse trabalho busca versar sobre a variável da avaliação por meio de uma pesquisa documental e análise comparativa das cinco edições do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) dos cursos de música aplicadas até o ano de 2018, momento de realização da pesquisa.

O Enade é uma ferramenta integrada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que tem por objetivo avaliar o rendimento de concluintes dos cursos de graduação a partir de conteúdos programáticos previstos pelas diretrizes curriculares das gra-

¹ Apoio: Capes.

duações, além do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e gerais adquiridas durante a formação do estudante. Trata-se de um exame obrigatório, implementado pela primeira vez no ano de 2004, possuindo uma periodicidade máxima de avaliação trienal para cada área de conhecimento.

No âmbito do Sinaes o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas são processos de avaliação desenvolvidos de forma sistemática e permanente para orientar a melhoria da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior - IES. (BRASIL, 2013, p. 3).

O Sinaes é um sistema do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), composto também pelos processos de Avaliação Institucional e Avaliação de Cursos de Graduação que juntamente com o Enade formam um tripé avaliativo que possibilita o reconhecimento da qualidade dos cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Sendo condição indispensável para o registro de regularidade no histórico escolar do estudante e para expedição do diploma pela IES, os resultados desse exame constituem insumos fundamentais para calcular índices de qualidade educacional superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições brasileiras, são utilizados para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas educacionais, além de servirem como fonte de consulta pela sociedade.

Nesse sentido, as edições do Enade para os cursos de Música podem servir de indicadores que demonstram se conteúdos curriculares relacionados à Educação Especial e a perspectivas inclusivas são contemplados e exigidos na avaliação da formação inicial de professores de música, em acordo com as necessidades educacionais e direitos previstos por lei à demanda escolar PAEE.

Tais dados podem contribuir para reflexões sobre os tipos de conhecimentos providos e avaliados no ensino superior, além de fornecer subsídios para análises de exames em outras áreas e de demais aspectos da formação de professores.

OBJETIVOS

O presente estudo tem por objetivo geral: investigar a coerência entre as exigências do Ministério da Educação (MEC) e as condições de avaliação ofertadas na formação de professores de música a nível nacional.

Os objetivos específicos são: a) verificar a ocorrência de questões que se relacionem à Educação Especial e às perspectivas educacionais inclusivas nas provas do Enade dos cursos de Música; b) comparar e compreender a evolução do exame no âmbito inclusivo através dos anos; c) relacionar a abordagem da avaliação de professores com a legislação que direciona o atendimento educacional especializado.

MÉTODO

A presente pesquisa possui delineamento documental, utilizando como fonte de investigação as edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os cursos de Música dos anos de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017, disponíveis no portal no INEP.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51).

Por motivo dos exames serem tratados de documentos oficiais de avaliação, que não receberam qualquer tratamento analítico, o material é designado como documento de primeira mão.

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p.51).

As edições do exame foram obtidas via internet através da consulta ao acervo do Portal do INEP.

Foram realizadas consultas e revisões na legislação brasileira para direcionar a análise dos documentos e fundamentar a necessidade de formação inicial e continuada adequadas para a identificação e o atendimento educacional às diversidades escolares.

Cada edição da prova do Enade para o curso de Música possui 40 questões, totalizando 200 questões entre as cinco edições envolvendo conhecimentos de formação geral, música e Educação Musical. Há também um questionário de percepção da prova, que não busca avaliar conhecimentos específicos e sim saber a opinião do examinado sobre a avaliação realizada, por esse motivo tais questões não foram consideradas ou contabilizadas na pesquisa.

Através de uma análise comparativa e de uma revisão sistemática foi elencado o número de questões que contemplam conhecimentos sobre as características e o atendimento a alunos categorizados como PAEE e sobre práticas educacionais de inclusão nas edições do exame.

Foram analisados os avanços da prova no sentido da perspectiva inclusiva ao longo dos anos e discutidas as incoerências entre as condições propostas de avaliação e as necessidades educacionais atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as duzentas questões das edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade para os cursos de Música dos anos de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017 foram encontradas somente três questões contendo temas de avaliação relacionado a conhecimentos de educação inclusiva e ao atendimento à diversidade de necessidades educacionais, sendo duas questões na edição de 2014 e uma questão na edição de 2017. Na demais edições do Enade não houve a ocorrência de perguntas com esse tema (BRASIL, 2005, 2009, 2011).

A questão nº 11 do Enade de música do ano de 2014 utiliza um trecho da obra: Educação Inclusiva: Contextos Sociais de Mittler (2003), que versa sobre a necessidade de tornar as escolas mais responsivas pela aprendizagem de todos os alunos e que a mudança na perspectiva inclusiva deve começar por nós mesmos, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Questão 11 do ENADE para os cursos de Música de 2014

ENADE 2014

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 11

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão se beneficiando com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Apreendi muito através de pesquisa, mas também aprendi muito através das aquisições das pessoas, daquelas pessoas de quem muito pouco ou nada era esperado. Passei a acreditar que o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar se ‘falharem’. Mas isso é cair na linguagem do ‘nós’ e do ‘eles’: dificilmente estas são as palavras que constroem uma sociedade inclusiva ou uma escola inclusiva.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed. p. 16-17 (adaptado).

A partir do texto acima, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

- I. Pesquisas em música e inclusão devem considerar diferentes perspectivas e orientações metodológicas, como, por exemplo, mapeamentos, pesquisas de intervenção, pesquisas de inovação tecnológica, entre outras.

PORQUE

- II. A inclusão em educação musical está baseada na implementação de soluções inovadoras e criativas capazes de aperfeiçoar as práticas musicais e pedagógicas por meio de novas tecnologias sociais e assistivas, garantindo acesso amplo e irrestrito aos equipamentos sociais e culturais.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- A As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- B As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- C A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- D A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- E As asserções I e II são proposições falsas.

Fonte: Enade (2014, p. 14).

É possível evidenciar pelo conteúdo do enunciado, pelas asserções propostas e pela fonte referenciada que a questão avalia conteúdos relacionados à área da educação inclusiva.

Já a questão nº 35 aborda a necessidade da adoção de novas posturas docentes para a efetivação do atendimento à diversidade humana que está presente na escola, utilizando como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como demonstra a Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Questão 35 do ENADE para os cursos de Música de 2014

ENADE 2014

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 35

Da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção de desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

BRASIL, MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008, p. 6 (adaptado).

As questões suscitadas no texto ratificam a necessidade de novas posturas docentes, de modo a atender a diversidade humana presente na escola. Nesse sentido, no que diz respeito a seu fazer docente frente aos alunos, o professor deve

- I. desenvolver atividades que valorizem o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e aplicar avaliações criteriosas com o fim de aferir, em conceitos ou notas, o desempenho dos alunos.
- II. instigar ou compartilhar as informações e a busca pelo conhecimento de forma coletiva, por meio de relações respeitadas acerca dos diversos posicionamentos dos alunos, promovendo o acesso às inovações tecnológicas.
- III. planejar ações pedagógicas extraescolares, visando ao convívio com a diversidade; selecionar e organizar os grupos, a fim de evitar conflitos.
- IV. realizar práticas avaliativas que evidenciem as habilidades e competências dos alunos, instigando esforços individuais para que cada um possa melhorar o desempenho escolar.
- V. utilizar recursos didáticos diversificados, que busquem atender a necessidade de todos e de cada um dos alunos, valorizando o respeito individual e coletivo.

É correto apenas o que se afirma em

- A** I e III.
- B** II e V.
- C** II, III e IV.
- D** I, II, IV e V.
- E** I, III, IV e V.

Fonte: Enade (2014, p. 34).

Essas são as primeiras questões que contemplam conteúdos de inclusão desde as primeiras edições do exame para os cursos de música.

Vale ressaltar que a Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004) instituiu a criação do Sinaes e permite que o Enade seja realizado por amostragem, entretanto, em 2017 a aplicação do exame foi censitária, com a exigência de participação de todos os concluintes. Segundo o portal do INEP, entende-se por concluinte a nível de Bacharelado ou Licenciatura aquele aluno que tenha expectativa de conclusão do curso até o final do ano de aplicação do exame ou que tenha cumprido 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso.

Apesar da maior abrangência de participantes proposta ao exame em 2017, houve apenas uma questão que se aproximou do tema educação inclusiva. A questão nº33 dessa edição aborda a igualdade de gênero, a sexualidade e o respeito à diferença, temas que permeiam a inclusão em diferentes níveis.

Figura 3 – Questão 33 do Enade para os cursos de Música de 2017

QUESTÃO 33

As escolas brasileiras não têm um único jeito de ensinar sobre gênero e sexualidade; pesquisas evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pela discriminação. Distinções sexistas nas aulas, na chamada, nas filas de meninos e de meninas, nos uniformes, no tratamento e nas expectativas sobre alunos ou alunas, tolerância da violência verbal e até física entre os meninos, representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, abordagem quase exclusivamente biológica da sexualidade no livro didático, estigmatização referente à manifestação da sexualidade das adolescentes, perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, evidenciam o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços, sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

Disponível em: <<http://www.spm.gov.br>>.
Acesso em: 11 jul. 2017 (adaptado).

Nesse contexto, para construir uma prática pedagógica que promova transformações no sentido da igualdade de gênero a partir do respeito às diferenças, espera-se que a escola

- A** incorpore o conceito de gênero nos diferentes componentes do currículo de maneira transversal.
- B** realize atividades em seu cotidiano que definam para as crianças o que é masculino e o que é feminino.
- C** se valha das diferenças sexuais naturais entre meninos e meninas para conduzir a classe e manter a disciplina.
- D** se refira à questão de gênero de forma tangencial, suficiente para promover vivência menos intransigente e mais equânime entre homens e mulheres.
- E** reforce modelos de comportamentos socialmente atribuídos a homens e mulheres que formam um conjunto de representações sobre masculinidade e feminilidade.

Fonte: Enade (2017, p. 32).

Não houve questões que discorressem sobre atendimento a algum público específico da educação especial, como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas sim, menções ao atendimento à diversidade como um todo.

Podemos discutir o número irrisório de questões sobre inclusão em uma avaliação de desempenho de cursos superiores sob a luz das necessidades educacionais especializadas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, objetivando a disponibilização de recursos e serviços de atendimento especializado ao público alvo e uma formação continuada e especializada dos professores munida de conhecimentos pedagógicos gerais e específicos da área.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008. p.17).

Conhecimentos gerais e específicos da área da Educação Especial são desejáveis para todos os profissionais da educação, pois possibilitam maior interação e atuação dos mesmos no atendimento às diversidades presentes na escola. Os sistemas de ensino precisam se organizar no sentido de promover o acesso aos recursos pedagógicos e espaços que possibilitem e favoreçam uma educação que valorize as diferenças e atenda às necessidades educacionais de cada aluno.

É fundamental, também, um sistema de avaliação que se comprometa com a verificação da oferta desses conteúdos.

A presença de duas questões na edição do Enade de 2014 conota um avanço na perspectiva de valorização dos conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva quando comparado com as edições anteriores. Entretanto, esse número ainda é irrisório dentro da amostra total de questões analisadas. Assim, podemos perceber uma incongruência ainda ocorrente entre os apontamentos normativos previstos pelos documentos de Política Educacional e as exigências do Ministério da Educação para com a formação dos professores no âmbito avaliativo.

CONCLUSÃO

Foi possível perceber uma escassez de questões que abordassem temáticas de educação inclusiva nas edições do Enade dos cursos de música aplicadas até o momento, fator tal que pode se relacionar com uma lacuna na formação dos educadores musicais, pois conota baixa exigência em relação a tais tipos de conhecimentos em uma avaliação que fornece indicadores de qualidade de ensino superior no Brasil.

Visto a demanda de um atendimento educacional especializado paralelo e próprio da educação básica para o PAEE, é desejável um maior alinhamento das condições de formação inicial e continuada ofertadas aos professores, visando possibilitar e aperfeiçoar a identificação e o atendimento dos alunos, a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, a melhor compreensão e o reconhecimento das diversidades na sala de aula, assim como as necessidades, as especificidades, os interesses, as capacidades e as habilidades presentes em cada pessoa.

Essa pesquisa pode servir de referência para demais delineamentos investigativos tanto na formação de professores de música como nas demais áreas, pois induz-se que os índices fornecidos pelo INEP estão relacionados com os conteúdos presentes no Enade e nos demais processos

avaliativos do Sinaes. Para maior situação do panorama da formação de professores, ainda carecemos de investigações a respeito de fatores como matrizes curriculares, módulos em disciplinas dos cursos, existência de grupos de pesquisa e de projetos de extensão na área da educação inclusiva, entrevistas com licenciandos ingressantes e concluintes, afim de buscar avaliar de forma qualitativa o nível de conhecimento que esses professores possuem a respeito da temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Nº. 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES e dá outras providências. disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____. MEC. *SEESP. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n. 555, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.html>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____. Ministério da Educação. Instituto Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)*. 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei 13.278 de 02 de Maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 8 abr. 2018

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2006. *Música*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_MUSICA.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____, 2009. *Música*. Disponível em: <<http://public.inep.gov.br/enade2009/MUSICA.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____, 2011. *Música*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/MUSICA.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018

_____, 2014. *Música*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/35_musica.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____, 2017. *Música Licenciatura*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/36_MUSICA_LICENCIATURA_BAIXA.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/web/guest/home>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed, 2003.

AÇÃO DIDÁTICA FORMATIVA COM LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Jacqueline Lidiane de Souza Prais¹; Vanderley Flor da Rosa²
vanderley@utfpr.edu.br

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); ²Doutor em Educação e Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)- Campus Cornélio Procópio

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem representado um desafio para o contexto educacional brasileiro. Dentre as dificuldades enfrentadas para assegurar o direito de todos à educação, aponta-se a carência de uma formação docente para a inclusão (GLAT; PLETSCHE, 2010; VITALIANO; MANZINI, 2010).

Somado a esse contexto, defrontou-se com as inquietações de licenciandas em Pedagogia: “como organizar as atividades para todos os alunos?”, “como elaborar um planejamento na perspectiva inclusiva?”, “de que modo posso pensar minha aula para todos aprendam?”. Com base nesses questionamentos, desencadeou-se um processo de pesquisa a fim de encontrar um referencial que pudesse dar suporte teórico e prático para o planejamento de atividades pedagógicas na perspectiva inclusiva (PRAIS, 2017).

Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão escolar é aquela que “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a legislação inclusiva vem para assegurar e firmar o compromisso do direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que reflete na necessidade de se construírem novas bases para a sua implementação. Entre os documentos legislativos destacam-se o Plano Nacional da Educação 2015-2024 (BRASIL, 2015a, meta 4) e a Resolução nº 02 (BRASIL, 2015b, artigo 1º, §1º, artigo 3º, §5º, Art. 5º, inciso VIII), em que reforçam a necessidade da formação de professores para a consolidação de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, ao evidenciar as adequações necessárias no processo de ensino que reconheça as peculiaridades dos alunos e favoreça o acesso à aprendizagem, propôs-se a organização e a realização de uma ação didática formativa para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas. Para tanto, adotou-se como suporte teórico e prático para o planejamento de ensino os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Esses pressupostos didáticos foram desenvolvidos por Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014) que concebem princípios orientadores de acesso à aprendizagem norteando a organização do ensino. Deste modo, a proposta didática elenca como objetivo do planejamento de ensino: possibilitar múltiplas formas de apresentação, ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados pelo professor

para os alunos promovendo a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Diante desses elementos, percebe-se que a organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas das intenções às práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado para satisfação às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A partir dessa perspectiva, problematizou-se: de que maneira licenciandos em Pedagogia percebem as contribuições dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem no planejamento de atividades pedagógicas inclusivas?

OBJETIVO

Para este trabalho, delimitou-se analisar as percepções enunciadas por licenciandas em Pedagogia, durante o processo de desenvolvimento de uma ação didática formativa, quanto ao planejamento de ensino subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem.

MÉTODO

Para desenvolvimento da pesquisa, empregou-se a pesquisa colaborativa (MOURA, 2004) que compreende os participantes e o pesquisador como atuantes durante a investigação, isto é, ambos são aprendizes nesse movimento.

Tendo em vista a sistematização de uma proposta formativa, elaborou-se um produto educacional, denominado de Unidade Didática (PRAIS, 2016). Esse material didático foi construído conforme a proposta de Morrison (1931) que foi desenvolvida no Brasil por Carvalho (1969; 1978) e por Damis (2006). Desse modo, a Unidade Didática materializou um processo didático formativo como um modo de minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades no planejamento docente para a inclusão subsidiada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Para a aplicação da Unidade Didática (Produto educacional) realizou-se um curso de extensão de 60 horas com 40 licenciandos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio. Adotou-se a letra “L” para reportar-se a cada licenciando seguido da numeração aleatória dos participantes.

Para coleta de dados, utilizou-se questionário inicial e final, registros dos estudantes em um caderno de anotações, notas de campo, gravação dos encontros e as atividades pedagógicas desenvolvidas no curso.

Para sistematização dos dados e interpretação considerou-se a técnica de episódios, conforme Moura (2004) que se caracterizam por “[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares” (MOURA, 2004, p.267).

Dessa forma, organizou-se um episódio denominado de “Análise da ação didática formativa” a fim de apresentar o desenvolvimento de uma atividade pedagógica (Confecção de crachá) evidenciando um conjunto de dados mais relevantes para apreensão das aprendizagens enunciadas pelos participantes.

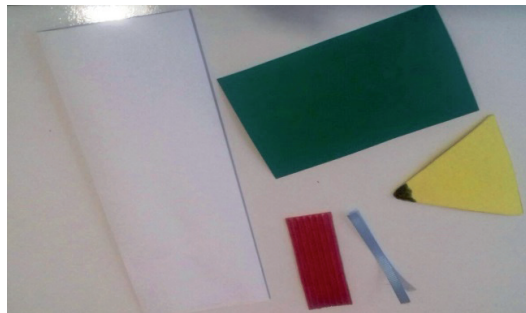
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: CONFECÇÃO DE CRACHÁ

A atividade visa sensibilizar os participantes quanto ao desenvolvimento de uma atividade pedagógica (confecção de um crachá) se colocando na condição de cegueira e de videntes, em que ambos os papéis assumidos durante a atividade promova a percepção das orientações didáticas, dos recursos e da aprendizagem.

Primeiramente, o docente deve solicitar aos alunos que se organizem em trios ou em duplas e definir quem gostaria de passar por uma experiência de “cegueira”. Após isso, entregar uma venda aos alunos que aceitaram a experiência, eles a utilizarão durante esta atividade. Quando esses alunos estiverem com os olhos vendados, iniciar as explicações.

Orientar os alunos videntes e os “cegos” a confeccionar um crachá de mesa na forma de um lápis que se apoia longitudinalmente sobre uma base de apoio. Em seguida, entregar formas recortadas em cartolina (ver sugestão na **Imagem 1**). O professor deve descrever todos os detalhes dessas formas, sua textura e o que elas representam na montagem do crachá de mesa: (i) retângulo em papel branco e liso dobrado ao meio para compor a base que apoiará o “lápis” sobre a mesa; (ii) triângulo amarelo e felpudo para formar a ponta onde se encontra o grafite no lápis; (iii) retângulo verde liso para o corpo; (iv) pedaço de fita azul frisada e retângulo vermelho ondulado para formar a borracha encaixada na ponta oposta ao grafite.

Imagem 1: Sugestão para peças do crachá de mesa

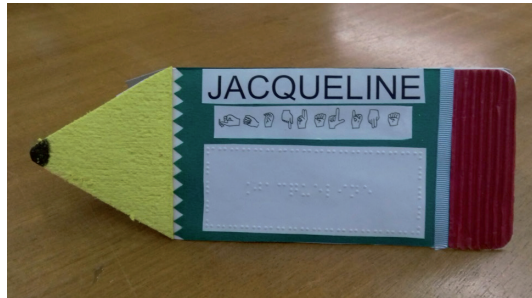


Fonte: Elaborado pelos autores

Os alunos videntes deverão orientar os alunos “cegos” durante a montagem sem fazer por eles, sem pegar as peças e colocar na mão deles, eles devem fazer sozinhos, sendo apenas direcionados e motivados pela fala dos colegas. Ao final da colagem das peças, os alunos podem tirar a venda e ver o lápis pronto.

Após a retirada da venda dos alunos escolhidos, todos podem observar o que montaram (crachá). Deve ser então entregue a todos os alunos: (i) o nome de cada um, em caixa alta, (ii) um gabarito em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e (iii) em Braille, para que o traduzam. Durante essa atividade com os nomes, devem ser fornecidas informações sobre a Libras e sobre o Braille.

Imagem 2: Sugestão para confecção do crachá de mesa



Fonte: Elaborado pelos autores

Questionar, então, os alunos videntes e “cegos” sobre as sensações presentes na realização da atividade, sobre as ações mais necessárias para a execução da tarefa, como orientação do professor, aluno realizando a atividade ou uso dos materiais.

Espera-se que com esta ação os participantes problematizem a importância da orientação adequada, da seleção dos materiais, da relevância dos detalhes na descrição dos objetos, também do papel docente, da proposta de atividade adequada as necessidades dos alunos ou invés de adaptada/individual e das possibilidades de aprendizagem no modo em que a atividade foi organizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - PERFIL DOS PARTICIPANTES

Destaca-se que houve a representatividade de todos os anos do curso: 27% (12) do quarto ano, 37% (14) do terceiro ano, 11% (4) do segundo ano 25% (10) do primeiro ano. Os licenciandos participantes possuíam em média 24 anos de idade, variando de 19 anos a 48 anos. Bem como, todos estavam cursando seu primeiro curso de graduação, ou seja, formação inicial de professores.

EPISÓDIO: ANÁLISE DA AÇÃO DIDÁTICA FORMATIVA

No processo de desenvolvimento da ação didática formativa para a inclusão, identificou-se a apreensão do conceito:

L1 (áudio): “Do texto que eu li, percebi que a inclusão ela pensa numa mudança radical, em incluir todos, mas... incluir desde o começo. É diferente da integração... a inclusão não quer que eles saiam [...] ela quer num contexto geral que... todos consigam atingir todos os mesmos objetivos. E, por isso, também tem que ser pensando nas atividades que serão apresentadas aos alunos, e não querer todos atinjam o objetivo por um mesmo caminho. Mas apresentar vários caminhos para atingir o mesmo objetivo”.

Diante de tal apreensão pela L1, nesse momento do curso, percebeu-se a aprendizagem quanto aos caminhos didáticos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, essa afirmação realça, implicitamente, um dos princípios do DUA, no que se refere ao conteúdo apresentado de várias formas aos alunos, ao visar à acessibilidade para a aprendizagem.

Desse modo, o encaminhamento metodológico não deve ser diferente para cada aluno, o que se tornaria inviável em um processo educativo, mas sim as estratégias e os recursos pedagógicos possibilitarem que os caminhos percorridos até o objetivo (aprendizagem de um conteúdo) possam ser personalizados diante as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Somado a isso, a seguir sublinham-se as aprendizagens enunciadas pelas licenciandas:

L13 (atividade): “Acredito que o professor deve reconhecer e respeitar que cada criança tem sua forma aprender, e que todas possuem potencialidades que devem ser desenvolvidas. Assim como estar disposto a trabalhar com diferentes metodologias a fim de atender a necessidades específicas de cada aluno”.

L18 (atividade): “Aplicando metodologias que integram os alunos dentro da sala de aula, no qual as diferenças sejam contribuições para a aprendizagem”.

L21 (atividade): “O professor deve fazer uso de estratégias didáticas que abrange todos os alunos da sala independente de suas necessidades, particularidades e deficiências”.

De tal modo, frisa-se que, segundo Cruz (2008), assegurar a aprendizagem de todos em sala de aula requer um novo desenho pedagógico para o ensino que evidencie a diversidade e potencialize o ato educativo.

L9 (registro no caderno): “Na confecção de crachás: nos possibilitou sentir na pele como é que cegos enfrentam, a realização das atividades em sala de aula, bem como a importância da descrição dos passos a serem efetivados e o comprometimento dos professores com o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”.

L13 (registro no caderno): “Essa atividade contribuiu para percebermos que é possível incluir uma criança com deficiência visual com os alunos ditos normais na mesma atividade, bem como a importância da audição e do tato que passa a ser os olhos da pessoa com deficiência visual”.

Esses pressupostos contidos nos registros da L9 e da L13 corroboram com o estudo dos princípios do DUA que indicam a necessidade de tornar possível o engajamento dos alunos durante a realização da atividade, que expressem suas aprendizagens de diferentes maneiras somadas as formas de apresentação do conteúdo que, nesse momento do curso de extensão, foram percebidos.

De acordo com Mantoan (2015), Rodrigues (2006) e Cunha (2013), a inclusão subjaz tais aspectos pedagógicos ao entender a diversidade como aquela que potencializa o processo de ensino e de aprendizagem. A qualidade da mediação pedagógica entre o que, o como e para quê aprender se tornam os elementos que guiam a ação docente para atender as singularidades e as peculiaridades dos alunos, diante suas necessidades educacionais de aprendizagem.

Nesse sentido, ressalta-se os princípios do DUA, que reforçam o uso de recursos didáticos adequados em sala de aula e que o professor guie as ações discentes para a utilização dos

objetos, podendo efetivar uma aprendizagem diante de um conteúdo que está sendo ensinado (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Essa atitude acarretará em atividades destinadas a todos os alunos da sala, em que eles, individualmente, em grupo ou coletivamente, desenvolvam ao mesmo tempo a apreensão dos recursos necessários e o estudo de um conteúdo básico a todos. Tal percepção pode ser identificada na fala feita pela graduanda a seguir:

L13 (áudio): “Penso que, por exemplo, essa atividade do crachá mesmo é uma atividade de inclusão, pois ela pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo. O aluno cego estará incluso na sala, fazendo as mesmas atividades que os colegas. Não precisa de uma atividade só pro aluno cego, de forma diferente. Nela você trabalha com todos eles juntos, até assim, em grupos, um colega ajudando o outro como fizemos aqui”.

Desse modo, identifica-se na fala da L13 a percepção do emprego dos princípios do DUA nessa atividade da confecção do crachá ao apontar: modos de apresentação e de realização visto que *“pode ser realizada por todos os alunos ao mesmo tempo”*, modos de engajamento durante a atividade *“um colega ajudando o outro como fizemos aqui”*.

Portanto, como afirma Nunes e Madureira (2015), ao planejar o ensino com base nos princípios do DUA, faz convergir com as intenções e as práticas de uma educação inclusiva, visto que a inclusão defende a planificação de atividades que possam atender às necessidades de aprendizagem apresentadas em sala de aula, de modo amplo e não individualista ou adaptativo do currículo. Além disso, flexibilidade metodológica e adaptação dos recursos, para que o aluno possa utilizar na realização da atividade proposta junto a todos os discentes da turma (MANTOAN, 2015; CUNHA, 2013; MITTLER, 2003).

L23 (áudio): “Porque trabalhamos tantos conteúdos nesse tempo. Então na verdade podemos demorar em uma atividade, mas a qualidade dela está nos objetivos e conteúdos que definimos”.

Depreende-se que, o conteúdo e os modos de ação educativa assumem sua articulação ao modo em que os alunos entendem o valor do uso das ferramentas didáticas no processo de ensino e de aprendizagem. Por meio das falas da L23 identifica-se, explícita e implicitamente, esta articulação, visto que ressaltam a aprendizagem do conteúdo estudado durante o emprego dos modos de ações educativas estabelecidas até este momento.

Sobre o conteúdo, os modos de ação educativa e do uso de ferramentas didáticas, destacam-se as apreensões do andamento das atividades e dos recursos utilizados em sala de aula durante esta parte inicial do curso, isto é, do modo em que a organização dos espaços culminou na aprendizagem. Sublinha-se a seguinte declaração:

L11 (áudio): “Professora, eu percebi que você se dedicou muito a planejar essa aula. Todas nossas ações foram guiadas de forma tão adequadas que ao final consegui entender a importância de cada momento. Isso será muito importante pra mim como professora”.

A afirmativa anterior elucida a percepção da aluna quanto ao modo em que se envolveu com os conteúdos e com o uso das ferramentas didáticas, bem como de que a organização do ambiente aprendizagem refletiu a satisfação de aprendizagem para o curso. Nesse sentido,

a L11 destaca a relevância do planejamento docente para as ações articuladas com o conteúdo de estudo no curso, como afirma Libâneo (2012), de que este assegura a unidade e coerência do trabalho docente.

Cabe ressaltar que na tentativa de que o curso possa minimizar os desafios a partir das orientações pedagógicas utilizadas e indicadas nos encontros, destaca-se:

L1 (áudio): “Professora outra coisa que eu achei super interessante foi sobre o tempo que dedicamos para fazer. Se não fosse a valorização desse momento, fazer juntos e ajudar o outro, parece que gastaríamos muito tempo em uma só atividade. Mas ao mesmo que o tempo foi muito maior, a valorização foi também muito maior que de outro jeito, porque nossa como foi legal ver cada detalhe que faz a diferença na hora da confecção de um simples crachá: a forma, a textura, a posição”.

L10 (áudio): “Às vezes professora, o professor já leva pronto mesmo, até excluo o aluno porque não achar que ele conseguiria fazer a atividade. Daí os próprios colegas também acham e rotulam a ele não consegue. Mas se organizar a atividade de modo um possa contribuir com outro e com as orientações adequadas, ele consegue”.

Desse modo, as estudantes indicam, em suas falas, a problematização da maneira em que a ação educativa foi desencadeada: de um lado, pela valorização do tempo dedicado à atividade e à sequência de ações necessárias e importantes para a apropriação do conteúdo e, por outro, de que no cotidiano escolar as atividades sejam desenvolvidas de modo aligeirado sem atenção às orientações necessárias aos alunos.

Esses equívocos pedagógicos são enunciados por Bordenave e Pereira (2011), que pontuam ser necessário balizar o tempo empregado, as ações e os recursos desenvolvidos nas atividades de estudo de um conteúdo.

As participantes L9, L39 e L39 contribuíram com afirmações e depoimentos sobre o dever do professor em ensinar aos alunos com deficiência no contexto escolar, e ressaltaram a possibilidade, por meio do emprego dos princípios do DUA, em organizar atividades que favoreçam a aprendizagem de todos envolvendo a colaboração entre eles.

L9(áudio): “E aí professora, você fez com a gente aqui e podemos ver que ele consegue fazer sozinho. É possível fazer com eles juntos”.

L39 (áudio): “Outra coisa, professora normalmente as professoras já levam o crachá pronto. Onde trabalho as crianças nunca participam dessa confecção”.

L44 (áudio): “Penso que, também, durante a nossa formação a gente não pensa que vai se deparar com essas crianças na sala. Daí, acho que é o momento de pensarmos, pois vamos encontrá-las, e tenho certeza que algumas coisas que já vimos aqui e que vamos ver, vão nos ajudar em nossas aulas com as crianças”.

Essa possibilidade é defendida por Rodrigues (2006) e planejada pelos princípios do DUA. Somado a isso, o trabalho colaborativo é indicado por Meyer, Rose e Gordon (2014), que destacam a potencialidade de um processo de formação humana, na qual os sujeitos reconhecem as singularidades do outro e as especificidades de cada um no ato educativo.

Dentre as aprendizagens representadas pelas participantes, sublinham-se três registros cursivos feitos sobre o conteúdo no que se refere ao: planejamento docente para a inclusão pela L21, formação docente pela L40 e estratégias pedagógicas pela L1.

L1 (registro no caderno): “Entendo que a maior necessidade é a independência que este aluno precisa adquirir. Não tenho que fazer para ele, mas dar condições para que ele faça”.

L21 (registro no caderno): “Quanto maior for enriquecida a aula, maior a capacidade de apropriação de todos”.

L40 (registro no caderno): “Em nossa formação sabemos que é um direito por lei e não devemos fechar os olhos para as situações de nosso cotidiano e sim buscar ensinar as nossas crianças a incluir todas as diferenças, seja elas qual forem”.

Os registros cursivos mencionados anteriormente evidenciam a qualidade da mediação pedagógica realizada, para que os registros possam ser feitos de maneira coerente e satisfatória. Para Moura (2004), a aprendizagem registrada e enunciada é resultado de uma intencionalidade gerada: a formação. E, coletivamente, passou-se a perceber que: “[...] a formação é o resultado de uma intencionalidade nascida da necessidade de resolver um problema: a criação de planos de ação concretizadores da coletividade de ensino” (MOURA, 2004, p. 294).

Sublinha-se que a aprendizagem, sobre os Princípios do DUA, favoreceu o entendimento do planejamento docente para a inclusão, de modo que contribuiu para a pesquisa e a investigação de recursos e metodologias diversas para apresentar um conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar e analisar a aplicação do produto educacional - a Unidade Didática - como atividade de ensino para a ação formadora, identifica-se na atividade pedagógica – Confeção de crachá -, por meio das avaliações das participantes, essa mudança de olhar para o planejar, com vistas à satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e organizar um ensino em que o maior número de alunos aprenda. Para tanto, a organização do ensino inclusivo, baseada nos princípios do DUA, permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e o respeito às suas peculiaridades.

Desse modo, acredita-se que esta pesquisa oferece uma parcela de contribuição ao movimento da inclusão educacional, no que tange ao planejamento docente, que integre e articule a busca em assegurar o direito de todos a aprenderem e não somente terem acesso à educação, mas sim à aprendizagem.

Em suma, ao ser contemplado na formação docente, o planejamento em uma perspectiva inclusiva, com base nos princípios do DUA, possui um redirecionamento na prática formativa para a prática pedagógica na Educação Básica pelos futuros professores.

Nessa perspectiva, defende-se que os princípios do DUA correspondem às necessidades formativas e prático-pedagógicas, para com a busca da aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional. Em posse desses conhecimentos pedagógicos, os futuros docentes percebem e planificam, em suas atividades, múltiplas formas de apresentação, estudo e avaliação de um conteúdo a ser apropriado pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 13.005*, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. *Resolução nº. 02/2015*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- CARVALHO, I.M. *O ensino por unidades didáticas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- _____. *O processo didático*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- CAST. *Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem*. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução). Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- CRUZ, G.C. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: EDUEL, 2008.
- CUNHA, A.E. *Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- DAMIS, O.T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/download/2095/1444>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).
- MANTOAN, M.T.É. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. *Universal Design for Learning (UDL)*. Estados Unidos: CAST, 2002.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática*. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORRISON, H.C. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago: The University OF Chicago Press, 1931.

MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: *Da investigação às práticas*, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PRAIS, J. L.S. *Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem*. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, J.L.S. *Formação de professores para inclusão: planejamento de atividades pedagógicas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem*. Produto educacional – Unidade Didática. Londrina: UTFPR, 2016.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DO CICLO DE POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS¹

Ana Paula Silva Cantarelli Branco¹; Laís Paloma de Oliveira²; Enicéia Gonçalves Mendes³
e-mail: anapaula.cantarellibranco@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;

² Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;

³ Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos público-alvo² da educação especial em classe comum ocorreu efetivamente após as reformas na política direcionada para a educação inclusiva³ a partir de 2004. Desde então as escolas vêm criando espaços com vistas a essa parcela de alunos. Foi por meio do Plano Nacional da Educação PNE (2014-2024) que se estabeleceram “metas estruturantes para a garantia de direitos à educação básica com qualidade que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.” (BRASIL, 2014, p. 9).

Além do cumprimento dessas metas, outro denominador comum visou “reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade caminhos imprescindíveis para a equidade.” (BRASIL, 2014, p. 11).

Por meio da meta 4, são traçadas diretrizes, cujo foco é abarcar uma ampliação do acesso do público-alvo da Educação Especial à educação básica. Outro item, composto por nove metas, envolve a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014, p. 12). A partir disso, verifica-se urgente a necessidade do sistema escolar proporcionar aos alunos público-alvo da Educação Especial:

“Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 24).

O postulado da meta 4 ainda versa o termo “preferencialmente” pressupondo a lógica de privatização e terceirização uma vez se admite o repasse de verbas públicas a esses setores e assim dá margem para a não efetivação da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com Mendes (2006) os alunos que tem tido acesso, mas não estão recebendo educação apropriada e a meta denota ações relevantes uma vez que precisam ser es-

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

² As autoras adotaram como princípio de definição o que atualmente tem sido chamado de “clientela da educação especial” englobando as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação.

³ A política refere-se à educação inclusiva como um postulado legal, moral e social em que todos tem direito de acesso à escola comum regular.

tabelecidas estratégias para se alcançar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no cenário brasileiro, estabelecendo compromissos éticos, políticos e públicos com essa população.

O PNE estabelece ainda a necessidade de avaliação das políticas de inclusão escolar, entretanto esse é um campo que necessita estabelecer parâmetros de regularidade com relação ao monitoramento e a qualidade com instrumentos que precisam ser desenvolvidos e aprimorados. É primordial que se elabore instrumentos com vistas a se estabelecer critérios para a avaliação das metas a fim de se delimitar os construtos a serem avaliados.

Kassar (2016) analisou as políticas brasileiras de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Seus postulados apontaram a análise da articulação entre o ingresso formal na educação escolar e a distribuição de renda pelos programas de referência. Segundo a autora, no decorrer da história o atendimento às pessoas com deficiências aconteceu em instituições especializadas, associações de caráter filantrópico-assistencial e esta apresentação está sendo problematizada uma vez que são recentes as mudanças das políticas de educação a essa população no Brasil. Analisando a organicidade dos índices de resultados dos programas implementados pela atual Diretoria de Políticas de Educação Especial DPEE/SECADI que tem como pressuposto incluir alunos com deficiência no ensino comum regular, apontou para a estatística dos indicadores demográficos e educacionais oficiais decorrentes do próprio Estado ao apresentarem reflexões que puderam contribuir com o campo de avaliação dessas políticas.

Milanesi (2012) investigou junto aos professores, como alunos público-alvo da educação especial participavam de provas de larga escala, seja a Provinha Brasil ou a Prova Brasil e verificou que não eram feitas adaptações mesmo quando estas eram indicadas no censo escolar. Assim, constatou-se uma incoerência dos órgãos da educação nacional que indicavam que para atender esses alunos deveriam ser feitas adequações curriculares, mas no contexto da escola não existia nenhum tipo de adequação.

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação⁴ o parâmetro de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial é pautado apenas no indicador das matrículas no qual é publicado o seu percentual na rede regular de ensino, através do censo escolar (OPNE, 2016)

Nesse sentido, Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) evidenciaram que os alunos estão matriculados, porém não participam do processo de avaliação escolar em larga escala, e conseqüentemente, os resultados de seus desempenhos não são contabilizados nos índices do IDEB.

Contudo, o acesso não garante a permanência desses alunos no ambiente escolar, nem mesmo garante o direito à educação dessa parcela da população, e sendo assim, há necessidade de criação de indicadores que possibilitem a permanência desses alunos nos ambientes escolares, com vistas a serem utilizados como parâmetro para se atingir a qualidade do ensino a esse público, garantindo, assim, possibilidades de sucesso acadêmico. Para que os alunos tenham o acesso, garantia de permanência e sucesso acadêmico é necessário traçar metas, estratégias e indicadores que propiciem debates acerca dos atores da política de inclusão escolar.

⁴ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

Da Luz, Gomes e Lira (2017) identificaram os desafios da prática docente na inclusão e acompanhamento de uma criança autista. Após a análise, verificaram que: “a professora demonstrou lacunas na formação inicial e uma urgente necessidade de formação continuada já que atua demonstrando uma obrigação e não um prazer. “[...] para nós o desenvolvimento do Júnior requer tempo e investimento (p.137)”. Ainda, considerou que é necessário apostar nos pais para que o aluno possa avançar e alcançar a mesma proporção de seus colegas.

Nesse sentido, para que haja avaliação da qualidade na educação deve ser pensada em âmbito macrossocial, em nível de Brasil e microssocial, nas localidades em que estão sendo ofertados espaços de acesso aos alunos do público-alvo da educação especial. Também, há de se propiciar uma avaliação multidimensional com o intuito de valorizar diversos atores que estão participando desse processo de inclusão como o próprio aluno, sua família e a equipe escolar como um todo. Sendo assim, neste trabalho, será descrito o processo de construção do questionário⁵ do aluno público-alvo da educação especial, que tem como foco a produção de estudos para avaliação em larga escala, visando compreender a inclusão a partir da perspectiva do aluno.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto da Fapesp⁶ o qual se embasa na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) desenvolvida pelos autores Stephen Ball e Bowe (1992) trazendo três contextos para a análise de políticas educacionais, dentre os quais estão a: influência (posições ideológicas); produção de texto (escritas e manipulações de interpretações por parte de quem as escreve e detém o poder); e, por fim, o da prática (atendendo aos interesses de acordo com a conveniência de quem o interpreta e o coloca em prática). Assinalamos que os contextos são interrelacionados, sem dimensão temporal nem sequencial e nem mesmo etapas lineares. Cada qual apresenta arenas, lugares e grupos de interesse envolvendo disputas e embates (BALL; MAINARDES, 2011).

Para que haja a universalização do ensino, bem como da ampliação das matrículas e verifica-se a necessidade de se dar voz ao aluno, e por este princípio o instrumento foi pensado e desenvolvido, uma vez que visou vários questionamentos, a saber: Como é que a política de inclusão escolar tem sido interpretada pelo aluno público-alvo da educação especial? Como tem acontecido seu processo de acesso e permanência no contexto escolar? É por meio dessas e de outras questões que o instrumento foi desenvolvido a fim de avaliar a política de inclusão escolar a partir da perspectiva do aluno.

Cabe destacar que para o presente estudo partiu-se de um instrumento prévio resultado do projeto encomendado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Peixoto (INEP)⁷, em 2016, desenvolvido por integrantes dos grupos de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP) e “Surdez e abordagem bilíngue”, e constam do relatório final do projeto (Lacerda e Mendes, 2016), do qual foi extraído o questionário alunos de autoria de Christianne Thatiana Ramos de Souza, o qual foi produzido a partir de revisão de literatura acerca das produções na Biblioteca digital

⁵ Para Manzini (2012) esse tipo de instrumento é indicado para pesquisas/estudos com grandes populações, baseadas baseado em aspectos quantitativos de análises por meio de conhecimentos estatísticos. É necessário um roteiro muito estruturado e amplo conhecimento da temática, com vistas a serem definidas alternativas de resposta.

⁶ Aprovado pela Fapesp pelo nº 06129-6/2017.

⁷ “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” (Processo: 23112.001311/2016-08)

Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte cronológico de 1996 a 2015, com os seguintes descritores: “Inclusão Escolar e Alunos”; “Educação Inclusiva e Alunos”; “Educação Especial e Alunos”; Inclusão Escolar e PAEE; “Educação Inclusiva e PAEE”; “Educação Especial e PAEE” (SOUZA, 2016).

Assim, tomando como base esse instrumento foi desenvolvido um processo analítico e reflexivo visando o aperfeiçoamento e a validação de conteúdos visando o aperfeiçoamento do instrumento que será utilizado futuramente para se avaliar a política de inclusão escolar, a partir das perspectivas dos alunos.

OBJETIVO

Descrever o processo de aprimoramento de um questionário fechado que visa avaliar a política de inclusão escolar na perspectiva do aluno público-alvo da educação especial considerando o referencial analítico da ACP.

MÉTODO

O delineamento deste estudo consistiu em uma pesquisa colaborativa; (FERREIRA; IBIAPINA, 2011), de abordagem multimétodo, ou seja, mista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010).

O procedimento de análise do instrumento foi dividido em quatorze reuniões de duração aproximada de quatro horas cada com a equipe de trabalho que compõe o projeto O delineamento do processo de validação foi dividido em quatro etapas: 1. Levantamento e leitura de material científico e legislativo sobre o tema; 2. Checagem dos construtos do questionário; 3. Checagem dos itens do questionário e alternativas do questionário e 4. Validação dos itens.

ETAPA 1. LEVANTAMENTO E LEITURA DE MATERIAL CIENTÍFICO E LEGISLATIVO SOBRE O TEMA

Num primeiro momento foi feito o estudo bibliográfico dos seguintes documentos: a) Relatório do estudo original que resultou na construção dos questionários, e que continha o mapa conceitual com os constructos utilizados para a elaboração dos questionários (LACERDA E MENDES, 2016); b) “Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010) em busca de informações acerca do aluno público-alvo da educação especial previsto, anotando-se pontos e construtos necessários, c) Eixo de “contexto de prática” do Roteiro de Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas elaborado por Mainardes (2006).

Concluída essa etapa procedeu-se a análise e checagem dos construtos contidos no questionário.

ETAPA 2. CHECAGEM DOS CONSTRUTOS DO QUESTIONÁRIO

Nesta etapa cruzou-se a literatura estudada e os construtos identificados pela literatura e os propostos nos instrumentos preliminares não apresentavam a consistência desejada.

Assim sendo, optou-se por elaborar nova versão do questionário e os construtos levantados apresentam-se estão dispostos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Relação dos construtos trazidos no questionário

| Item | Tema |
|------|---------------------------------------|
| 1 | Identificação da Escola |
| 2 | Dados pessoais |
| 3 | Escolarização |
| 4 | Relações Sociais |
| 5 | Aprendizagem |
| 6 | Acessibilidade |
| 7 | Atendimento Educacional Especializado |

Fonte: Elaboração própria

ETAPA 3. CHECAGEM DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO E ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO

A partir dos construtos foram elaborados itens para avalia-lo e visando a possibilidade de triangulação dos dados, os construtos 1, 2, 3, 5, 6 e 7 foram parcialmente baseados no questionário para o aluno, elaborado previamente. Verificou-se tanto a redação quanto a pertinência de cada questão. Para tanto, foi necessário ampliar o levantamento de literatura para a leitura específica sobre cada tópico elucidado no questionário.

ETAPA 4. VALIDAÇÃO DOS ITENS

Durante a elaboração do questionário os itens foram levados para discussão nas reuniões do GP-FOREESP, posteriormente cada item foi submetido a dois juízes, um doutor em Educação Especial, com experiência em docência e uma doutoranda em Educação Especial, com experiência prática junto ao aluno público-alvo da educação especial. Os juízes avaliaram a redação e a pertinência de cada item, a partir desses feedbacks foi elaborada a versão final do questionário.

Além disso, foram realizadas diversas revisões e padronizações dos tópicos, especialmente após a elaboração de todos os questionários previstos, com vistas à triangulação dos dados.

RESULTADOS

A primeira etapa seguiu parâmetros de revisão de estudos com base na literatura publicada no Portal de Periódicos da CAPES, CNPq e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações que continham em seus apêndices instrumentos como: entrevistas, questionários, checklist, roteiros e/ou outro documento congênere que faziam menção ao aluno público-alvo da educação especial. Efetuou-se leituras de legislações, demais materiais de cunho legal e artigos científicos com vistas a compor os construtos, em específico àqueles estudos que abordaram os fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentos de coleta e análises de dados relacionados à abordagem do Ciclo de Políticas – ACP, verificando se os eixos contemplavam a avaliação de políticas de inclusão escolar.

Na segunda etapa, revisou-se as definições das dimensões de análise, os conceitos e construtos (revisaram-se o mapa conceitual do questionário construído para o aluno) verificando sua pertinência. Elaborou-se e/ou reelaborou-se os conceitos e construtos os quais pudessem conter um teor direcionado para a construção de indicadores de qualidades para a avaliação da política de inclusão escolar voltados ao aluno, que facilitariam as construções das dimensões de análise, conceitos e construtos ao utilizarem-se como parâmetro o mapa conceitual para alterarem-se os eixos. Destaca-se que as leituras dos artigos que abordaram a teoria, método e instrumentos de coleta e análise de dados que avaliaram o ciclo de políticas fizeram com que fosse clarificada a compreensão sobre o objetivo da atual construção do questionário.

Na terceira etapa, elaborou-se e reelaborou-se questões em que se investigaram pertinência, ordem dos eixos, categorias, enunciados, alternativas, frequências correlações, numerações, layouts, tabelas e questões equivalentes para realizar a triangulação dos dados do questionário com os demais instrumentos para inter-relacioná-los às questões elaboradas, entre os atores da escola e os alunos e as famílias. Algumas impressões observadas pelo grupo foram modificadas ao desenvolverem-no desenvolvimento reelaboração de questões dentro dos construtos que geraram dúvidas. Por exemplo, na primeira versão do questionário uma questão que se referia ao aluno público-alvo se autodeclarar como aluno com deficiência, foi modificada, uma vez que a questão se voltava para os alunos assinalarem as alternativas caso percebessem diferenças que as pessoas diriam que o aluno apresentava a qual foi modificado para uma questão na qual o próprio aluno indicaria se enquadra em uma ou mais condições de aluno público-alvo da educação especial.

Após essa etapa elaborou-se um formulário cuja principal função foi possibilitar a um grupo de juízes (formado por profissionais com experiência teórica e/ou prática) para que esses fizessem uma leitura crítica, ao analisarem as pertinências, redação do questionário, ao sugerirem e comentarem sobre os conceitos e construtos. Este instrumento contava com quatro colunas: 1) itens dos questionários; 2) coluna para assinalar com um X os itens que eles não considerassem pertinentes para um questionário com função de avaliar a política de inclusão escolar na perspectiva do aluno; 3) coluna para assinalar com um X os itens cuja redação não estava clara e objetiva; 4) coluna para comentários sobre os itens. Esta última indicava possibilidade de eles sugerirem alterações de redação e apontarem as restrições e demais limitações.

Em seguida construiu-se um roteiro de entrevista semiestruturada⁸, com base construto do questionário, contendo o mesmo teor e direcionamento das questões do questionário fechado, a fim de possibilitar a discussão por meio dos eixos centrais que compunham tanto o mapa conceitual do questionário quanto seus próprios eixos centrais.

Posteriormente, elaborou-se um checklist para que o observador da aplicação do questionário pudesse observar as impressões do participante enquanto o mesmo respondesse o questionário. Este instrumento contém o nome e o código do participante e da escola, o tempo de aplicação e se o participante respondesse solicitou pausas, interrupções e apoios durante sua aplicação. Apresenta um item que mensura os números das questões numa primeira coluna,

⁸ A entrevista semiestruturada está pautada em assuntos os quais se confecciona um roteiro de perguntas principais, complementadas por diferentes questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Desse modo, essa entrevista é capaz de possibilitar o emergir de informações mais livres e as respostas não estão condicionadas a uma ordem de padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1994, p. 154).

bem como os motivos que ocorrerão dificuldades de resposta. O instrumento contém números relacionados ao motivo: 1- questão muito longa; 2- dificuldade para entender o conteúdo da questão; 3- dificuldade para entender o conteúdo das respostas; 4- dificuldade em relação a forma de aplicação, apresenta especificações, por exemplo: leitura muito rápida, ruídos no ambiente, dentre outros. E conta com um campo para assinalar as observações extras, caso haja necessidade.

Cabe destacar que os construtos do questionário do aluno foram triangulados com os outros questionários uma vez que é necessário o cruzamento das respostas dos participantes, por exemplo sobre, “a participação dos alunos público-alvo da educação especial em provas de larga escala, no questionário do professor da educação especial se elaborou da seguinte forma: “a frequência com que os alunos público-alvo da educação especial participam de avaliação de larga escala”, no questionário do aluno a questão foi “quando a sua turma realiza provas como a ANA, Prova Brasil, Saeb, Enceja, Prova Pisa, entre outras, indique se você faz essa(s) prova(s)” e no questionário da família estava descrito: “em relação as provas de larga escala (Prova Brasil, ANA, SAEB, entre outras) indique a atitude da escola em relação a participação do aluno da educação especial”.

A análise do juiz 1 (J1) foi importante para que o instrumento seguisse um rigor e, conseqüentemente, a fidedignidade da proposta que se pretende alcançar. Este juiz assinalou os itens do formulário de números: 3) cuja relação não estava clara e objetiva e o 4) sugeriu mudanças de redação pois a questão apresentava limitação de compreensão. Sugeriu alteração no item A17: “indicação do aluno sobre a sua participação ou a participação de algum colega no conselho escolar”, pois duas questões estavam no mesmo enunciado e precisavam ser desmembradas pois não teriam como obter respostas de ambas. Em seguida, J1 assinalou os itens 3 e 4 sugerindo modificações no item A.59 - “Indique se você vai até a sua escola ou outra escola fora do horário de aula para fazer atividades com outra professora que não é a da sua turma (Atendimento Educacional Especializado)”, especificamente no subitem A.59.2 - “Indique o que você faz neste momento “. Ainda, J1 mencionou que havia dificuldades de compreensão nas alternativas, escrevendo: - *“a atividade não garante que a pessoa aprenda, pensar nos termos atividade versus aprendizagem”*. A seguir, elaborou-se o roteiro de entrevista semiestruturada baseado no questionário fechado cujos enunciados foram reelaborados num formato de questões interrogativas, englobando itens de modo sintético, associando a uma questão as subquestões. Por exemplo, a questão que se referiu a “seus professores costuma corrigir as atividades feitas em sala nos cadernos dos seus colegas da turma? Eles corrigem suas atividades?” foi baseada na questão do questionário fechado A.45 - “Quando a professora corrige ou confere se foram feitas atividades nos cadernos dos meus colegas da turma, ela também faz a mesma coisa no meu caderno”. E, por fim, construiu-se um checklist que até o presente momento não se obteve resultados considerando que o mesmo só será testado quando for aplicado o questionário ao aluno.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Diante das etapas percebe-se o quão minucioso foi o processo de construção do questionário, envolvendo diversas etapas para atender o propósito de sua construção. Houve a necessidade de um volume muito grande de leituras para que se pudessem chegar a itens idiosincráticos. Também, foi necessária boa fundamentação sobre política de inclusão escolar para que se formulassem e reformulassem os construtos pautados no mapa conceitual analisado.

No que diz respeito a autodeclaração do aluno como sendo público-alvo, surgiram inúmeros questionamentos quanto a abordagem de um assunto tão delicado quanto este. Tal assunto é controverso na medida em que a classificação do estudante como público-alvo da educação o coloca num grupo minoritário com histórico de exclusão e que enfrente até os dias de hoje grandes desafios na escolarização e em outras esferas da vida. Houve ainda a preocupação em entrelaçar os construtos entre o questionário do aluno e os demais instrumentos uma vez que estes deveriam aparecer em todos os que fossem relevantes para se conhecer um determinado aspecto da inclusão escolar. Foi necessária a perspicácia abarcar diferentes questões para diferentes públicos, mas que pudessem ser analisadas em vista de um mesmo fenômeno. É importante ressaltar que instrumento construído em colaboração enriqueceu o seu desenvolvimento, oportunizou maiores reflexões, adaptações e construções sólidas, pois contou com diferentes perspectivas. A etapa de avaliação dos juízes foi significativa pois verificou-se o teor dos construtos, apresentando apontamentos que fizeram com que a equipe refletisse sobre questões que apresentavam vieses de interpretações diferentes. Assim, as reformulações seguiram parâmetros mais fidedignos, a partir da compreensão de um saber fazer à luz dos especialistas. Todas etapas trouxeram novas tessituras ao instrumento para que o mesmo pudesse ir ao encontro da avaliação de políticas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em 22 jan. 2018.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOWE, R.; BALL, S. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- DA LUZ, M.S.H.; GOMES, C.A.; LIRA, A. Narrativas de la inclusión de um niño autista: desafios para la prática docente. *Revista Educación*, v. 26, n.50. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16567>>. Acessado em 11 de jan. 2018.
- FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I.M.L.M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.
- KASSAR, M. Simpósio as políticas brasileiras de inclusão escolar. *Jorsen*, v. 16, s1, 2016, p. 172-177. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12241>> Acesso em: 18 de mar. 2018.
- LACERDA, C.B.F., MENDES, E.G. *A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica* (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 18 de jan. 2018.

- MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- _____. Uso de entrevista em dissertação e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*. Maringá, v.4, n.2, 2012, p.149-171. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/18577/10219>> Acessado em: 22 de fev. 2018.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, v.11, n.33, p.387-405. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: 01 de fev. 2017.
- MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: _____. (Org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.
- MILANESI, J.B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao> Acesso em: 12 de jan. 2018
- OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, Bookman, 2009. 376 p.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.248p.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tiarles Mirlei Piaia¹
tiarlesmirlei@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, surgiu pela primeira vez em documento legislador em nosso país na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, compreendida como um direito de todos, propondo ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394\96, em seu artigo 37, reafirmou a Constituição Federal, indo além da Educação Básica: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 22).

Em função da regulamentação da LDB nº 9394/96, no ano de 2000 o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer nº. 11, de maio de 2000, caracteriza a EJA como uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais da escola ou fora dela. Para Contini (2008) esta dívida precisava ser resgata e destaca os avanços nas discussões em torno da EJA nos últimos anos. “[...] tornam-se imprescindíveis para a sua valorização enquanto modalidade que busca dar oportunidade a todos os que não tiveram acesso à educação em tempo hábil, como garante a legislação” (CONTINI, 2008, p.19).

Nessa direção o Plano Nacional de Educação -PNE que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nos próximos dez anos (2014\2024) traz como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo. Tem no texto da meta nove a erradicação do analfabetismo absoluto, redução do analfabetismo funcional e elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais. Infere-se pelo exposto que o país tem um grande desafio a cumprir até 2024.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, Campos e Duarte (2011) destacam o aumento expressivo no número de matrículas nas últimas décadas, porém, sinalizam a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados para a modalidade de ensino em questão; a distribuição de recursos financeiros aquém do desejável e, ainda, o pouco reconhecimento na discussão de questões específicas, como as necessidades do alunado da EJA, formação dos professores, currículo, procedimentos de ensino, dentre outros. Para as autoras, são escassas as pesquisas brasileiras sobre a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência que contemplem efetivas ações educacionais à inclusão social e educacional. Em relação a essa modalidade de ensino, Campos e Duarte (2011) destacam que ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais.

Diante do exposto indaga-se: Como a legislação em vigor em nosso país trata a educação inclusiva na educação de jovens e adultos?

OBJETIVO

Identificar na legislação vigente e na literatura da área orientações acerca do atendimento aos alunos pertencentes ao público alvo da educação especial¹ na educação de jovens e adultos.

MÉTODO

A presente pesquisa se consistiu em um estudo documental e bibliográfico de cunho qualitativo que caracteriza-se pela compreensão do significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, de modo a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador Creswell (2010).

Na investigação documental priorizou-se leis, decretos e resoluções nacionais e internacionais que tratassem sobre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. A investigação bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise de tais documentos. Abordou-se, bibliografias cuja temática versassem a temática sobre educação, educação de jovens e adultos e educação inclusiva na educação de jovens e adultos, como os estudos de Freire (1987); Glat e Nogueira (2002); Prieto (2006); Ferreira (2009); Contini (2008); Campos e Duarte (2011); Costa, Cozendey e Pessanha (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros dispositivos legais.

O direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação fundamenta o movimento pela educação inclusiva (BRASIL, 2008). Partindo desse pressuposto a organização das escolas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 9)

A perspectiva a educação inclusiva direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, no âmbito de uma atuação mais ampla

¹ Entende-se por público alvo da educação especial na atual política em nosso país, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

da escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização o atendimento educacional especializado deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL 2008).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica², o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades da vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11)

O Decreto nº 7.61, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado define os objetivos do atendimento educacional especializado:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s/p)

Tem-se pelo referido Decreto a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, bem como é assegurado condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades, ou seja, o atendimento de escolarização aos alunos da educação inclusiva na educação de jovens e adultos.

Para Prieto (2006) “[...] objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40). Nessa perspectiva as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles, sendo muito úteis na elaboração dos planejamentos de ensino. Para a autora a ênfase deve recair sobre a identificação das potencialidades do aluno possibilitando a construção de alternativas para garantir condições favoráveis a sua autonomia escolar e social.

Tal proposta implica na mudança de no âmbito dos sistemas de ensino, nas unidades escolares, na prática de cada profissional da educação. Nesse sentido

² Dentre as modalidades destaca-se para este estudo a Educação de Jovens e Adultos.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação de serviços especializados àqueles que eles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Costa, Cozendey e Pessanha (2013) discutem em seus estudos que o desafio do processo de inclusão é conseguir dar a todos os alunos condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento. Assim, pode-se considerar que um dos desafios desta década imposto aos educadores é tornar eficaz o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares. Ao se pensar na EJA o desafio pode ser ainda maior.

Temos no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) uma nova concepção de educação especial, na qual é concebida como uma modalidade de educação complementar e suplementar necessária para que alunos com necessidades educacionais especiais alcancem os objetivos da educação geral, não sendo mais substitutiva, continua perpassando todos os níveis e etapas, sendo assim transversal. Oferece serviços de apoios especializados para o ensino regular assim como recebe recursos para efetivação desse atendimento.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10)

Ao perpassar todos os níveis, etapas e modalidades, compreendemos que a educação especial faz-se na educação de jovens e adultos. Ainda no mesmo documento podemos encontrar melhor definição:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 10).

Neste contexto, ao estudar a EJA, Ferreira (2009, p.77) relata que:

Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano.

Para Ferreira (2009), a inclusão de pessoas com deficiência na EJA deve ser bem planejada, pois muitas práticas escolares contribuem para exclusão deste aluno. Assim como os demais estudantes da EJA, o aluno com deficiência busca nesta modalidade de ensino a possibilidade de aprender os conhecimentos básicos que lhe garanta entrar no mundo de trabalho, ou seja, se preparar para a vida. Desta forma, a EJA adquire uma nova função: a de incluir mais este grupo.

Para Freire (1987) as escolas devem valorizar o conhecimento dos alunos, e mais do que isto, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Esta prática favorece o aprendizado e respeita o estudante como um ser capaz e um ser que sabe. Pode-se inferir, assim, que o sucesso da EJA depende também da escola respeitar os conhecimentos que seus alunos adquiriram em suas experiências diárias. Caso esta prática não ocorra, a escola poderá não contribuir para a tarefa humanizadora que a educação tem.

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 40).

Ao pensar na inclusão do aluno público alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação na EJA, deve-se ter a mesma preocupação. Afinal, este aluno também possui uma experiência de vida e concepções construídas nesta experiência. Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p.28) diz que:

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar.

Para Costa, Cozendey e Pessanha (2013) muitas vezes o aluno da educação inclusiva acredita ter uma dificuldade de aprendizagem maior que a real, isto ocorre, pois este aluno é constantemente desencorajado pela sociedade que o vê como um coitadinho, que vai precisar sempre de ajuda para realizar as tarefas do dia a dia e escolares. Para as autoras os alunos da educação inclusiva são capazes de aprender, necessitando de estratégias diferenciadas que favoreçam sua aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou identificar na literatura e legislação vigente, orientações acerca do atendimento aos alunos pertencentes ao público alvo da educação especial na educação de jovens e adultos.

No que tange a legislação identificou-se base legal para sua oferta na educação de jovens e adultos, haja vista o conteúdo apresentado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o qual caracteriza a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades. O mesmo apresenta um parágrafo específico dedicado ao atendimento na modalidade de jovens e adultos onde assegura ações da educação especial que possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008), No Decreto nº 7.611\2011 identificou-se prerrogativa que assegura condições para a continuidade de estudos nos diversos níveis, etapas e modalidades, ou seja, o atendimento de escolarização aos alunos da educação inclusiva na educação de jovens e adultos.

Os referenciais teóricos subsidiaram a reflexão acerca do atendimento educacional prestado na educação de jovens e adultos aos alunos público alvo da educação especial inferindo a necessidade de maiores discussões sobre a temática em questão, com destaque às especificidades dos educandos, planejamento do trabalho pedagógico e prática escolares inclusivas, bem como, políticas públicas efetivamente comprometidas com a garantia de escolarização desses educandos, bem como, ingresso no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 01 de mar. 2018.

_____. *LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em 07 mar. de 2018.

_____. *Decreto Legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. *Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2011*. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CAMPOS, J.A.P.P; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Rev. Educ. Espec.* Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, 2011 .Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: mar. 2018.

CONTINI, R.M.F. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos*. 2008, 118 p. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Secretaria do Estado da Educação. Governo do Paraná. Londrina, 2008.

COSTA, M.P.R.C; COZENDEY, S.G; PESSANHA, M.C.R. Inclusão na educação de jovens e adultos (EJA) – algumas discussões. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

FERREIRA, W.B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.P.; BARBOSA, M.J.; FERREIRA, W.B. *Educação de Jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 75-128.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*. Piracicaba, v.10, n. 1, p. 134-141, 2003. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>>. Acesso em: mar. 2018.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.M (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. , 2º ed. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: mar. 2018.

_____. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE A POLÍTICA E A LITERATURA CIENTÍFICA¹

Vivian Santos¹; Bruna Raffaini Sebin²; Enicéia Gonçalves Mendes¹
vivi.eesp@gmail.com

¹Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos; ²Bolsista de Treinamento Técnico de Nível 3, Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

A partir de 2003, com a troca de partido no cenário nacional, deu-se a reorientação das políticas educacionais federais como todo (DOURADO, 2007), dentre as quais a política relacionada a inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (KASSAR, 2012; PRIETO, 2010). O documento norteador da atual política nacional de inclusão escolar consiste na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 10), a qual define a educação especial como sendo uma modalidade transversal de ensino não substitutiva à escolarização da sala comum que perpassa todas as etapas, níveis e modalidade de ensino, sendo oferecida aos estudantes compreendidos como PAEE por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Sendo que este atendimento deve ocorrer de forma não substitutiva no contraturno da classe comum e é caracterizado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), enquanto que as SRM são espaços dotados de equipamento, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE, sendo o lócus para este atendimento (BRASIL, 2011).

Ainda, pautado na Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009, p. 1), em seu Artigo 2º, fica estabelecido que a função do AEE é:

[...]complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) em seu Art. 3º, p. 1, destaca também que, entre suas funções, que o AEE visa garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, bem como, assegurar as condições para que o aluno PAEE tenha possibilidade de dar continuidade aos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Este mesmo decreto, assim como outros documentos legais que compõe a política, definem a função do professor da SRM, a partir da qual é possível compreender a exigência de distintas habilidades e aptidões para organizar e desenvolver práticas educativas alternativas,

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

separando de forma clara seus objetivos para que não seja confundido com o reforço escolar, além da sua polivalência ao se deparar com a multidisciplinariedade do conteúdo do currículo, o domínio específicos de cada área do conhecimento e a pluralidade de série, considerando que o professor do AEE atua em diferentes níveis da educação básica. Nesse contexto, o professor de educação especial que atua no AEE deve ser responsável por várias atribuições, tornando-se um professor multifuncional, conceito este ainda investigado para auxiliar na explicação de quem é este sujeito frente às políticas de inclusão.

Conforme a PNEE-EI (BRASIL, 2008), espera-se que o profissional que atua no AEE tenha para além das suas funções, conhecimentos específicos o ensino da Língua Brasileira de Sinais, o ensino do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, atividades de vida diária e autônoma, da comunicação alternativa, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.17). Como Mendes (2010) destaca, o professor da SRM deve possuir a função de atender às mais diferentes demandas e funções junto ao aluno PAEE.

Vale lembrar que: “[...] textos da política são tipicamente escritos em relação à melhor escola possível, escolas as quais só existem na imaginação dos produtores da política e em relação à fantásticos contextos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012, p. 3). Logo, no “fazer-se” da política, e nas suas formas de tradução, o perfil do professor se reproduz de forma plural, com diferentes histórias e maneiras múltiplas de significar as orientações das políticas.

Dentre todos os documentos que pautam a legislação brasileira, o Plano Nacional da Educação PNE (2014-2024), que estabelece em seu parágrafo único, que:

[...] o poder público buscará ampliar o escopo de pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete anos) com deficiência”, tendo nos indicadores educacionais, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), combinados com dados sobre o desempenho dos alunos apurados na avaliação nacional do rendimento escolar, a avaliação e o acompanhamento das metas (BRASIL, 2014).

Entretanto, na perspectiva da avaliação da Política de Educação Inclusiva, autores como Mendes e Malheiro (2012), mencionam o AEE como um serviço “tamanho único” e não adequado aos alunos. As autoras compreendem que o direito garantido de todos ao acesso à escolarização nas classes comuns, não devem ocorrer de maneira única, uma vez que não há:

Evidências inequívocas de que todas as crianças e jovens com necessidade educacionais especiais se beneficiariam deste tipo de provisão. Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área da educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 353).

Desta forma, as dimensões de atendimento a este público devem ter caráter múltiplo, o AEE previsto pela política de inclusão escolar é equivocada e não se a qual não é embasada em nenhuma literatura da área no que tange sua efetividade para atender públicos tão distintos (SANTOS, 2017). A ideia do AEE trazida na política remete à uma perspectiva clínica, de serviço da saúde, com foco centrado no estudante e não nas condições de acesso e permanência ao aluno PAEE.

Além disso, a partir da perspectiva de 23 estudos que refletem a realidade de 38 municípios distribuídos nas cinco regiões brasileiras demonstraram que o professor que atua no AEE possui dificuldade em atender a demanda dos diferentes públicos do PAEE, tal como recomendado pela política, levando à criação de escolas política ou salas categoriais, ou seja, por tipo de necessidade especial, especialmente no que tange as deficiências sensoriais (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Uma vez que a concentração destes alunos tem sido a solução, considerando os recursos materiais e humanos necessários. Ou seja, tal como Ball, Maguire e Braun (2016) postula, a política é atuada de diferentes formas.

Quanto ao planejamento, as autoras demonstram que este é majoritariamente realizado de forma individualizada, uma vez que são grandes as dificuldades de articulação entre o professor que atua no AEE com o que atua na sala comum. O que resulta, inclusive, no entendimento de que o aprendizado dos alunos PAEE são de responsabilidade apenas do professor do atendimento (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Além dessas, outras inúmeras dificuldades são trazidas para atuação enquanto professor de AEE segundo a política de inclusão escolar proposta pelo governo federal.

As políticas consistem “[...] em processos e resultados permeando textos e discursos, bem como, sendo campo de disputa de ideologias e poder de diferentes atores da sociedade” (SANTOS, 2017, p. 22). Considerando a complexidade da análise de tais políticas, Ball (1990), sugere que se faz necessário o uso de uma “caixa de ferramentas” contendo diferentes teorias e conceitos que tentam traduzir a política, já que o uso de teorias que se complementam tornam possível a compreensão e interpretação de textos tão bem elaborados que fogem da atual conjuntura do cenário educacional brasileiro.

Além disso, é preciso considerar o olhar do sujeito que atua diretamente na escola e a realidade de cada escola, uma vez que estas são dispares e remetem ao olhar de diferentes atores, de forma que compreende-se que a política não é implementada, mas sim atuada (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Partindo destes pressupostos, bem como da demanda trazida no PNE de 2014-2012 referente à necessidade de estudos visando desenvolver procedimentos e instrumentos de avaliação e acompanhamento das metas estabelecidas das políticas educacionais para os próximos 10 anos, elaborou-se o estudo denominado “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas”, o qual é financiado pela FAPESP pelo processo de auxílio à pesquisa regular 2017/06129-6 e tem como objetivo central desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da atual política de inclusão escolar que permitam estudos econômicos e coleta de dados em larga escala. Este estudo tem como foco seis diferentes atores que vivenciam a política no seu cotidiano, sendo estes: professor de educação especial, professor de classe comum, diretores e/ou vice diretores de escolas comum, familiares de alunos PAEE e alunos PAEE.

No caso do presente estudo, tem-se como foco o professor de educação especial que atua no AEE, o qual é um dos atores principais da política de inclusão escolar. O que remete a um segundo estudo, no âmbito de doutorado, vinculado ao projeto supracitado, cujo objetivo geral focaliza especificamente a perspectiva de gestores, professores de classe comum e de educação especial que atuam em AEE.

A partir deste contexto, busca-se analisar, sob a ótica do professor de educação especial, a necessidade de validação de um instrumento capaz de identificar qualitativamente, uma vez que os indicadores quantitativos não favorecem o acompanhamento da evolução do direito à educação dos estudantes PAEE, dado que muitos alunos sequer participam das avaliações de larga escala conduzidas no país (MENDES, CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), logo seus dados não são inclusos no IDEB.

A identificação do PAEE no sistema de ensino ainda é duvidosa e precária e por isso os instrumentos, podem não alcançar os objetivos esperados de avaliar se os sistemas de ensino estão avançando na garantia do direito à educação deste grupo e em que medida a atual política de inclusão cumpre seu papel. Entretanto, questiona-se: como é possível avaliar a política de inclusão e sua efetividade de forma viável em larga escala para averiguar se os resultados apontam ou não para avanços do direito à educação do PAEE sob a perspectiva do professor que realiza atendimento com este público?

2. OBJETIVO

Elaborar um instrumento fechado que permita avaliar a política de inclusão escolar sob a perspectiva do professor que atua no AEE ou serviço similar que promova suporte público aos alunos PAEE.

3. MÉTODO

O delineamento deste estudo consistiu em uma pesquisa colaborativa (FERREIRA, 2016; FERREIRA; IBIAPINA, 2011), de abordagem multimétodo, ou seja, mista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010).

O processo de análise e aperfeiçoamento dos dois instrumentos prévios foi realizado em quatorze reuniões, de duração aproximada de quatro horas cada, com a equipe de trabalho que compõe o projeto.

O delineamento do processo de validação foi dividido em três etapas: 1. Levantamento e leitura de material científico e legislativo sobre o tema; 2. Checagem dos construtos do questionário; 3. Checagem dos itens do questionário e aperfeiçoamento da versão final; e 4. Validação dos itens.

3.1 ETAPA 1: LEVANTAMENTO E LEITURA DE MATERIAL CIENTÍFICO E LEGISLATIVO SOBRE O TEMA

A elaboração do instrumento teve início com a leitura da literatura científica levantada previamente no âmbito do projeto solicitado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Peixoto (INEP) “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica” (Processo: 23112.001311/2016-08), em 2016, composto por integrantes dos grupos de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP) e “Surdez e abordagem bilíngue”, os quais atuaram como pesquisadores elaborando uma versão preliminar de questionários fechados com a finalidade de avaliação da política de inclusão escolar. Para tal fez-se uso do relatório parcial entregue ao INEP

em 2016, de autoria de Beatriz Aparecida dos Reis Turetta e Alice Almeida Chaves de Resende, o qual consistia na revisão de literatura acerca das produções na Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte cronológico de 1996 a 2015, com os seguintes descritores: “professor especialista”, “professor de educação especial”, “professor de sala de recursos”, “atendimento especializado”, “inclusão escolar” e “educação inclusiva” (LACERDA; MENDES, 2016). Esta leitura teve como foco a busca nos apêndices e anexos dos trabalhos que continham instrumentos já elaborados previamente para este público-alvo.

Também foi realizada a leitura de outro relatório que compunha o estudo em questão e foi elaborado pela pesquisadora Alice Almeida Chaves de Resende, cujo conteúdo consistia na explicação do mapa conceitual com os construtos que seriam utilizados para a elaboração do questionário (LACERDA; MENDES, 2016).

Ao mesmo tempo, foi lido o “Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010) em busca de informações acerca da função do professor do AEE prevista, anotando-se pontos que poderiam se encaixar, os quais todos foram selecionados.

Outro material utilizado com grande frequência como base para elaboração do instrumento consistiu na leitura do eixo de “contexto de prática” do Roteiro de Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas elaborado por Mainardes (2006).

3.2 ETAPA 2: CHECAGEM DOS CONSTRUTOS EXISTENTES E CRIAÇÃO DE NOVOS CONSTRUTOS

Num primeiro momento foi feito o estudo bibliográfico dos seguintes documentos: a) Relatório do estudo original que resultou na construção dos questionários, e que continha o mapa conceitual com os constructos utilizados para a elaboração dos questionários (LACERDA; MENDES, 2016); b) “Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010) em busca de informações acerca da função do professor do AEE prevista, anotando-se pontos e construtos necessários, c) Eixo de “contexto de prática” do Roteiro de Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas elaborado por Mainardes (2006).

Concluída essa etapa procedeu-se a análise e checagem dos construtos contidos no questionário.

3.3 ETAPA 3: CHECAGEM DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO E APERFEIÇOAMENTO DA VERSÃO FINAL

Nesta etapa cruzou-se a literatura estudada e os construtos identificados pela literatura e os propostos nos instrumentos preliminares não apresentavam a consistência desejada. Assim sendo, optou-se por elaborar nova versão do questionário e os constructos criados. Sendo esses: 1. Identificação da escola ou similar; 2. Formação; 3. Atuação prática na área de educação e educação especial; 4. Caracterização do trabalho atual e dos alunos público-alvo da educação especial para os quais você leciona; 5. Avaliação para identificação do aluno público-alvo da educação especial; 6. Planejamento; 7. Caracterização da prática pedagógica; 8. Materiais/recursos didáticos utilizados; 9. Recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos seus alunos; 10. Parcerias; 11. Interação; 12. Senso de auto eficácia; 13. Avaliação do seu trabalho; e 14. Identificação do(a) professor(a).

Nesta etapa elaborou-se as questões para cada construto. Visando futura triangulação dos dados, os itens 1, 2, 3, 5, 6, 11 e 12 foram parcialmente baseados no questionário para o professor comum, o qual foi elaborado previamente.

Houve preocupação nesta etapa tanto com a redação quanto a pertinência de cada questão. Para a execução da mesma, foi necessário o levantamento e leitura de mais literatura, específicas sobre cada tópico trazido no questionário. Foi realizada ainda uma consultoria com uma pesquisadora especializada no tema de Tecnologia Assistiva.

3.4 ETAPA 4: VALIDAÇÃO DOS ITENS

Durante a elaboração do questionário os itens foram levados para discussão no âmbito das reuniões do GP-FOREESP, e posteriormente cada item foi submetido a dois juízes, todos profissionais da área com experiência prática e acadêmica em educação especial. Os juízes avaliaram a redação e a pertinência de cada item, a partir desses feedbacks foi elaborada a versão final do questionário.

Além disso, foram realizadas diversas revisões e padronizações dos tópicos, especialmente após a elaboração de todos os questionários previstos, com vistas à triangulação dos dados futuramente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor organização dos dados, nos resultados serão descritas as etapas de elaboração do questionário de forma corrida.

O levantamento e leitura do material na primeira etapa permitiu perceber que os instrumentos desenvolvidos pela literatura levantada por Resende e Turetto (LACERDA; MENDES, 2016) consistia, principalmente, em instrumentos abertos, e que, com isso, não poderiam contribuir com a elaboração das questões fechadas mais do que o mapa conceitual elaborado por Resende (LACERDA; MENDES, 2016) e, principalmente, a experiência da elaboração do questionário anterior (professor comum) já havia contribuído.

Enquanto que a legislação, por sua vez, previa uma série de funções que demandam habilidades diversas do professor que deve atuar no AEE e que tais funções são dispostas de forma simplista, sem especificações, o que resulta em grande gama de possibilidades de interpretação da política, o que não foi uma surpresa, uma vez que:

[...] as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 45-46)

Além de que, especificamente acerca das políticas educacionais, tal como postulado por Mainardes (2011) estas são, com grande frequência, elaboradas com vistas a ambientes com infraestrutura e condições de trabalho adequados, não considerando as diferenças locais, desigualdades regionais, de recursos e/ou capacidades locais.

Desta forma, surgiu nosso impasse em relação a literatura: os instrumentos já existentes não permitiam a elaboração de instrumentos fechados e a política não contemplava todas

(ou, ao menos, mais de uma) as realidades existentes. Por isto, lançou-se mão na literatura produzida pelos autores no livro de Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) para tentar conhecer os problemas que são originados da presente abordagem de apoio especializado prevista legalmente, bem como considerou-se outras possibilidades de atendimento especializado, uma vez que, como já trazido neste texto, as presentes autoras concordam com o postulado de Mendes e Malheiros (2012) de que a atual proposta de AEE que torna o mesmo como um serviço de tamanho único que é insuficiente para atender a demanda do alunado PAEE. Sendo assim, além do modelo de sala de recursos previsto legalmente, levou-se em conta os seguintes serviços de apoio à inclusão escolar: a) modelo de serviço itinerante; b) modelo de consultoria; e c) modelo de coensino, considerando a definição de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) para estes modelos. Com isso, deu-se início segunda etapa, ou seja, a elaboração dos construtos do questionário em questão, totalizando 14 eixos/blocos no questionário.

A partir destes, deu-se início a etapa 3, na qual elaborou-se as questões por blocos, um para cada construto. O primeiro bloco é bem sintético, contemplando apenas uma breve codificação do participante e do local em que atua, sem entrar no âmbito de identificação do mesmo. Uma vez que optou-se por agregar as questões referentes a identificação do participante no último bloco (14), pois, de acordo com Chagas (2000), esta organização evita vieses na hora do participante responder o questionário.

O segundo bloco, por sua vez, leva em conta a formação inicial e continuada, com foco em conhecer se esta formação contemplou conteúdos de educação especial e, em caso positivo, quais conteúdos.

O terceiro bloco versa sobre a prática do docente nos diferentes âmbitos possíveis na educação básica ou especial segregada, como professor de classe comum, professor de classe especial, coordenador pedagógico etc. Já o quarto bloco traz a caracterização das turmas e dos alunos deste professor, focalizando em identificar estes alunados, contemplando questões como, por exemplo, a necessidade e existência de profissionais de apoio para auxílio à alimentação, comunicação, locomoção e comunicação, tal como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

O quarto bloco, de avaliação para elegibilidade, considera aspectos referentes aos procedimentos de encaminhamento do aluno e, também, os critérios para uma possível elegibilidade, bem como, o conhecimento dos pais sobre o assunto, dentre outros temas.

O quinto bloco, diz respeito ao planejamento, levando em conta a regularidade e conteúdo ligado à área de educação especial e ao alunado PAEE. Neste bloco considerou-se os quatro seguintes tipos de planejamento: planejamento político pedagógico (PPP), planejamento curricular coletivo (normalmente realizado semestral ou anualmente, para planejar o ensino para o semestre/ano escolar), o planejamento coletivo dos professores de educação especial, e o planejamento do trabalho pedagógico (também conhecido, por exemplo, como Horário de Trabalho Pedagógico – HTPC).

O sétimo, oitavo e nono bloco tiveram como foco conhecer o trabalho do professor, sendo o primeiro direcionado as suas práticas durante o atendimento, avaliações e adaptações, o segundo aos materiais/recursos didáticos utilizados no atendimento e o novo aos recursos de

tecnologia assistiva (TA) utilizados pelos alunos. Nestes três blocos recorreu-se a uma série de materiais complementares, inclusive a exemplos de planos de AEE, bem como, ao Portal de Ajudas Técnicas no que dizia respeito aos recursos de TA (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

No décimo bloco, nomeado parcerias, considerou-se as possíveis parcerias realizadas com o professor da classe comum, contemplando tanto o modelo de atendimento realizado fora da classe comum, quanto o ensino colaborativo. O décimo primeiro bloco, por sua vez, teve como foco as interações realizadas com os diferentes profissionais da escola, bem como, equipe multidisciplinar, familiares e alunos PAEE, visando conhecer a autonomia dos professores para conversar com estes atores e o tipo de assunto.

Por fim, o item doze e treze tiveram como foco no senso de auto eficácia do docente, sendo o doze voltado a como o professor vê o trabalho que realiza e, também, realizar uma avaliação direta do seu trabalho, por meio do bloco treze. Nestes blocos são retomados os conteúdos dos blocos sete, oito e nove.

O bloco 14, como já mencionado, foca em caracterizar o participante, com questões simples e curtas.

Todos os blocos contém questões com foco em avaliar o grau de satisfação do professor com os diferentes tópicos aos quais os blocos se referem. Para tal, foi elaborada uma escala de cinco pontos. Além disso, tomou-se cuidado em seguir escalas sempre com cinco pontos em outras questões, visando a minimização de erros no preenchimento, ambos estes cuidados levaram em conta a literatura de Brandão, Teixeira e Almeida (2004) acerca de aumentar a confiabilidade dos dados utilizando escalas de cinco pontos, bem como, seguindo sempre o mesmo tipo de escala.

Após a elaboração das questões, o questionário foi submetido a duas juízas, uma licenciada em educação especial e a outra com prática na atuação como professora de educação especial, ambas doutorandas e integrantes do GP-FORESP. Também foram realizadas uma série de padronizações posteriores, objetivando a triangulação dos dados, tal como já trazido no método.

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que a política atual não permite a compreensão concreta da função do professor do AEE, bem como, prevê uma gama muito diversificada de funções para um mesmo profissional. O que, de acordo com a literatura lida, demonstra tornar inviável a realização de um trabalho de qualidade. Além disso, também considera-se importante outras formas de suporte que vão além do serviço realizado na SRM, estas preocupações foram levadas em conta para a elaboração do questionário. Houve ainda a preocupação com um futuro cruzamento de dados aprofundado para análise conjunta com os dados do questionário do professor comum, uma vez que entende-se que ambos os profissionais devem atuar em colaboração.

Observou-se, assim, que a literatura na área foi essencial para complementar o conteúdo previsto na política, tanto no diz respeito a superficialidade de informações acerca da função deste profissional, quanto na complementação de outros serviços que são requeridos para o PAEE.

Tem-se a primeira divulgação da versão na íntegra deste questionário prevista no relatório a ser entregue à FAPESP em junho de 2018, entretanto versões preliminares já foram

enviadas para pesquisadores interessados e podem ser solicitadas para as pesquisadoras mediante comprometimento com devolutiva das aplicações. A autoria do questionário é de: Vivian Santos, Ana Paula Silva Cantarelli Branco, Lais Paloma de Oliveira, Gabriela Tannús-Valadão, Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Broglia Feitosa Lacerda.

Espera-se que este estudo instigue a procura pelo questionário, auxilie no aprimoramento deste e também incentive a elaboração de outros questionários similares.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J. *Politics and policy making in education*. London: Routledge. 1990. 248p.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S.J. MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG. 2016. 230p.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC, SEESP, 2008.
- _____. *Resolução nº 4*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.
- _____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. MEC, SEESP, DEEP, CGPG. Brasília. 2010.
- _____. *Lei 13.005*, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- _____. *Lei 13.146*, de 06 de julho 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- BRANDÃO, A.; TEIXEIRA, N.; ALMEIDA, S.R. Análise Empírica dos Instrumentos e Estratégias de Avaliação Pedagógica no Ensino Superior. *Ensino Superior - Revista do SNESup*, mai./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.snesup.pt/cgi-bin/printpage.pl?id=EEZyFAFkkVOayMNNSH>>. Acesso em: abr. 2018.
- CHAGAS, A.T.R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On line: Prática, Pesquisa e Ensino*, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: abr. 2018.
- DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.
- FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I.M.L.M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.
- KASSAR, M.C.M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). *A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012, p. 93-106.

LACERDA, C.B.F., MENDES, E.G. *A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica* (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Introdução. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-20.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. *Portal de Ajudas Técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: _____. (Org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.

MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de “tamanho único” do atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G.(Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBa, 2012. p.349-366.

MENDES, E.G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: o que as evidências indicam?. In:_____. (Org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 501-518;

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v. 1.

MENDES, E.G.; MALHEIRO R.C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de “tamanho único” do atendimento educacional especializado? 2009 In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A. G.(Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBa, 2012, p. 349-366.

MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: _____. (Org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.

SANTOS, V. *Indicadores Educacionais Censitários da Política de Inclusão Escolar: uma proposta metodológica*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017.

PRIETO, R.G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, Bookman, 2009.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS LEGAIS

Mariana Moraes Lopes¹; Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz²
fernanda.queiroz@ufba.br

¹ Pedagoga, especialista em Neuropsicologia e em Educação Especial/Inclusiva, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. ² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão nas escolas comuns, segundo Salheb e Silva (2017) trouxe mudanças para garantir o acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial (PAEE), dentre eles, as modificações pedagógicas e de acessibilidade. Porém, vale destacar que há uma necessidade mais ampla do que as práticas cotidianas que vem sendo realizadas nas escolas.

A reestruturação das escolas aumentou também a consciência e o respeito a diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, promovendo recursos variados centrados na própria escola (MENDES, 2006, p. 392).

Esta mudança de paradigma provocou a escola a pensar e atuar frente a todas estas questões, porém, muitos problemas são apontados no processo da inclusão escolar, a exemplo dos citados por Mendes (2010), como a escassez de oferta de profissionais, de materiais e recursos, assim como, baixo investimento em serviços e em formação para equipe, entre outros.

Ressalta-se o crescente número de matrículas dos alunos PAEE, que de acordo com o decreto 7.611/2011, PAEE são as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2011), nas escolas comuns, o que promove e amplia diferentes demandas, nas quais a escola não foi construída nessa perspectiva, nem pensada para esse novo modelo de sociedade e público, a exemplo dos alunos PAEE, as novas configurações de famílias, a era tecnológica, entre outros.

Sendo assim, faz-se necessário um repensar da estrutura da escola de uma forma geral e pensando na inclusão, principalmente a necessidade de aquisição e ampliação de serviços de apoio, a exemplo de profissionais que possam fazer parte de uma rede de colaboração para promover acesso, participação e aprendizagem para os alunos PAEE.

Pensando nessa rede de apoio à inclusão escolar, possuem diversos recursos e serviços que a compõe, dentre tantos, pode-se ressaltar a chegada de um novo personagem ainda de perfil e atuação indefinidos, de prática recente no ambiente escolar, que possui uma escassa literatura, com poucas pesquisas e estudos na área. Porém com grande presença nas escolas, nas quais apresentam diferentes nomenclaturas e formas de atuação, o que tem gerado alguns

conflitos e equívocos na prática que podem ser prejudiciais para o desempenho escolar dos alunos (MARTINS,2011). São esses, os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE), aqueles responsáveis por dar suporte aos alunos quando houver necessidade de cuidados básicos ou atividades escolares que os mesmos possuem dependência em realizá-las (BRASIL,2015).

Considerando a presença de diversos profissionais como serviço da educação especial é válido diferenciar o profissional de apoio, o qual é o foco desse estudo, de outros que podem promover equívoco na identificação do papel, a exemplo do professor de apoio. Os profissionais discutidos nesse estudo, são os **profissionais de apoio**, conforme definido acima, também conhecido como cuidador escolar e que atua normalmente com a responsabilidade de suporte para alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência que necessitem, apresentando assim, um papel diferente do **professor de apoio**, que tem uma formação acadêmica e devem ser capacitados e especializados em educação especial para dar suporte aos professores do ensino comum, nas atividades de planejamento, adaptação e flexibilização curricular, atuando com as práticas do ensino colaborativo, co-ensino, consultoria colaborativa, entre outros (ZERBATO, 2014; RABELO, 2012).

Por se tratar de um profissional recente no ambiente escolar é necessário o cuidado na implantação para evitar problemas na prática. Conforme afirmam Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014)

É necessário ter cuidado com a implantação deste serviço e a formação oferecida para evitar situações equivocadas. Ainda assim, existe um risco da desresponsabilização dos professores em relação aos alunos com deficiência quando se tem um professor ou profissional especializado, ou até mesmo os sem conhecimentos e formação acadêmica, de omissão das responsabilidades relacionadas a estes alunos (ALMEIDA, SIEMS-MARCONDES, BÔER, 2014, p. 135).

De acordo com as autoras, esse profissional pode promover riscos nas escolas, a exemplo da terceirização do trabalho do professor, sendo assim é necessário realizar uma avaliação com a equipe responsável da necessidade desse suporte. Gomes e Mendes (2010) reforçam a importância desse cuidado, pois corre-se o risco da contratação de baixo custo em massa, solucionados como uma medida barata, rápida e temporária, contratados de forma paliativa, na qual os profissionais sem competências suficientes podem assumir cargos que exijam certas capacitações. Porém as autoras avaliam esses profissionais também como um recurso valioso, caso seja encaminhado de forma adequada, e cita o planejamento educacional especializado (PEI), como um instrumento assertivo para indicar essa necessidade.

Nesse contexto apresentado, percebeu-se a necessidade de pesquisar sobre o que a legislação nacional aponta sobre esses profissionais. Sendo assim, nesse presente trabalho foi realizado uma pesquisa documental no período de 2001 a 2015 nos documentos oficiais federais que citam os PAIE. Foram utilizados para a pesquisa resoluções, notas, leis, decretos entre outros, a exemplo da Resolução 02/2001, 04/2009, assim como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de inclusão de 2015, dentre outros.

OBJETIVO

Analisar a trajetória percorrida pela legislação e seus reflexos quanto a oferta de profissionais de apoio aos estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns na contemporaneidade.

MÉTODO

A metodologia desse estudo, foi a pesquisa documental, por se tratar de uma análise a documentos oficiais, que segundo Gil (2002, p.62), é uma “fonte e rica e estável de dados”, semelhante a uma pesquisa bibliográfica, mas se diferenciam pela natureza da fonte que ainda não recebeu tratamento analítico.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos documentos oficiais que versavam especificamente sobre os PAIE e em seguida os documentos que citavam sobre os demais profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a legislação existente que versa sobre os PAIE, foi possível perceber que são leis que citam esse profissional apontando nomenclaturas e algumas descrições das atividades que devem ser realizadas, mas deve-se destacar que esse serviço consta em muitos outros documentos que asseguram de uma maneira geral uma educação de qualidade ao aluno PAEE e que indicam tomadas de providência para essa garantia. Dessa forma, entende-se que ter esse profissional de apoio na escola já é garantido desde a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, por exemplo, que garante que quando houver necessidade, deve ser disponibilizado serviços especializados para alunos da Educação Especial (BRASIL, 1996). Assim, pode-se pensar que apesar de ser um personagem recente no ambiente escolar é considerado um serviço de educação especial que já é garantido por Lei desde 1996.

Os documentos oficiais identificados, relacionados ao PAIE foram no total oito documentos, alguns com nomenclatura e atuação diferentes, porém versam sobre o mesmo profissional. A análise iniciou por um documento que apesar de não abordar sobre o profissional de apoio em questão, foi considerado importante trazer para discussão desse estudo, pois constata uma redução de exigência de perfil de profissionais para suporte à inclusão escolar na legislação. Conforme descrito na Resolução 02/2001 do Conselho Nacional Educação (CNE) / Câmara da Educação Básica (CEB), deve ser garantido “professores das classes comuns e **da educação especial capacitados e especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”, além de assegurar:

Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: atuação colaborativa de **professor especializado em educação especial**; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente e disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001. p. 2).

Mediante o exposto foi possível identificar a garantia de diferentes profissionais para suporte à inclusão escolar neste documento, dentre eles, professores especializados com forma-

ção em educação especial, para atuar junto ao professor regente nos serviços de apoio pedagógico especializado, a exemplo de identificar necessidades educativas dos alunos, dar suporte no planejamento, adaptações, flexibilizações curriculares entre outros. Assim como, outros profissionais para dar apoio em atividades, a exemplo de locomoção, comunicação, nos quais esses, são o foco deste estudo.

Os documentos analisados seguindo uma sequência cronológica, foram identificados com maior relação ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em 2008, um grande marco legal e documento norteador da Educação Especial, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi lançada. No que diz respeito aos profissionais de apoio foram citados com nomenclatura e função diferente. A política denominou esse profissional como **cuidador ou monitor**, conforme a seguir

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como **monitor ou cuidador** dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de **higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, p. 17. *grifo nosso*).

De acordo com o descrito acima, a Política de 2008 caracterizou o profissional de apoio (cuidador) como responsável por atividades de cuidado básico como de alimentação, higiene e locomoção e outras que exijam auxílio, quando o aluno apresentar necessidade e dependência nessas atividades. Nesse documento não aparece a função do professor especialista para suporte diretamente ao ensino comum, diferente do apresentado na Resolução 02/2001 anteriormente citada. Assim percebe-se uma redução de exigência de perfil desse profissional sendo garantido a presença de um cuidador, que tem um papel importante na rede de apoio, porém apenas ele não é suficiente para garantia de uma educação de qualidade.

Em 2009, foi identificada a Resolução nº4 de 2009 CNE/CEB, que segue a mesma descrição da Política (2008), conforme citado no artigo 10º, inciso VI “profissionais que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção”. Nesse documento, os profissionais mantiveram o cargo de suporte às atividades que não necessitam de formação acadêmica, porém não é definido uma nomenclatura para essa atuação.

Em 2010, foi publicada pela Secretaria de Educação Especial a Nota técnica nº19/2010, exclusiva sobre os **profissionais de apoio** (assim denominados nesse documento) para alunos PAEE matriculados nas escolas comuns. Os profissionais são considerados nesta nota, como serviços de educação especial que devem atuar no “atendimento as necessidades específicas da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” para os alunos que possuem dependência na execução dessas atividades. Em relação a justificativa do encaminhamento do profissional será somente nos casos em que o cuidado oferecido no contexto geral não seja suficiente para o aluno PAEE (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que é descrito claramente que não é função desse profissional “desenvolver atividades educacionais diferenciadas e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010). Dessa forma, pode-se observar mais um documento que descreve a fun-

ção do PAIE com uma relação maior aos cuidados e não diretamente ao planejamento e ensino, porém existem brechas na atuação, um fato preocupante na prática desses profissionais.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de serem contemplados por todos os documentos previstos para os alunos PAEE, possuem uma legislação específica, a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com TEA, Lei nº12.764/2012, que asseguram direitos de diversas áreas, inclusive de educação. Pensando sobre a garantia do PAIE, nesse documento é garantido a presença de um Acompanhante especializado quando for necessário, conforme descrito em parágrafo único do artigo 3º

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Entretanto, nesse documento não há orientação sobre o perfil desse acompanhante e sua atuação. No Decreto que normatiza essa lei, nº8.368/14 é reforçado a presença do acompanhante quando houver necessidade e é descrito que o apoio deve ser dado às “atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais”. Relacionado a essa lei, foi publicado em 2013 um Nota Técnica nº24 de implementação da Lei 12.764/2012, que aborda também sobre o acompanhante especializado, na qual sinaliza que não é um serviço substitutivo a escolarização e deve acontecer de forma articulada com a aula comum, sala de recursos e demais atividades escolares.

E por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº13.146/2015, também denominado como Estatuto da Pessoa com deficiência, documento que contempla diferentes garantias para pessoa com deficiência, dentre elas educação, que dentre outros suportes, assegura a presença de um profissional de apoio escolar descrito no artigo 8º da seguinte forma:

Pessoa que exerce **atividades de alimentação, higiene e locomoção** do estudante com deficiência e atua **em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária**, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p.1).

Novamente pode-se perceber uma atuação direcionada aos cuidados e auxílio na execução de atividades, porém é descrito que pode atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, o que abre possibilidades para múltiplas interpretações, inclusive equivocadas.

A partir da análise dos documentos expostos foi possível perceber uma legislação restrita, vaga e indefinida sobre os profissionais de apoio, sendo considerado o profissional em questão, aquele que não possui necessidade de formação acadêmica para realizar sua função, pois, realiza atividades de cuidados e suporte na execução de atividades escolares e não de planejamento, ensino, adaptação curricular, dentre outras atividades que necessitam de uma formação acadêmica.

Nota-se que além da fragilidade apresentada dos documentos discutidos, em sua maioria, são abertos espaços para diferentes interpretações da atuação desse profissional, assim como a indefinição de um perfil do mesmo, o que consequentemente acarretam em possíveis

conflitos e equívocos de papéis dentro de uma rede de apoio à inclusão escolar, com desvio de função e o risco de profissionais sem competências suficientes assumindo cargos inadequados.

Foi identificado também a variedade de nomenclaturas adotadas para os profissionais nos documentos, assim como de função, gerando multiplicidade de denominações e atividades exercidas diferentes. A indefinição gerada pelo texto legal contribui para uma prática inadequada nas escolas, somado a um personagem de atuação recente na escola, facilita o surgimento e problemas decorrentes da função. Assim como, dificulta a orientação e normatização para as escolas e municípios sobre esses profissionais. Percebe-se, de acordo com os documentos legais pesquisados que não há um direcionamento e uma orientação clara sobre o perfil e a atuação dos PAIE.

Vale destaca também, quando se compara a Resolução de 2001 com a legislação atual, pode-se considerar um retrocesso de garantia de profissionais na rede de apoio à inclusão, pois antes era garantido o profissional com capacitação e especialização em educação especial para dar suporte ao ensino comum, profissional este diferente do profissional de AEE, e com o passar do tempo, mediante a “evolução” dos documentos, atualmente é garantido o profissional de apoio escolar que atua em atividades relativas aos cuidados e apoio na execução das atividades escolares. É importante ressaltar a valiosa presença desse profissional voltada a sua área de atuação, conforme dito anteriormente, porém é necessário a ampliação de contratação de profissionais especializados e serviços para criação de uma rede colaborativa de ensino.

Essa redução de cargos na legislação deve-se principalmente a questões econômicas, pois garantindo um PAIE na escola independente da função que ele realize já é um suporte garantido de baixo custo, que termina exercendo funções que não são da sua competência, porém servem como medidas paliativas e “confortam” a escola e as vezes o professor, mas certamente não garante a educação do aluno PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama legal sobre a legislação referente aos PAIE, demonstra que a mesma apresenta fragilidades, possibilidades de múltiplas interpretações, ausência de clareza, de definição e orientações concretas. Dessa forma, aumentam as possibilidades de conflitos e equívocos da atuação prática do profissional e até mesmo formato de organização das instituições ao delegar essas funções e selecionar o perfil desse profissional.

Dessa forma, faz-se necessário uma ampliação necessidade de reestruturação dos documentos oficiais, que sejam elaborados com mais consistência, clareza e que haja definição dos papéis de cada profissional que compõe a rede de apoio à inclusão escolar, para que não haja desvio de função, substituição de tarefas, principalmente relacionadas somente ao barateamento de serviços.

Pertinente as suas características, os textos legais fornecem a diretriz de acordo com a perspectiva educacional inclusiva, porém, cada município ou rede de ensino deve ampliar esta discussão, de acordo com a sua realidade, analisando as possibilidades e dificuldades encontradas para poder prescrever a rede de apoio necessária à escolarização dos estudantes com deficiência que estão sob sua responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.A.; SIEMS-MARCONDES, M.E.R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, D.B.A.P.; CARDOZO, S.M.S. (Org.). *Inclusão e diferenças: resignificando conceitos e práticas*. v. 2. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014, p. 125-143
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
- _____. *Lei 11. 788/ 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da república. Casa Civil. BRASIL, MEC/CNE, 2008b.
- _____. Resolução Nº 4. *Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- _____. *Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010*, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. SEESP/ GAB. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. BRASIL.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF, dezembro de 2012.
- _____. Presidência da República. *Lei Brasileira de Inclusão*. Estatuto da Pessoa com deficiência. Lei nº 13.146. Brasília, julho 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, C.G.S; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. Marília, v.16, n.3, 2010. p.375-396.
- MARTINS. S.M. *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MENDES, E.G.A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 p. 387 – 559; set./dez. 2006.
- MENDES, E.G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.
- RABELO, L.C.C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. Dissertação do programa de Pós graduação em Ed. Esp. da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.
- SALHEB. J.N. SILVA. M.C.L.S . *O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira*. 2017. Especialização em Política Educacional da Universidade Federal do Amapá. Macapá. Amapá.
- ZERBATO, A.P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. Dissertação do Programa de Pós graduação em Educação Especial do Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2014.

RELATOS DA ESCOLA INCLUSIVA: O QUE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE NÃO APRENDEM PENSAM SOBRE SUAS DIFICULDADES ESCOLARES?¹

Camila Fernanda da Silva¹; Eliane Giachetto Saravali²
camilanandasilva@gmail.com

*¹Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Filosofia e Ciências –
Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Marília/SP; ²Professora Assistente
Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual
Paulista (Unesp) – Marília/SP*

INTRODUÇÃO

Considerando os estudos referentes à construção do conhecimento social, a partir da epistemologia genética piagetiana, apresentamos dados de uma pesquisa que objetivou investigar as representações de crianças com dificuldades de aprendizagem, sobre o aprender e o não aprender.

A construção do conhecimento social, embora menos explorada por Piaget (1896-1980), vem sendo alvo de trabalhos no contexto internacional e nacional. Nesses estudos, observa-se: 1) o longo processo percorrido pelos indivíduos ao se apropriarem das informações provenientes do meio social, isto é, apesar de se tratar de um conhecimento socialmente difundido, ele é reorganizado pelo próprio sujeito; 2) as crenças específicas elaboradas, ao longo do desenvolvimento, sobre diferentes noções sociais; 3) a semelhança dessas crenças entre sujeitos de diferentes contextos; 4) as implicações pedagógicas decorrentes da observância dos aspectos envolvidos na construção do conhecimento social; 5) as relações entre a construção do conhecimento social e outros aspectos do desenvolvimento, entre eles, os mecanismos cognitivos.

Uma questão que faz parte do cotidiano de estudantes e que é a maior função da instituição escolar refere-se à aprendizagem e aos seus problemas. As relações que os estudantes estabelecem em seu cotidiano escolar, bem como todas as vivências que experienciam em relação ao seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral, social e afetivo estão carregadas de significados e interpretações pautados no sucesso ou no fracasso da aprendizagem. Podemos dizer que estas questões se impõem, de maneira ainda mais ampliada, para aqueles alunos que têm sucessivas experiências de insucesso ao aprender.

É importante destacar que, as questões nas quais se referem às dificuldades de aprendizagem agrupam “efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses” (FONSECA, 1995, p.71).

Na tentativa de conceituar as dificuldades de aprendizagem e com base em diferentes pesquisas, Saravali (2005) corrobora a existência de uma magnitude terminológica, o que resulta em confusão, principalmente, devido às influências referentes às áreas médicas e organicistas que tratam as dificuldades de aprendizagem como problemas advindos de causas orgânicas¹; na área pedagógica e/ou escolar que relacionam essa terminologia às questões metodológicas e

¹ Apoio: CNPq.

didáticas; também a fatores psicológicos e a problemas ocasionados pelo mau processamento da informação.

Ainda segundo a autora:

O termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoa com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais (SARAVALI, 2005, p. 36).

Tais dificuldades de aprendizagem podem gerar ou mesmo agravar problemas relacionados à adaptação social e convivência de escolares, assim como os alunos que chegam ao projeto que passam cada série/ano sem nada ter aprendido estando à margem do principal objetivo da escola, ou seja, ensinar e permitir que todos os alunos aprendam igualmente. Sobre eles recai, quase sempre, a dúvida sobre suas capacidades e a rotulação de algum transtorno/distúrbio orgânico impeditivo da aprendizagem.

Para Lerner; Mattos e Alguquerque (1996, p. 44):

[...] as crianças com dificuldade de aprendizagem são frequentemente chamadas de ‘preguiçosas’ e, como consequência, tem-se um quadro de desinteresse pelos estudos, de recusa à execução de tarefas, de falta às aulas, além de sintomas de agressividade [...]

O fato de não aprender sem motivo ou diagnóstico aparente cria um clima generalizado de não aceitação dos professores que, por falta de formação e informação nem sempre sabem como agir da melhor forma com esses alunos e, principalmente, pais angustiados e ansiosos em busca de ‘tratamentos milagrosos’ que solucionem os problemas de aprendizagem de seus filhos.

Sem dúvidas, esse clima só agrava a condição da criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem que sem saber o porquê de não aprender pode alimentar uma sensação de frustração e desmotivação que, muitas vezes, se tornam empecilhos para que o processo de aprendizagem aconteça efetivamente e traga bons resultados.

Sobre isso Saravali (2005, p.17) defende que:

A criança que desde cedo vivencia experiências de fracasso e insucesso e percebe constantemente os julgamentos dos professores e dos próprios colegas da sala sobre os seus problemas com a aprendizagem, tende a formar aos poucos uma imagem negativa de si mesma. A repetição dessas situações certamente causa desconforto para o aluno que pode passar a desacreditar nas suas próprias capacidades e sentir-se altamente desmotivado em relação aos estudos e à escola [...] Há também casos em que o aluno, excluído ou sentindo-se excluído pelo grupo, simplesmente fecha-se assumindo uma posição de total rejeição.

OBJETIVO

A partir do exposto, em relação à situação de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar inclusivo, surgem alguns questionamentos: como os alunos com dificuldades de aprendizagem estão nas salas de aula? Como é a relação com os seus professores e colegas? Como são vistos por estes? Essas crianças estão incluídas na aprendizagem, ou apenas

incluídas na escola? E mais, do que isso: o que tais alunos pensam sobre sua própria condição? O que dizem sobre si mesmos?

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “[...] ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Logo, se as crianças não estão ativas no processo de aprendizagem escolar, demonstram estar, de fato, excluídas. Então, talvez possamos pensar que a meta da inclusão, abordada na Declaração de Salamanca esteja longe de ser alcançada.

Se uma criança tem alguma dificuldade para aprender, ela não pode ser colocada de lado na sala de aula, mas ser alvo do professor, pois na ausência de um trabalho mais adequado às necessidades dela as dificuldades só tendem a aumentar e outros aspectos do desenvolvimento poderão ser afetados. Saravali (2005, p. 80) afirma que: “para Piaget o desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, constituindo-se os três em aspectos indissociáveis de uma ação” (SARAVALI, 2005, p. 80).

Portanto, a necessidade da criança de se relacionar é evidente e fundamental para o seu desenvolvimento. Se uma criança ou adolescente nunca é escolhido por colegas para realizar trabalhos ou atividades escolares, bem como se o professor, aos poucos desiste de desafiá-la e deixa de dar credibilidade às suas capacidades, conseqüentemente, está excluída do processo educacional.

[...] a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que esta em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as conseqüências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar (MANTOAN apud SARAVALI, 2002, p. 104).

Nesse sentido:

A inclusão social tão almejada perpassa pelos bancos escolares, que desde cedo devem promover a inclusão escolar de TODOS os alunos e não somente daqueles que possuem necessidades educativas especiais. A escola, depois da família, é a instituição que irá introduzir a criança no mundo social e este pode ser acolhedor e voltado para o diálogo ou tremendamente segregador e excludente (SARAVALI, 2005, p.20).

Considerando a maneira como analisam e interpretam as questões envolvendo a aprendizagem e seus problemas, a partir da perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento social, objetivamos, nesse trabalho, dar voz a alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem. Pretendemos avaliar como crianças e adolescentes percebem, ao longo do seu desenvolvimento, o aprender e o não aprender.

Ao discutirem sobre a importância de se conhecer como os estudantes pensam o aprender, Grácio, Chaleta e Rosário (2007) afirmam que analisar e debater nas salas de aula as concepções dos alunos sobre o tema é uma higiene educativa que deveria apoiar qualquer intervenção. Para os autores, a compreensão do aprender, na perspectiva dos protagonistas do processo, permite estudar e agilizar o fenômeno da aprendizagem, bem como fundamentar ações educativas que promovam um pensamento mais profundo e um controle maior sobre a própria aprendizagem.

MÉTODO

A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa local. Todos os sujeitos entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos responsáveis.

Trata-se de um estudo evolutivo transversal baseado no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1967, 1979). A pesquisa teve abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos que indicam níveis de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002).

Participaram desta pesquisa 40 escolares entre 06 e 16 anos de escolas públicas de uma cidade no interior do estado de São Paulo, indicados por seus professores como alunos com dificuldades de aprendizagem. Como se trata de um estudo evolutivo, a faixa etária escolhida abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, bem como evoluções na maneira como as crianças e adolescentes respondem às questões. O número de participantes e a divisão foram definidos com base nas orientações de Delval (2002) e correspondem ao que segue: 10 sujeitos de 06 anos, 10 de 09 anos, 10 de 12 anos e 10 de 16 anos. Os participantes foram entrevistados individualmente, fora da sala de aula, numa sala destinada a esse fim. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

A primeira parte do trabalho, após a seleção dos participantes, consistiu na elaboração de um desenho. Os alunos eram convidados a criarem um desenho numa folha de sulfite dividida ao meio: em uma das metades a proposta era de que o sujeito desenhasse uma pessoa que aprende e na outra metade uma pessoa que não aprende, em seguida o sujeito deveria explicar o que fez. Esse instrumento teve como objetivo observar como os participantes representavam, por meio de expressões gráficas, o aprender e o não aprender nas/para as pessoas. Escolhemos a proposta de desenho como um dos instrumentos pois esse tipo de representação tem se mostrado adequado para investigações sobre o conhecimento social como é o caso dos trabalhos de Saravali (1999), Borges (2001), Guimarães (2012). Para Delval (2002), a vantagem de utilização do desenho consiste em conseguir que o sujeito expresse elementos aos quais não se refere verbalmente numa entrevista.

O segundo instrumento utilizado consistiu na análise de uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula. O objetivo foi verificar como os sujeitos viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola na situação de não aprendizagem proposta. A história utilizada é a seguinte: “O aluno Marcelo (de idade igual a do sujeito a ser questionado), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acredita que deve ser feito? E se ele não aprender o que vai ocorrer? Você conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles? Como você se sente diante de situações assim?”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos sujeitos, nos dois instrumentos, foram interpretadas e agrupadas conforme os níveis de compreensão da realidade social, estabelecidos por Delval (2002). O au-

tor define a existência de três maneiras distintas de se interpretar o mundo social, que evoluem ao longo do desenvolvimento. Esses níveis foram considerados aqui para a análise dos elementos trazidos pelos alunos sobre o aprender e o não aprender.

No primeiro nível, encontrado até os 10-11 anos, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Há dificuldades em coordenar perspectivas diferentes, bem como em perceber a existência de conflitos. Há, portanto, uma compreensão parcial da realidade. Dessa forma, nas questões abordadas aqui, observamos que os alunos, cujas respostas foram inseridas nesse nível, explicam, por exemplo, a situação problema do personagem da história de uma maneira bastante simples e superficial, bem como parecem desconsiderar aspectos externos ao próprio indivíduo, mas que podem interferir em sua aprendizagem. Assim, o não aprender está sempre e somente vinculado a um esforço pessoal ou à indisciplina. As soluções apresentadas são sempre simples, bastando ao aluno tornar-se mais disciplinado e/ou motivado. Quando outras pessoas são envolvidas, suas ações também são quase lineares, assim aos mestres basta ensinar, aos pais basta conversar etc. Alguns exemplos:

VIC (9;8) – O que acontece com o Marcelo? *Ele tem que estudar mais. Por que ele não aprende? Porque ele tem que estudar mais pra poder passar de ano. Ele só fica conversando fazendo bagunça. Quem pode ajudar o Marcelo. A professora. De que jeito? Chamando os pais, né? Falar pra ele ficar quieto. Assim ele vai aprender? Vai, né? [...]*

ALE (12;4) – [...] O que acontece com essas crianças para não aprenderem isso tudo? *Por exemplo, às vezes você tá quieta fazendo tudo, aí o menino vem e te arrasta pra conversa, aí você começa conversar, conversar, aí a professora apaga tudo da lousa [...]*

KAT (16;5) – O que você acha que acontece com o Marcelo? *Porque ele não tem força de vontade de aprender, de fazer nada... não tem interesse, não pensa no que pode acontecer com ele, se isso vai fazer falta ou não. Simplesmente não tá nem aí. Quem pode ajudar o Marcelo? A família, os professores. Como podem ajudar? Conversando, pedindo pra ele prestar atenção, pra ele fazer as atividades [...]* E se ele não aprender, o que pode acontecer? *Vamos dizer que ele vai perder várias oportunidades na vida dele, porque ele não aprendeu, não fez nada praticamente [...]*

No segundo nível, que se estende dos 10-11 anos aos 13-14 anos, há o início da consideração de aspectos não visíveis das questões sociais e começa a aparecer a percepção de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Os conflitos são melhores compreendidos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer. Assim, as respostas desse nível já começam a considerar o papel do professor de forma mais crítica, não tão linear como no nível anterior. Dessa forma, o aluno pode não aprender porque o professor não ensina bem. Não se justifica mais a aprendizagem somente por fatores sempre e apenas inerentes aos próprios alunos. Alguns exemplos:

ANA (12;10) – O que está acontecendo com o Marcelo? *Ele não deve tá prestando atenção [...] Pra ele aprender tinha que parar e pensar no que ele tá perdendo, pra professora ajudar também. Tem professor que é relaxado e fica falando que esse aluno não tem mais jeito, só que ele tem [...]*

IGO (16;11) – O que está acontecendo com o Marcelo? [...] *pode ser uma culpa do professor que chega e tem os preferidinho, vai lá e ensina mais pra um, menos pra outro [...]*

No terceiro nível, cujo início ocorre por volta dos 13-14 anos, observa-se que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados. Os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

Não encontramos entre nossos dados, respostas que pudessem se enquadradas nessa forma de compreender a realidade social. Saravali, Guimarães, Guimarães e Melchiori (2012) que não trabalharam com sujeitos com queixas de dificuldades de aprendizagem, explicam que o nível III é uma ampliação considerável das variáveis envolvidas, bem maior que no nível II. Nesse sentido, há inúmeras razões para que um aluno não aprenda e fatores mais complexos são apresentados, como, por exemplo, a exclusão escolar e social. Há também várias possibilidades de intervenção e os sujeitos apontam, às vezes, na mesma resposta, a escola, a professora, a família, outros profissionais e os amigos, como possíveis agentes. Aparece o início dos acordos sociais, ou seja, o estabelecimento de compromissos entre aqueles que desempenham seus papéis sociais.

CONCLUSÃO

Nossos dados são correspondentes a uma característica comum nas pesquisas a respeito da construção do conhecimento social realizadas no Brasil. Tal característica se refere a um número pequeno de participantes inseridos no nível III de compreensão da realidade social, mesmo em se tratando de sujeitos mais velhos (MANO, 2013).

No caso da presente pesquisa, chama a atenção o fato de nenhum sujeito ter apresentado respostas características do nível mais elaborado (nível III) e um número muito pequeno de sujeitos ter se apresentado no nível II, que é um nível de preparação e que vai paulatinamente agregando e iniciando a coordenação de novos elementos da realidade social.

Dessa forma, esses indivíduos permanecem com ideias bastante rudimentares sobre questões sociais, em específico sobre um conteúdo bastante familiar – a aprendizagem. Se assim permanecerem, suas representações do mundo social podem manter-se simplistas, carregadas de preconceitos e estereótipos, sem permitirem uma reflexão mais abrangente dos fenômenos.

Talvez o número tão reduzido entre os nossos sujeitos se deva ao fato de serem alunos com alguma dificuldade para aprender, conforme a indicação de seus mestres; isso é um fato interessante a ser pesquisado, ou seja, se esse tipo de crença se mantém para diferentes conteúdos e se é uma característica de alunos com problemas de aprendizagem.

Essa maneira de enxergar as questões envolvendo o aprender e o não aprender, mais aparente e rotulante, influencia como os estudantes se relacionam com essas questões quando as mesmas se aplicam aos colegas e quando se aplicam a si próprios. Assim, culpabilizar sempre o próprio o aluno por uma situação de não aprendizagem é um raciocínio que influenciará a análise que poderão fazer de si mesmos.

Portanto, conhecer essas ideias, nos mostra melhor essa visão que os alunos possuem sobre a questão e pode ajudar na elaboração de intervenções mais eficazes. Conhecer as crenças relacionadas a diferentes assuntos do contexto social é importante pois nos indica o árduo tra-

balho que percorremos na tentativa de compreender melhor essas questões, bem como atribuir-lhes um significado.

Práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento do aluno devem considerar as características da construção do conhecimento social. A escolha de atividades, bem como a forma de desenvolvê-las deve caminhar no sentido de solicitação de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade. Os desequilíbrios provocados devem auxiliar os alunos a pensarem as possibilidades de resolução de conflitos e também a reconhecerem novos elementos, bem como serem capazes de coordená-los.

Defendemos que numa sociedade inclusiva todos os alunos têm o mesmo direito a aprender por meio de uma educação de qualidade que propicie oportunidades aqueles com dificuldades, oferecendo-lhes desafios que instiguem e motivem a construção de novos saberes.

Destacamos, por fim, a necessidade emergente de nos atentarmos às percepções de nossos alunos com dificuldades de aprendizagem a fim de que possamos vislumbrar intervenções pedagógicas mas adequadas às suas necessidades específicas. Tais intervenções deveriam ter como finalidade o desbloqueio de suas dificuldades, através, sobretudo, de uma melhor relação com o âmbito escolar e até mesmo com a própria família, deixando para trás todas as suas frustrações e/ou medos que, na maior parte das vezes, se tornam barreiras ainda maiores para uma melhor eficácia durante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMAR, J.A. et al. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, Lima, v. 14, n. 2, p. 312-329, 2006. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/download/930/558>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- BORGES, R.R. *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CANTELLI, V.C.B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GRÁCIO, M.L.F.; CHALETA, M.E.R.; ROSÁRIO, P. Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*. v.38, p. 197-214, 2007. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/340>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GUIMARÃES, T. *Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética*. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

LERNER, D.G.; MATTOS, D.P.; ALGUQUERQUE, M.R. *A criança com dificuldade de aprendizagem – um resgate para uma intervenção psicopedagógica*. Revista Integração, n.16, ano 7, 1996.

MANO, A.M.P. *Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético*. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MONTEIRO, T.A. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana*. 2010. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

OTHMAN, Z.A.S. *Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. *A representação do mundo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PORCACCHIA, S.S. *Oficina de Leitura como Intervenção Psicopedagógica: literatura e espaço potencial*. Dissertação de Mestrado. Osasco. 2009.

SARAVALI, E. G. *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social - implicações para a docência*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SARAVALI, E.G. et al. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender*. Marília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2011. 144 p. Relatório técnico final de pesquisa.

TORTELLA, J.C.B. *Amizade no contexto escolar*. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *A representação de amizade em diádes de amigos e não amigos*. 2001. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TREVISOL, M.T.C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RELATOS DA ESCOLA INCLUSIVA: O QUE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE NÃO APRENDEM PENSAM SOBRE SUAS DIFICULDADES ESCOLARES?¹

Camila Fernanda da Silva¹; Eliane Giachetto Saravali²
camilanandasilva@gmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Marília/SP; ²Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Marília/SP

INTRODUÇÃO

Considerando os estudos referentes à construção do conhecimento social, a partir da epistemologia genética piagetiana, apresentamos dados de uma pesquisa que objetivou investigar as representações de crianças com dificuldades de aprendizagem, sobre o aprender e o não aprender.

A construção do conhecimento social, embora menos explorada por Piaget (1896-1980), vem sendo alvo de trabalhos no contexto internacional e nacional. Nesses estudos, observa-se: 1) o longo processo percorrido pelos indivíduos ao se apropriarem das informações provenientes do meio social, isto é, apesar de se tratar de um conhecimento socialmente difundido, ele é reorganizado pelo próprio sujeito; 2) as crenças específicas elaboradas, ao longo do desenvolvimento, sobre diferentes noções sociais; 3) a semelhança dessas crenças entre sujeitos de diferentes contextos; 4) as implicações pedagógicas decorrentes da observância dos aspectos envolvidos na construção do conhecimento social; 5) as relações entre a construção do conhecimento social e outros aspectos do desenvolvimento, entre eles, os mecanismos cognitivos.

Uma questão que faz parte do cotidiano de estudantes e que é a maior função da instituição escolar refere-se à aprendizagem e aos seus problemas. As relações que os estudantes estabelecem em seu cotidiano escolar, bem como todas as vivências que experienciam em relação ao seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral, social e afetivo estão carregadas de significados e interpretações pautados no sucesso ou no fracasso da aprendizagem. Podemos dizer que estas questões se impõem, de maneira ainda mais ampliada, para aqueles alunos que têm sucessivas experiências de insucesso ao aprender.

É importante destacar que, as questões nas quais se referem às dificuldades de aprendizagem agrupam “efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses” (FONSECA, 1995, p.71).

Na tentativa de conceituar as dificuldades de aprendizagem e com base em diferentes pesquisas, Saravali (2005) corrobora a existência de uma magnitude terminológica, o que resulta em confusão, principalmente, devido às influências referentes às áreas médicas e organicistas que tratam as dificuldades de aprendizagem como problemas advindos de causas orgânicas¹; na área pedagógica e/ou escolar que relacionam essa terminologia às questões metodológicas e didáticas; também a fatores psicológicos e a problemas ocasionados pelo mau processamento da informação.

¹ Apoio: Cnpq.

Ainda segundo a autora:

O termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoa com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais (SARAVALI, 2005, p. 36).

Tais dificuldades de aprendizagem podem gerar ou mesmo agravar problemas relacionados à adaptação social e convivência de escolares, assim como os alunos que chegam ao projeto que passam cada série/ano sem nada ter aprendido estando à margem do principal objetivo da escola, ou seja, ensinar e permitir que todos os alunos aprendam igualmente. Sobre eles recai, quase sempre, a dúvida sobre suas capacidades e a rotulação de algum transtorno/distúrbio orgânico impeditivo da aprendizagem.

Para Lerner; Mattos e Alguquerque (1996, p. 44):

[...] as crianças com dificuldade de aprendizagem são frequentemente chamadas de ‘preguiçosas’ e, como consequência, tem-se um quadro de desinteresse pelos estudos, de recusa à execução de tarefas, de falta às aulas, além de sintomas de agressividade [...]

O fato de não aprender sem motivo ou diagnóstico aparente cria um clima generalizado de não aceitação dos professores que, por falta de formação e informação nem sempre sabem como agir da melhor forma com esses alunos e, principalmente, pais angustiados e ansiosos em busca de ‘tratamentos milagrosos’ que solucionem os problemas de aprendizagem de seus filhos.

Sem dúvidas, esse clima só agrava a condição da criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem que sem saber o porquê de não aprender pode alimentar uma sensação de frustração e desmotivação que, muitas vezes, se tornam empecilhos para que o processo de aprendizagem aconteça efetivamente e traga bons resultados.

Sobre isso Saravali (2005, p.17) defende que:

A criança que desde cedo vivencia experiências de fracasso e insucesso e percebe constantemente os julgamentos dos professores e dos próprios colegas da sala sobre os seus problemas com a aprendizagem, tende a formar aos poucos uma imagem negativa de si mesma. A repetição dessas situações certamente causa desconforto para o aluno que pode passar a desacreditar nas suas próprias capacidades e sentir-se altamente desmotivado em relação aos estudos e à escola [...] Há também casos em que o aluno, excluído ou sentindo-se excluído pelo grupo, simplesmente fecha-se assumindo uma posição de total rejeição.

OBJETIVO

A partir do exposto, em relação à situação de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar inclusivo, surgem alguns questionamentos: como os alunos com dificuldades de aprendizagem estão nas salas de aula? Como é a relação com os seus professores e colegas? Como são vistos por estes? Essas crianças estão incluídas na aprendizagem, ou apenas

incluídas na escola? E mais, do que isso: o que tais alunos pensam sobre sua própria condição? O que dizem sobre si mesmos?

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “[...] ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Logo, se as crianças não estão ativas no processo de aprendizagem escolar, demonstram estar, de fato, excluídas. Então, talvez possamos pensar que a meta da inclusão, abordada na Declaração de Salamanca esteja longe de ser alcançada.

Se uma criança tem alguma dificuldade para aprender, ela não pode ser colocada de lado na sala de aula, mas ser alvo do professor, pois na ausência de um trabalho mais adequado às necessidades dela as dificuldades só tendem a aumentar e outros aspectos do desenvolvimento poderão ser afetados. Saravali (2005, p. 80) afirma que: “para Piaget o desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, constituindo-se os três em aspectos indissociáveis de uma ação” (SARAVALI, 2005, p. 80).

Portanto, a necessidade da criança de se relacionar é evidente e fundamental para o seu desenvolvimento. Se uma criança ou adolescente nunca é escolhido por colegas para realizar trabalhos ou atividades escolares, bem como se o professor, aos poucos desiste de desafiá-la e deixa de dar credibilidade às suas capacidades, conseqüentemente, está excluída do processo educacional.

[...] a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que esta em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as conseqüências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar (MANTOAN apud SARAVALI, 2002, p. 104).

Nesse sentido:

A inclusão social tão almejada perpassa pelos bancos escolares, que desde cedo devem promover a inclusão escolar de TODOS os alunos e não somente daqueles que possuem necessidades educativas especiais. A escola, depois da família, é a instituição que irá introduzir a criança no mundo social e este pode ser acolhedor e voltado para o diálogo ou tremendamente segregador e excludente (SARAVALI, 2005, p.20).

Considerando a maneira como analisam e interpretam as questões envolvendo a aprendizagem e seus problemas, a partir da perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento social, objetivamos, nesse trabalho, dar voz a alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem. Pretendemos avaliar como crianças e adolescentes percebem, ao longo do seu desenvolvimento, o aprender e o não aprender.

Ao discutirem sobre a importância de se conhecer como os estudantes pensam o aprender, Grácio, Chaleta e Rosário (2007) afirmam que analisar e debater nas salas de aula as concepções dos alunos sobre o tema é uma higiene educativa que deveria apoiar qualquer intervenção. Para os autores, a compreensão do aprender, na perspectiva dos protagonistas do processo, permite estudar e agilizar o fenômeno da aprendizagem, bem como fundamentar ações educativas que promovam um pensamento mais profundo e um controle maior sobre a própria aprendizagem.

MÉTODO

A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa local. Todos os sujeitos entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos responsáveis.

Trata-se de um estudo evolutivo transversal baseado no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1967, 1979). A pesquisa teve abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos que indicam níveis de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002).

Participaram desta pesquisa 40 escolares entre 06 e 16 anos de escolas públicas de uma cidade no interior do estado de São Paulo, indicados por seus professores como alunos com dificuldades de aprendizagem. Como se trata de um estudo evolutivo, a faixa etária escolhida abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, bem como evoluções na maneira como as crianças e adolescentes respondem às questões. O número de participantes e a divisão foram definidos com base nas orientações de Delval (2002) e correspondem ao que segue: 10 sujeitos de 06 anos, 10 de 09 anos, 10 de 12 anos e 10 de 16 anos. Os participantes foram entrevistados individualmente, fora da sala de aula, numa sala destinada a esse fim. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

A primeira parte do trabalho, após a seleção dos participantes, consistiu na elaboração de um desenho. Os alunos eram convidados a criarem um desenho numa folha de sulfite dividida ao meio: em uma das metades a proposta era de que o sujeito desenhasse uma pessoa que aprende e na outra metade uma pessoa que não aprende, em seguida o sujeito deveria explicar o que fez. Esse instrumento teve como objetivo observar como os participantes representavam, por meio de expressões gráficas, o aprender e o não aprender nas/para as pessoas. Escolhemos a proposta de desenho como um dos instrumentos pois esse tipo de representação tem se mostrado adequado para investigações sobre o conhecimento social como é o caso dos trabalhos de Saravali (1999), Borges (2001), Guimarães (2012). Para Delval (2002), a vantagem de utilização do desenho consiste em conseguir que o sujeito expresse elementos aos quais não se refere verbalmente numa entrevista.

O segundo instrumento utilizado consistiu na análise de uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula. O objetivo foi verificar como os sujeitos viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola na situação de não aprendizagem proposta. A história utilizada é a seguinte: “O aluno Marcelo (de idade igual a do sujeito a ser questionado), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acredita que deve ser feito? E se ele não aprender o que vai ocorrer? Você conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles? Como você se sente diante de situações assim?”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos sujeitos, nos dois instrumentos, foram interpretadas e agrupadas conforme os níveis de compreensão da realidade social, estabelecidos por Delval (2002). O autor define a existência de três maneiras distintas de se interpretar o mundo social, que evoluem ao longo do desenvolvimento. Esses níveis foram considerados aqui para a análise dos elementos trazidos pelos alunos sobre o aprender e o não aprender.

No primeiro nível, encontrado até os 10-11 anos, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Há dificuldades em coordenar perspectivas diferentes, bem como em perceber a existência de conflitos. Há, portanto, uma compreensão parcial da realidade. Dessa forma, nas questões abordadas aqui, observamos que os alunos, cujas respostas foram inseridas nesse nível, explicam, por exemplo, a situação problema do personagem da história de uma maneira bastante simples e superficial, bem como parecem desconsiderar aspectos externos ao próprio indivíduo, mas que podem interferir em sua aprendizagem. Assim, o não aprender está sempre e somente vinculado a um esforço pessoal ou à indisciplina. As soluções apresentadas são sempre simples, bastando ao aluno tornar-se mais disciplinado e/ou motivado. Quando outras pessoas são envolvidas, suas ações também são quase lineares, assim aos mestres basta ensinar, aos pais basta conversar etc. Alguns exemplos:

VIC (9;8) – O que acontece com o Marcelo? *Ele tem que estudar mais. Por que ele não aprende? Porque ele tem que estudar mais pra poder passar de ano. Ele só fica conversando fazendo bagunça. Quem pode ajudar o Marcelo. A professora. De que jeito? Chamando os pais, né? Falar pra ele ficar quieto. Assim ele vai aprender? Vai, né? [...]*

ALE (12;4) – [...] O que acontece com essas crianças para não aprenderem isso tudo? *Por exemplo, às vezes você tá quieta fazendo tudo, aí o menino vem e te arrasta pra conversar, aí você começa conversar, conversar, aí a professora apaga tudo da lousa [...]*

KAT (16;5) – O que você acha que acontece com o Marcelo? *Porque ele não tem força de vontade de aprender, de fazer nada... não tem interesse, não pensa no que pode acontecer com ele, se isso vai fazer falta ou não. Simplesmente não tá nem aí. Quem pode ajudar o Marcelo? A família, os professores. Como podem ajudar? Conversando, pedindo pra ele prestar atenção, pra ele fazer as atividades [...]* E se ele não aprender, o que pode acontecer? *Vamos dizer que ele vai perder várias oportunidades na vida dele, porque ele não aprendeu, não fez nada praticamente [...]*

No segundo nível, que se estende dos 10-11 anos aos 13-14 anos, há o início da consideração de aspectos não visíveis das questões sociais e começa a aparecer a percepção de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Os conflitos são melhores compreendidos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer. Assim, as respostas desse nível já começam a considerar o papel do professor de forma mais crítica, não tão linear como no nível anterior. Dessa forma, o aluno pode não aprender porque o professor não ensina bem. Não se justifica mais a aprendizagem somente por fatores sempre e apenas inerentes aos próprios alunos. Alguns exemplos:

ANA (12;10) – O que está acontecendo com o Marcelo? *Ele não deve tá prestando atenção [...] Pra ele aprender tinha que parar e pensar no que ele tá perdendo, pra professora ajudar também. Tem professor que é relaxado e fica falando que esse aluno não tem mais jeito, só que ele tem [...]*

IGO (16;11) – O que está acontecendo com o Marcelo? [...] *pode ser uma culpa do professor que chega e tem os preferidinho, vai lá e ensina mais pra um, menos pra outro [...]*

No terceiro nível, cujo início ocorre por volta dos 13-14 anos, observa-se que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados. Os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

Não encontramos entre nossos dados, respostas que pudessem se enquadradas nessa forma de compreender a realidade social. Saravali, Guimarães, Guimarães e Melchiori (2012) que não trabalharam com sujeitos com queixas de dificuldades de aprendizagem, explicam que o nível III é uma ampliação considerável das variáveis envolvidas, bem maior que no nível II. Nesse sentido, há inúmeras razões para que um aluno não aprenda e fatores mais complexos são apresentados, como, por exemplo, a exclusão escolar e social. Há também várias possibilidades de intervenção e os sujeitos apontam, às vezes, na mesma resposta, a escola, a professora, a família, outros profissionais e os amigos, como possíveis agentes. Aparece o início dos acordos sociais, ou seja, o estabelecimento de compromissos entre aqueles que desempenham seus papéis sociais.

CONCLUSÃO

Nossos dados são correspondentes a uma característica comum nas pesquisas a respeito da construção do conhecimento social realizadas no Brasil. Tal característica se refere a um número pequeno de participantes inseridos no nível III de compreensão da realidade social, mesmo em se tratando de sujeitos mais velhos (MANO, 2013).

No caso da presente pesquisa, chama a atenção o fato de nenhum sujeito ter apresentado respostas características do nível mais elaborado (nível III) e um número muito pequeno de sujeitos ter se apresentado no nível II, que é um nível de preparação e que vai paulatinamente agregando e iniciando a coordenação de novos elementos da realidade social.

Dessa forma, esses indivíduos permanecem com ideias bastante rudimentares sobre questões sociais, em específico sobre um conteúdo bastante familiar – a aprendizagem. Se assim permanecerem, suas representações do mundo social podem manter-se simplistas, carregadas de preconceitos e estereótipos, sem permitirem uma reflexão mais abrangente dos fenômenos.

Talvez o número tão reduzido entre os nossos sujeitos se deva ao fato de serem alunos com alguma dificuldade para aprender, conforme a indicação de seus mestres; isso é um fato interessante a ser pesquisado, ou seja, se esse tipo de crença se mantém para diferentes conteúdos e se é uma característica de alunos com problemas de aprendizagem.

Essa maneira de enxergar as questões envolvendo o aprender e o não aprender, mais aparente e rotulante, influencia como os estudantes se relacionam com essas questões quando

as mesmas se aplicam aos colegas e quando se aplicam a si próprios. Assim, culpabilizar sempre o próprio o aluno por uma situação de não aprendizagem é um raciocínio que influenciará a análise que poderão fazer de si mesmos.

Portanto, conhecer essas ideias, nos mostra melhor essa visão que os alunos possuem sobre a questão e pode ajudar na elaboração de intervenções mais eficazes. Conhecer as crenças relacionadas a diferentes assuntos do contexto social é importante pois nos indica o árduo trabalho que percorremos na tentativa de compreender melhor essas questões, bem como atribuir-lhes um significado.

Práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento do aluno devem considerar as características da construção do conhecimento social. A escolha de atividades, bem como a forma de desenvolvê-las deve caminhar no sentido de solicitação de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade. Os desequilíbrios provocados devem auxiliar os alunos a pensarem as possibilidades de resolução de conflitos e também a reconhecerem novos elementos, bem como serem capazes de coordená-los.

Defendemos que numa sociedade inclusiva todos os alunos têm o mesmo direito a aprender por meio de uma educação de qualidade que propicie oportunidades aqueles com dificuldades, oferecendo-lhes desafios que instiguem e motivem a construção de novos saberes.

Destacamos, por fim, a necessidade emergente de nos atentarmos às percepções de nossos alunos com dificuldades de aprendizagem a fim de que possamos vislumbrar intervenções pedagógicas mas adequadas às suas necessidades específicas. Tais intervenções deveriam ter como finalidade o desbloqueio de suas dificuldades, através, sobretudo, de uma melhor relação com o âmbito escolar e até mesmo com a própria família, deixando para trás todas as suas frustrações e/ou medos que, na maior parte das vezes, se tornam barreiras ainda maiores para uma melhor eficácia durante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMAR, J.A. et al. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, Lima, v. 14, n. 2, p. 312-329, 2006. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/download/930/558>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- BORGES, R.R. *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CANTELLI, V.C.B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRÁCIO, M.L.F.; CHALETA, M.E.R.; ROSÁRIO, P. Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*. v.38, p. 197-214, 2007. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/340>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GUIMARÃES, T. *Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética*. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

LERNER, D.G.; MATTOS, D.P.; ALGUQUERQUE, M.R. *A criança com dificuldade de aprendizagem – um resgate para uma intervenção psicopedagógica*. Revista Integração, n.16, ano 7, 1996.

MANO, A.M.P. *Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético*. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MONTEIRO, T. A. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana*. 2010. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

OTHMAN, Z.A.S. *Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. *A representação do mundo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PORCACCHIA, S.S. *Oficina de Leitura como Intervenção Psicopedagógica: literatura e espaço potencial*. Dissertação de Mestrado. Osasco. 2009.

SARAVALI, E. G. *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social - implicações para a docência*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SARAVALI, E. G. et al. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender*. Marília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2011. 144 p. Relatório técnico final de pesquisa.

TORTELLA, J. C. B. *Amizade no contexto escolar*. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TORTELLA, J. C. B. *A representação de amizade em díades de amigos e não amigos*. 2001. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TREVISOL, M. T. C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE PRECONIZADA PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA¹

Danilo Batista de Souza¹; Maria Almerinda de Souza Matos²
danilo_batista_14@hotmail.com

¹Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Faculdade de Educação, UFAM;

²Departamento de Teorias e Fundamentos, Universidade Federal do Amazonas

INTRODUÇÃO

O conceito de acessibilidade está sendo entendido e valorizado cada vez mais como algo bom para todos, bem como exigido pela população, como critério de qualidade e como direito básico dos cidadãos. A inclusão educacional dos alunos com deficiência não será uma realidade se não modificarmos, transformamos ou adequarmos nossas cidades e escolas.

O direito das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida está amplamente garantido em tratados internacionais e na Legislação Federal. Entretanto, as dificuldades de locomoção em meios de transportes, as barreiras arquitetônicas, barreiras urbanísticas e a incapacidade de lidar com pessoas com necessidades especiais saltam aos olhos, revelando uma dicotomia entre legislação em vigor e sua aplicação no cotidiano das pessoas, das escolas entre outras.

A efetiva aplicação da legislação existente altera o ambiente, possibilitando sua utilização por todos e resgatando a dignidade das pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, torna imprescindível proporcionar mecanismos para que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida tenham a possibilidade de extrapolar os limites de suas casas e possam fazer parte, efetivamente da sociedade.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CENSO GEOGRÁFICO 2015, IBGE) do ano de 2015, 12.877.400 pessoas possuem algum tipo de deficiência, que somam 6,2% da população brasileira (IBGE, 2015). No Amazonas 23,2 %, que equivale a 1.015.384 amazonenses, ocupando o 16º lugar no ranking nacional, e Manaus, é a quinta colocada em porcentagem no estado do Amazonas com 25,6%, o que equivale a 461.414 pessoas com algum tipo de deficiência (CENSO GEOGRÁFICO 2010, IBGE).

As vias públicas, transportes públicos, espaços culturais e esportivos, templos, estabelecimentos comerciais como farmácias, lojas, shoppings, bares, supermercados, restaurantes, hotéis, estações, terminais de transporte público e edifícios públicos em geral devem estar adequados para que todos possam utilizá-los de forma independente e segura.

Este estudo é uma pequena contribuição no contexto educacional que indica situações de acessibilidade nas escolas comuns buscando provocar a reflexão de todos diante da prescrição de desenho universal transcrito abaixo:

o desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal em evitar a necessidade de ambientes e produtos

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

especiais para as pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos (SASSAKI, 2005, p. 140).

Ao pensarmos em oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, temos que reconhecer o espaço escolar como ambiente de interações dialógicas que possibilite a realização individual de todos os alunos.

Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno.

Estudos vêm mostrando que as diferenças individuais, do ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais.

Dessa forma, o que estamos defendendo neste estudo é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, entre as quais se insere os alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Frente ao paradigma inclusivo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação, atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista verdadeiramente democrática e de qualidade.

OBJETIVO

Nosso trabalho tem como objetivo principal discutir com base na Constituição, leis, decretos e demais normativas, os instrumentos legais de âmbito nacional que preconizam a acessibilidade aos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida em diversos segmentos da nossa sociedade, dando ênfase ao educacional, por meio do estudo de Souza (2014).

MÉTODO

Para coleta das informações, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Lüdke e André (1986), os dados adquiridos por diversos procedimentos metodológicos, além de desvelar aspectos novos de um problema ou de um tema.

A análise formal dos dados foi desenvolvida a partir do que propõe a análise de conteúdo que tem sido muito utilizada em pesquisas do tipo qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1993; ANDRÉ, 1995; MONTEIRO, 1998; e outros).

Norteados por estes percursos acreditamos que a pesquisa foi conduzida de maneira adequada e dentro do que foi planejada, os objetivos foram realizados dentro do prazo, tendo em vista que a pesquisa possibilitou o aprofundamento teórico por meio do levantamento bibliográfico e reflexões críticas trazendo leituras aprofundadas a respeito da acessibilidade e o processo de inclusão de alunos com deficiências e mobilidade reduzida na escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) tem como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A inserção da Constituição Federal de forma que garantam direitos das pessoas com deficiência vem demonstrado a importância dada pela Constituinte a esse grupo social. Contudo, estes direitos não são os mesmos dos demais cidadãos, diferenciando-os apenas quanto às medidas especiais usadas pelos deficientes para exercê-las, o que se torna indispensável, portanto, os direitos são os mesmos, mas o meio utilizado para usufruí-lo é que é diferente.

No que se refere ao direito à igualdade, o artigo quinto da Constituição Federal de 1988 trata genericamente do princípio de igualdade, quando expõe:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada nos termos seguintes (BRASIL, Constituição 1998, 2000, p. 05).

Exigi-se uma igualdade material através da Lei, devendo tratar-se por “ igual o que é igual e desigualmente o que é desigual” (CANOTILHO, 2000, p. 418). Como foi dito, os direitos dos cidadãos são os mesmos, mas as condições para exercê-los não. Sabias palavras de Miranda (1998, p. 202): “os direitos são os mesmos para todos; mas, como nem todos se acham em igualdade de condições para os exercer, é preciso que essas condições sejam criadas ou recriadas através da transformação da vida e das estruturas dentro das quais as pessoas se movem.

Dentre os direitos e garantias fundamentais, é estabelecido que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a igualdade. Trazendo a educação como um dos direitos sociais, onde no Art. 208, o Estado deve garantir de forma obrigatória e gratuita, a Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1988, 2009), onde o ensino deve ser ministrado no seguinte princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206) além do caso dos alunos com deficiência, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A estrutura física das escolas deve sofrer modificações com a construção e reformas necessárias, observando atendimentos da mais técnicas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade (BRASIL, Decreto N° 3298/99).

Como se vê, a educação é direito de todos e as escolas, devem ser preparadas para receber os alunos com deficiência, tanto no que se refere ao ambiente físico, através da remoção de barreiras ambientais, como no que se refere as atitudes de todos os envolvidos.

A eliminação de barreiras ambientais (arquitetônicas) é fundamental para que uma pessoa com deficiência possa inserir-se na sociedade de forma integrada os seus direitos de estudar, locomover-se, e vestir-se, praticar esportes, trabalhar, etc. (CRESPO, 2000, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 tratou de garantir às pessoas com deficiência alguns direitos, que devem, infelizmente, serem vistos com patamares diferentes da efetividade, ou seja, deveriam produzir todos os seus efeitos de imediato, contribuindo assim para a proteção contra qualquer desigualdade.

Entretanto, apesar da previsão constitucional, ainda há descaso das prefeituras e governos quando concedem autorização para construção de edifícios sem adaptação para as pessoas com deficiência, ou quando não utilizam semáforos sonoros para as pessoas com deficiência visual, diante muitos outros exemplos.

Quando o governo brasileiro procura garantir e efetivar os direitos elencados pela Constituição para pessoa com deficiência, dentre eles o de acessibilidade, está efetivado também os direitos humanos. Por isso, em 1996, criou o programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujo objetivo, dentre outros, é garantir um conjunto de leis e normas técnicas sobre acessibilidade que surgiram do fruto de reivindicações das pessoas com deficiência, em busca de um espaço de igualdade, ou seja, de cidadania.

O direito das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida está amplamente garantido em tratados internacionais e na Legislação Federal. Entretanto, as dificuldades de locomoção em meios de transportes, as barreiras arquitetônicas, barreiras urbanísticas e a incapacidade de lidar com pessoas com necessidades especiais saltam aos olhos, revelando uma dicotomia entre legislação em vigor e sua aplicação no cotidiano das pessoas, das escolas entre outras.

A efetiva aplicação da legislação existente altera o ambiente, possibilitando sua utilização por todos e resgatando a dignidade das pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, torna imprescindível proporcionar mecanismos para que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida tenham a possibilidade de extrapolar os limites de suas casas e possam fazer parte, efetivamente da sociedade.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CENSO GEOGRÁFICO 2015, IBGE) do ano de 2015, 12.877.400 pessoas possuem algum tipo de deficiência, que somam 6,2% da população brasileira (IBGE, 2015). No Amazonas 23,2 %, que equivale a 1.015.384 amazonenses, ocupando o 16º lugar no ranking nacional, e Manaus, é a quinta colocada em porcentagem no estado do Amazonas com 25,6%, o que equivale a 461.414 pessoas com algum tipo de deficiência (CENSO GEOGRÁFICO 2010, IBGE).

Nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) tem como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A inserção da Constituição Federal de forma que garantam direitos das pessoas com deficiência vem demonstrado a importância dada pela Constituinte a esse grupo social. Contudo, estes direitos não são os mesmos dos demais cidadãos, diferenciando-os apenas quanto às medidas especiais usadas pelos deficientes para exercê-las, o que se torna indispensável, portanto, os direitos são os mesmos, mas o meio utilizado para usufruí-lo é que é diferente.

Ressalta-se, todavia, que o fundamento de todos esses direitos encontra-se na dignidade da pessoa humana e na garantia do exercício da cidadania, para que assim não haja desigualdade sociais e que qualquer preconceito ou discriminação seja eliminado.

A Constituição Federal de 1988 tratou de garantir às pessoas com deficiência alguns direitos, que devem, infelizmente, serem vistos com patamares diferentes da efetividade, ou

seja, deveriam produzir todos os seus efeitos de imediato, contribuindo assim para a proteção contra qualquer desigualdade.

Entretanto, apesar da previsão constitucional, ainda há descaso das prefeituras e governos quando concedem autorização para construção de edifícios sem adaptação para as pessoas com deficiência, ou quando não utilizam semáforos sonoros para as pessoas com deficiência visual, diante muitos outros exemplos.

Antes da década de 1980, as reivindicações das pessoas com deficiência nunca se tornaram preocupação no Estado brasileiro. Entretanto, esse quadro começou a mudar, mesmo que timidamente, a partir de 1980, quando foi instituída uma comissão nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que estabeleceu um plano de ação a curto, médio e longo prazo, onde problema de acessibilidade foram contemplados.

Especificamente sobre as legislações, principiamos mencionando a Lei Nº 7.405 (BRASIL, 1985), que em seus oito artigos estabelece a obrigatoriedade na colocação de forma visível ao público do “Símbolo Internacional de Acesso” nos lugares e serviços que possam ser acessadas, circuladas e utilizadas pelas pessoas com deficiência.

Especificamente com o termo acessibilidade, o primeiro documento brasileiro que consta é a Portaria N.º 1.679 (BRASIL, 1999), do Ministério da Educação (MEC), que mais tarde foi substituída pela Portaria Nº 3.284 (BRASIL, 2003) que estabelece a inclusão nos instrumentos que avaliam as condições de ofertas de cursos superiores, requisitos de acessibilidade que atendam as pessoas com deficiências, com base nos requisitos da Norma Brasileira 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (Art. 2), além de informar os procedimentos de autorização e de reconhecimento de cursos, renovação e credenciamento de instituições de ensino superior (Art. 1).

Considerada a mais enfática, no que refere a acessibilidade, a Lei Nº 10.098 (BRASIL, 2000b), também regulamentada pelo Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004) institui princípios gerais e critérios basilares para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na edificação e reforma de estabelecimentos e nos meios de transporte e de comunicação de modo que se tornem acessível ao público supracitado (Art. 1 e 11).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é estabelecida pela Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015) e que estamos usando o termo de acessibilidade em nossa investigação.

Como demonstrado, existem, no contexto brasileiro, diversas leis que preveem a acessibilidade física adequada na escola; todavia, apenas a lei não garante que o profissional da educação consiga planejar ou construir ambientes acessíveis, porque faltam instrumentos de fácil visualização e compreensão que objetivem avaliar as condições da acessibilidade física desses espaços (DISCHINGER et al., 2004). Tais materiais devem auxiliar esses profissionais a planejar, construir e adequar os ambientes da escola, de acordo com suas características locais.

Pretende-se, pois, que a obediência à legislação em vigor seja mais um caminho para a inclusão educacional das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, possibilitando-as de, efetivamente exercerem sua cidadania.

CONCLUSÃO

Os desafios que se destacam no momento atual centralizam a luta em razão da construção de uma nova sociedade que supere a opressão e a exclusão sociais. O movimento de reação contra a globalização neoliberal está emergindo por meio de um processo que supõe alianças entre movimentos, lutas, organizações contra a exclusão social e educacional que acontecem em todas as partes do mundo.

E somente acreditando nessa possibilidade que poderemos vir a encontrar os meios eficazes de se proporcionar para todos os alunos, uma educação de qualidade.

Com base nos dados apresentados neste capítulo, pode-se concluir que:

- O tratamento social dispensado a pessoa com deficiência no curso da história sofreu uma grande evolução, desde a difusão das bases dos direitos Humanos pelo cristianismo até a Revolução Francesa, no qual esses direitos alcançaram patamares constitucional, servindo os exemplos para diversos países;
- É indissociável a ideia de direitos humanos e cidadania, pois a cidadania como sendo o direito a ter direitos, tem seu arrimo pautado nos direitos humanos;
- A Constituição Federal de 1988 é marco na busca de uma nova sociedade mais justa e democrática e inclusiva, onde o direito à igualdade não passa do direito a ser diferente;
- A utilização dos meios de proteção judicial dos direitos das pessoas com deficiência é reflexo do processo de construção do estado democrático de direito, no qual exercer a cidadania é buscar, dentro dos meios oferecidos pelo Estado, à concretização de seus direitos positivados;
- O direito de informação, nos dias atuais, é vital para difusão dos direitos das pessoas com deficiência;
- A efetivação do direito de acessibilidade tem, no município, o seu maior protagonista através de um programa de acessibilidade, com a retirada de todos os tipos de barreiras.

É indubitável a intenção do legislador em contemplar não só aspectos relacionados à mobilidade, mas principalmente, que acessibilidade seja um instrumento que permita o acesso do indivíduo a diversos de seus direitos, fazendo com que possa usufruir a sua vida de maneira independente, com as mesmas oportunidades conferidas as demais pessoas.

Pretende-se pois, que a obediência à legislação em vigor seja mais um caminho para a inclusão educacional das pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida, possibilitando-as de, efetivamente exercerem sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. *Lei N° 7.405*, de 12 de novembro de 1985. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria N.º 1.679*, de 2 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- _____. *Constituição (1998)*. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. *Lei N° 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- _____. *Decreto N° 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- _____. *Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*. Brasília: MEC/CAPES, 2004b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- _____. *Lei N° 13.146*, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- CANOTILHO, J.J.G. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 4 Ed. Coimbra: Almedina, 2000.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Acesso em: mar. 2017.
- CRESPO, A.M.M. *Pessoa com Deficiência e a Construção da Cidadania*. 2000. Disponível em: <http://www.entreamigo.com.br/temas/inclusao/consta.htm>. Acesso em: 22/03/2017.
- DISCHINGER, M. et al. (Org.). *Desenho Universal nas Escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIRANDA, J. *Manual de Direito Constitucional*. Tomo IV. 2 ed. Coimbra: Editora Coimbra, 1998.
- SASSAKI, R.K. Inclusão: O Paradigma do Século 21. Inclusão – *Revista de Educação Especial*, 2005.
- SOUZA, D. B. *Acessibilidade e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na Escola Pública*. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

PERFIL PROFISSIONAL DOS CUIDADORES ESCOLARES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz¹; Márcia Helena da Silva Melo²
fernanda.queiroz@ufba.br

¹Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, IPUSP; Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília. ²Professora da Universidade de São Paulo, USP, Instituto de Psicologia. Mestre, Doutora com pós-doutorado pela mesma Universidade. Orientadora de mestrado e doutorado nos Programas de Pós-graduação da Universidade de São Paulo: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Programa de Psicologia Clínica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, de acordo com a legislação brasileira, configura-se como a primeira etapa da educação básica e apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, 2013). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Conforme a Diretriz ora mencionada, o educar e o cuidar se constituem como ação indissociável na escolarização para esta faixa etária. Portanto, deve ser garantida na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, o compartilhamento e a ação complementar à educação e o cuidado das crianças em consonância com suas famílias, compreendendo na organização dos materiais, tempos e espaços escolares, a educação de maneira integral e assim, o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010).

Segundo preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, em seu artigo 30, a Educação Infantil será ofertada em creches ou equivalentes para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996, 2013). Este estudo se refere a fase da pré-escola, ou seja, a educação voltada às crianças de quatro e cinco anos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva a Educação Inclusiva traz como objetivo assegurar a inclusão escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)¹ e altas habilidades/superdotação (AH/

¹ Neste estudo optou-se por manter o termo TGD, por ser o adotado pela legislação da área educacional vigente, no entanto, alguns profissionais, principalmente da área da saúde, têm nomeado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo, circunscrito no DSM 5.

SD) e menciona a transversalidade da Educação Especial, desde a educação infantil ao ensino superior, com garantia de oferta do Atendimento Educacional Especializado, entre outras (BRASIL, 2008). Atualmente, as pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, de acordo com o decreto 7611/2011, constituem o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).

Assim, para estimular o desenvolvimento de todos bebês, crianças e principalmente das crianças que se configuram como público-alvo da Educação Especial é importante a frequência escolar, pelo estímulo ao desenvolvimento gerado pelo contato com outras crianças e adultos, além do seu círculo familiar, promovendo uma inserção cultural (VYGOTSKY, 2003; PINO, 2005). Assim, a Escola de Educação Infantil deve acolher e planejar atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento destes bebês e crianças.

Levando-se em consideração as características funcionais, cognitivas e comportamentais, apresentadas por alguns bebês e crianças com alguma deficiência ou TGD que frequentam as escolas de Educação Infantil, verifica-se, cada vez mais, a solicitação pelas escolas e pelas famílias, de profissionais de apoio à escolarização. Este contexto deve ser muito bem avaliado. Tendo em vista que o educar e o cuidar se caracterizam enquanto ações inerentes à Educação Infantil, contratar esse profissional só se justifica para atender as especificidades necessárias para possibilitar um adequado acolhimento e garantia de participação nas atividades escolares, que não possam ser atendidas por qualquer outro profissional da escola de educação infantil inclusiva, de acordo com as orientações para a implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2015).

Visando normatizar a contratação, bem como as atribuições, dos profissionais de apoio, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a nota técnica nº 19/2010 que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas e menciona que as escolas devem assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência e TGD (BRASIL, 2010b).

Nas orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, o MEC atribui aos sistemas de ensino que disponibilize “monitor ou cuidador aos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015).

Recentemente, a Lei brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (LBI), afirma ser incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de profissionais de apoio escolar, entre outras ações (BRASIL, 2015). Segundo esta mesma Lei, no seu Capítulo I, considera-se profissional de apoio escolar:

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

De acordo com a legislação vigente e as demandas originárias de cada município, percebe-se uma variação nas funções realizadas, nomenclatura e forma de contratação do profissional de apoio ou cuidador escolar. Mediante ao contexto apresentado, verifica-se a relevân-

cia de conhecer o perfil profissional dos cuidadores escolares de crianças com deficiência que atuam em escolas de Educação Infantil de um município localizado no Estado de São Paulo.

OBJETIVO

Descrever o perfil profissional dos cuidadores escolares que atuam na Educação Infantil de um município paulista, bem como investigar suas necessidades de formação para aprimoramento de sua prática.

MÉTODO

Para conhecer o perfil profissional dos cuidadores escolares dos estudantes com deficiência que atuam na Educação Infantil, na fase pré-escolar, foi realizado este estudo descritivo com análise quanti e qualitativa, no qual foram aplicados questionários elaborados pela pesquisadora contendo perguntas abertas e fechadas sobre as demandas originárias da função de cuidador escolar, analisando as relações interpessoais, bem como, as práticas realizadas por este profissional.

Participaram deste estudo 15 (quinze) cuidadoras de crianças com deficiência que atuam em escola de Educação Infantil, de uma diretoria de ensino de um município paulista. A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2017, com a entrega e devolução dos questionários, bem como esclarecimento e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, durante momentos de formação presencial, nos quais as cuidadoras participaram convocadas pela Diretoria de Ensino.

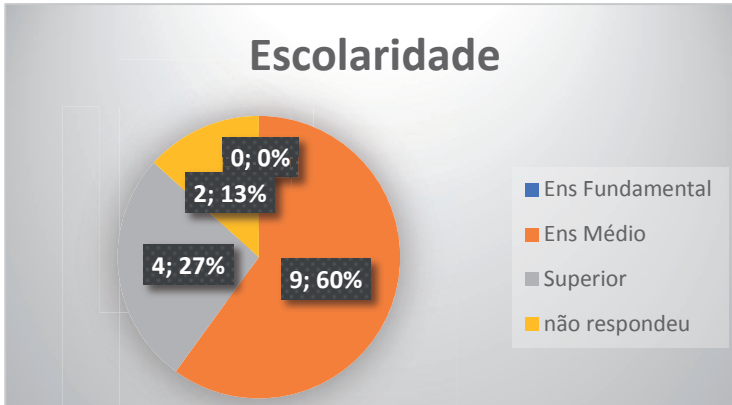
O procedimento de análise dos dados ocorreu pela análise de estatística descritiva das questões fechadas do questionário e análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), das questões abertas do mesmo, das quais emergiram as categorias de análise desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado deste estudo, será exposto o perfil dos profissionais que atuam como cuidadores de crianças com deficiências ou TGD em Escolas de Educação Infantil de uma diretoria de ensino de um município paulista, para analisar algumas opiniões e percepções oriundas de seu campo profissional.

Todas as 15 participantes são mulheres que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil. Quanto a escolaridade relatada pelas cuidadoras, encontra-se detalhada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Escolaridade revelada pelas participantes:

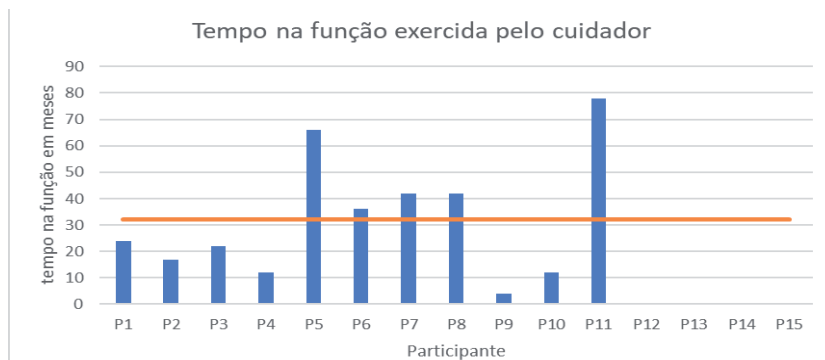


Fonte: Elaboração própria

Observa-se que nenhuma participante mencionou a escolaridade ensino fundamental, esta ocorrência se deve a portaria de contratação deste profissional, expedida pelo município pesquisado que expressa que para exercer esta função, contratará profissional com formação em nível médio, via empresa conveniada, para oferecer apoio aos estudantes que necessitem de suporte intensivo por não terem autonomia para atividades de alimentação, higiene e locomoção. Por se tratar de apoio na Educação Infantil, a equipe escolar deve estar muito bem fundamentada quanto aos aspectos da Educação Inclusiva, compreendendo que o cuidado faz parte desta etapa da escolarização para todas as crianças que podem estar ainda na fase de conquista da autonomia em alguns destes aspectos, evitando ocorrer atitudes discriminatórias em função da deficiência.

Todas as participantes realizam uma jornada de oito horas diárias de trabalho, com uma hora de almoço. A variação de horário ocorre para atender a necessidade da escola, para a cuidadora estar presente no horário de maior necessidade, de acordo com as demandas das crianças atendidas, portanto, umas trabalham das 7h as 16 horas, outras das 8h as 17 horas e assim por diante. Quanto ao tempo que trabalha nesta função, os dados revelaram um tempo médio de 32,3 meses, ou seja, 2 anos e 6 meses, dentre as participantes respondentes, conforme expresso no Gráfico 2:

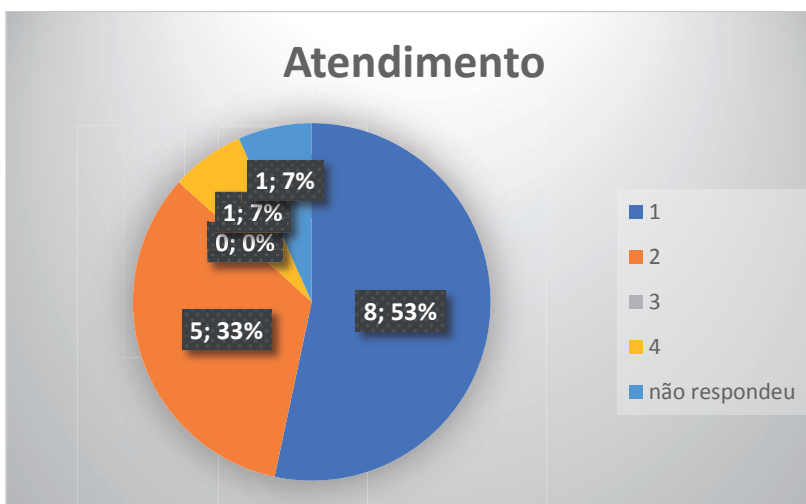
Gráfico 2 – Tempo de exercício na função de cuidador.



Fonte: Elaboração própria

Em relação aos dados do Gráfico 2, ressalta-se que a participante mais antiga exerce esta função há seis anos e cinco meses e a mais nova há quatro meses. Este tempo de trabalho pode refletir na experiência no exercício da função, porque uma pessoa com mais tempo na função provavelmente apresentará mais desenvoltura no desempenho das tarefas de acordo com as experiências vividas e participação em cursos de formação continuada. Também convém informar que quatro participantes não responderam a esta questão. As participantes revelaram que em sua maioria atendem uma criança, conforme expresso no Gráfico 3.

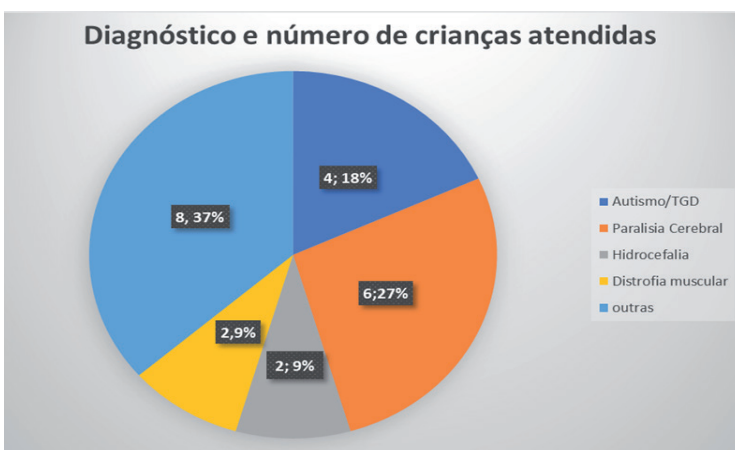
Gráfico 3 – Quantitativo de crianças por cuidador.



Fonte: Elaboração própria

Ao observar o Gráfico 3, nota-se que uma cuidadora informou que atende quatro crianças e nenhuma atende três, no período pesquisado. Em relação aos diagnósticos dos estudantes atendidos foram expressos no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Diagnóstico das crianças atendidas



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao diagnóstico, 22 crianças apresentam alguma deficiência ou TGD na Educação Infantil sendo acompanhadas pelo cuidador escolar por necessitarem de apoio intensivo em atividades de alimentação, higiene ou locomoção, requerendo este acompanhamento especializado, para além do suporte que os outros funcionários da escola de Educação Infantil possam dar.

As cuidadoras também dão um suporte esporádico para outras crianças que não estão em sua lista de atendimento por apresentarem uma autonomia maior, ou seja, apresentam a deficiência ou TGD, porém não necessitam de apoio intensivo. Os motivos revelados pelas participantes para este apoio foram: pedido da direção da escola, apoio à criança com baixa visão, quando a criança precisa de apoio em somente um aspecto como somente a higiene, a alimentação ou a locomoção. Também mencionaram que dão este apoio no período que a criança da sua lista não está, na fase de desfralde, na adaptação da criança à escola ou porque são autistas e ficam agitadas. Os diagnósticos mencionados destas outras crianças foram: Autismo/TGD, Síndrome de Down, baixa visão, Paralisia Cerebral (PC), Síndrome de Willians, além de algumas sem laudo.

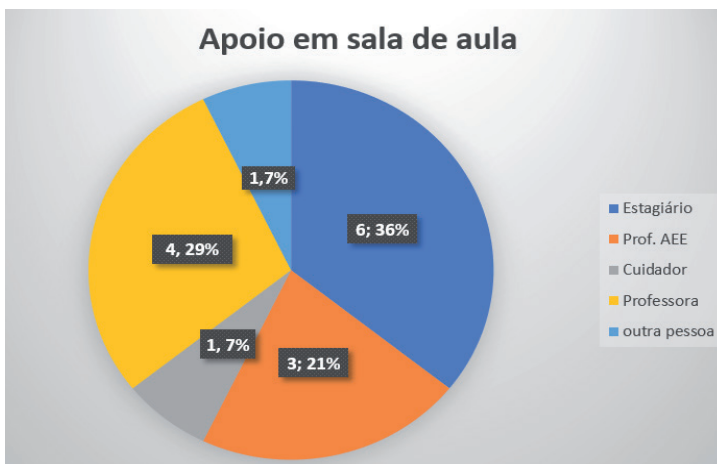
Os motivos revelados pelas cuidadoras que justificam a necessidade de seu trabalho na escola foram: *“para auxiliar as crianças com deficiência e TGD, para auxiliar no desfralde e a ganhar autonomia. Quando a criança depende para as atividades que se enquadram na função do cuidador e para apoiar a criança com PC”*.

Foi questionado sobre a função desempenhada além das voltadas à alimentação, higiene e locomoção e as respostas foram: *“levar a criança ao parque e dar medicamento, bem como apoio na aula de Educação Física no posicionamento da criança que precisa de apoio para andar, sentar e permanecer em pé”*.

As cuidadoras mencionaram as atividades que mais gostam de realizar durante o seu trabalho, que foram: *“atividades fora da sala de aula com a criança, levá-la para a área externa para socializar com outras crianças, levá-la ao parque, alimentação e trata-las com carinho, porque elas reconhecem com um sorriso”*. A maioria afirmou que gosta de todas as suas atribuições porque assim está contribuindo com o desenvolvimento da criança. Quanto as atividades que não gostam no desempenho de suas funções, mencionaram: *“fazer a criança caminhar porque ela tem dificuldade e exige muito esforço, quando a criança que não fala sente dor, me sinto impotente. Quando os outros funcionários deixam o cuidado de outras crianças para o cuidador e trocar fralda quando a criança está com diarreia”*.

Todas afirmaram que a sua atuação supre a necessidade da escola nesta área, de alimentação, higiene e locomoção destas crianças e a maioria recebe ajuda de outro funcionário da escola, mas somente se solicitar. As participantes declararam que as crianças recebem outros apoios em sala de aula, conforme expresso no Gráfico 5.

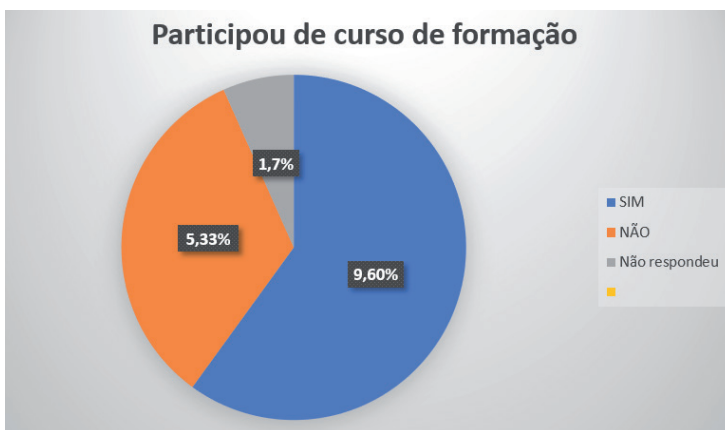
Gráfico 5 – Profissionais que dão apoio à criança com deficiência em sala de aula



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao exposto no Gráfico 5, convém informar que, conforme norma da rede de ensino pesquisada, o cuidador atua nas áreas de higiene, alimentação e locomoção, não ofertando apoio pedagógico à criança em sala de aula; este apoio deve ser oferecido por outro profissional, que possua formação pedagógica. Então, observa-se que a maioria recebe suporte do estagiário de pedagogia, para atividades pedagógicas em sala de aula, mesmo assim, uma cuidadora mencionou dar este apoio quando não tem outro profissional especializado disponível. Os dados referentes a participação em cursos de formação foram expressos no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Participação em curso de formação.



Fonte: Elaboração própria

Quando indagadas sobre a em cursos de formação, as cuidadoras que responderam *sim*, mencionaram achar interessante a partilha de opiniões e troca de experiências, bem como, que “as informações são válidas para aprimorar a prática profissional”. Somente uma participante justificou

a negativa afirmando que muita informação a confunde, as demais não justificaram as respostas. Importante mencionar que somente um participante realizou curso fora da instituição de trabalho, as demais responderam que os cursos realizados foram oferecidos pela empresa.

Sobre as temáticas que julgaram relevantes para sua formação foram: *“trocas de experiências entre colegas sobre como agir em determinadas situações que podem ser válidas para as minhas experiências. O cuidado com as crianças e suas necessidades especiais. Ética na conduta profissional e ampliar o conhecimento sobre as deficiências. Locomoção na área externa da escola, as demais responderam que todos os temas são importantes para aprimoramento”*.

Outros temas de interesse das cuidadoras a serem abordados nas formações foram: *“Como fazer que a criança coma melhor? Conhecer mais sobre Traqueostomia, alimentação por sonda, sonda vesical de alívio e primeiros socorros. Cuidado e apoio às crianças com autismo em relação as Atividades de vida diária (AVD). Como buscar informações sobre as deficiências em sites confiáveis? O que posso fazer para contribuir com o trabalho dos especialistas, como a fonoaudióloga, fisioterapeuta e psicóloga, entre outros”*?

Quando indagadas sobre possíveis perguntas, sobre suas atividades profissionais, dirigidas a um especialista (fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, médico, terapeuta ocupacional ou outro)? as participantes responderam que gostariam de perguntar a esses profissionais sobre *“autismo, X frágil e outras síndromes. Qual o grau de entendimento de uma criança PC tetraplégica? A criança que eu atendo poderá andar um dia? A melhor forma de alimentar uma criança com PC e que apresente dificuldade de mastigação e deglutição e sobre melhorias e cuidados com a saúde física e mental do cuidador”*. Os temas expostos como necessidade formativa demonstram a expectativa da maioria em relação a importância de momentos formativos para o exercício profissional.

As cuidadoras ainda relataram sobre as dificuldades de seu trabalho como *“ficar atendendo toda criança com qualquer necessidade especial”* e não somente as que apresentam um comprometimento maior nas áreas de higiene, alimentação e locomoção. *“Quando a família não realiza os acompanhamentos médicos e quando outros funcionários da escola, desconhecem as atribuições do cuidador e ficam dando sugestões indevidas a todo momento.”*

CONCLUSÃO

Ao analisar o perfil profissional dos cuidadores escolares de crianças com deficiência na Educação Infantil, percebe-se o vínculo afetivo estabelecido entre o cuidador e as crianças que estão sob seus cuidados. Suscita ainda a reflexão que, para além do afeto é preciso conhecimento, tanto relacionado à área específica do cuidar, quanto aos conceitos da educação inclusiva como um todo, que devem ser partilhados por toda a comunidade escolar. A educação inclusiva não se efetiva mediante a ação de somente um profissional, seja ele professor, gestor ou cuidador, e sim pela ação da coletividade escolar.

Mediante esta análise, pode-se perceber também o interesse destes profissionais pela formação continuada para aprimorar aspectos relacionados a sua área de atuação. De acordo com a perspectiva educacional inclusiva, deve-se respeitar o ritmo de desenvolvimento de todas as crianças, oferecendo o estímulo adequado, independente da condição de possuir alguma deficiência e quando necessário o apoio de profissionais especializados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Oficial do Estado, 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008., Brasília, 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)* Secretaria de Educação Básica (SEB), Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2010.

_____. Nota Técnica 19/2010 de 08 de setembro de 2010. *Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino*. MEC/SEESP/GAB. 2010b.

_____. *Decreto nº 7611/2011*. Promulgado pela Presidência da República. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011.

_____. *Lei nº 12.796/2013*. 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, 2013.

_____. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva*, Ministério da Educação, SECADI, 2015.

_____. *Lei nº 13.146. Institui 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. Acesso em 07 mar 2018.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores*, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VISIBILIDADE E INADEQUAÇÕES NO USO DOS TERMOS RELACIONADOS AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATÉRIAS DE JORNAL ¹

Keisyani da Silva Santos¹
keisyani@gmail.com

¹ *Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos*

INTRODUÇÃO

Postos os princípios da Educação Inclusiva, a Educação Especial passou a ser pensada e almejada de forma a integrar o sistema regular de ensino, assumindo um caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo (BRASIL, 2008, 2011). Nas discussões acadêmicas e políticas a Educação Especial inicia-se então o caloroso debate sobre inclusão escolar (MENDES, 2006) dos alunos público-alvo da Educação Especial, e seus reflexos puderam ser vistos nos diversos segmentos sociais.

A discussão ganhou destaque e tornou-se popular. Diferentes mídias de comunicação em massa colocaram este debate em pauta. Novelas, noticiários de televisão e rádio, revistas de diferentes áreas e abrangências, e claro os jornais contribuíram para a popularização do debate sobre a Educação Inclusiva, sobretudo da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns de escolas regulares, dando destaque e repercussão a toda essa discussão, tanto no meio acadêmico quanto popular.

Com toda a repercussão do tema em âmbito popular, a terminologia utilizada pelos meios de comunicação em massa, neste caso em específico, em jornal impresso para se referir ao público-alvo da educação especial, consiste em um ponto importante. Pois, o jornal é considerado fonte de informação importante e exerce influência também sobre o vocabulário de seus leitores e cada termo, ao longo da história, carrega com si concepções a cerca da condição de deficiência.

Conforme Veltrone e Mendes (2012) “para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo na prática é necessário investir tempo, discussões e esforços na busca da construção de uma escola que garanta a qualidade do trabalho do docente” (p. 371), parte-se do princípio que a mídia também desempenha um papel importante na disseminação dos termos considerados adequados a seu tempo.

OBJETIVO

Descrever e analisar a visibilidade e os termos relacionados às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em matérias veiculadas em jornal impresso.

¹ Apoio: CAPES

MÉTODO

Com base nos postulados da Nova História (LE GOFF,), o percurso metodológico foi elaborado e desenvolvido. Utilizamos como fonte histórica o jornal impresso *O Estado de São Paulo*, em suas duas edições diárias, a nacional e a local- de São Paulo, no período de 1997 a 2004. A busca pelos textos foi realizada no acervo digital do jornal, que disponibiliza todas as edições do jornal desde sua edição. Foram utilizadas 42 palavras-chave, que consistem em termos referentes à educação especial para seleção dos textos jornalísticos a serem analisados. O processo de análise envolveu a categorização dos textos, de acordo com o conteúdo, identificando e analisando os termos empregados para se referir às pessoas público-alvo da educação especial. O processo de análise dos dados foi realizado no *software* Atlas.ti. Com base nas categorias de análise realizamos a compilação, descrição e problematização das histórias (re)produzidas nos textos jornalísticos publicados no jornal no período investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atual público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual, múltipla, visual e surdocegueira), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Apesar das muitas variações e modificações dos termos para se referir a este público, tanto no geral como em referência aos grupos específicos, no decorrer da história, a partir das décadas de 1960 e 1970, têm sido os mesmos estudantes que integram o alunado da Educação Especial no Brasil. No entanto, há de se considerar que devido às questões históricas, sociais e culturais, o grupo de pessoas com deficiência tiveram maior visibilidade, neste cenário.

Em 67 textos não havia menção alguma ao público-alvo da Educação Especial. Nos demais 227 textos, procurou-se identificar os grupos que compunham o público-alvo da Educação Especial que tiveram maior visibilidade nas matérias, por meio da frequência em que estes termos apareceram.

O grupo das pessoas com deficiência obteve maior destaque no jornal OESP, nos textos relacionados à Educação Especial, seguindo a tendência de pesquisas, por exemplo. A frequência absoluta deste grupo (n=594) foi 95,3% maior que a frequência dos demais grupos somados (n=14).

A partir do ano de 1998 foram encontrados 52 registros do termo “necessidades especiais” em algumas variações, como por exemplo: “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades educativas especiais”, no entanto, observa-se que no jornal o uso destes termos se intensificou a partir de 2001. Além disso, foram encontradas 24 ocorrências do termo “alunos especiais” para se referir a alunos com deficiência.

A condição de deficiência nos textos analisados, pode ainda ser subdividido, em condições específicas. A tabela 1 apresenta a frequência absoluta e relativa de cada condição de deficiência abordada pelo jornal.

Tabela 1- Frequência e percentual das condições de deficiência abordadas

| CONDIÇÃO | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | TOTAL | % |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| Deficiência (geral) | 6 | 56 | 26 | 23 | 20 | 41 | 52 | 14 | 238 | 40,1 |
| Deficiência Intelectual | 10 | 49 | 17 | 9 | 15 | 13 | 12 | 12 | 137 | 23,1 |
| Deficiência Auditiva/ Surdez | 1 | 17 | 15 | 18 | 7 | 16 | 4 | 7 | 85 | 14,3 |
| Deficiência Visual | 1 | 18 | 15 | 4 | 14 | 5 | 4 | 14 | 75 | 12,6 |
| Deficiência Física | 1 | 9 | 13 | 5 | 7 | 11 | 6 | 3 | 55 | 9,3 |
| Surdocegueira | - | - | - | 3 | - | - | - | - | 3 | 0,5 |
| Deficiência Múltipla | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | 0,2 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A referência à condição de deficiência de forma genérica foi a mais empregada nos textos, com frequência de 40,1% (n=238), nos oito anos investigados. Em diversas matérias que tratavam de condições de deficiências específicas, ao longo do texto utilizavam o termo genérico, mesmo se referindo à uma condição específica.

Em se tratando de condições específicas, a deficiência intelectual foi a mais abordada. No ano de 1997, na tabela 4, pode-se observar que 10 referências foram feitas a condição de deficiência intelectual em um total 19, indicando destaque a esta condição. Há exceção dos anos 2000 e 2002, nos quais a condição foi a mais mencionada.

As condições de deficiência auditiva/surdez e visual, também chamadas de deficiências sensoriais, inclusive pelo jornal OESP, somaram 160 ocorrências. A condição de deficiência física obteve 9,3% (n=55). As condições de surdocegueira e deficiência múltipla tiveram a menor frequência em todo período, juntas não somaram 1% (n=4) das ocorrências referentes à deficiência.

Identificadas as condições com maior visibilidade, foi analisada a terminologia, considerando que “a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência” (SASSAKI, 2005, p. 1). Os termos carregam valores, ideologias e significados, e quando estes mudam, quando são ressignificados por novos valores e ideologias, e também precisam ser mudados. Outra questão que exerce influência na modificação terminológica é quando passa a ser atribuído de forma estigmatizada e pejorativa.

Entretanto, mesmo que novos termos sejam empregados, e uma nova concepção começa a ser disseminada, os antigos permanecem e continuam a ser reproduzidos, inevitavelmente. No senso comum, as mudanças dos termos ao longo da história, não passam de mudanças superficiais, é o mesmo falado de forma diferente. Entretanto, a mídia, não poderia seguir essa lógica, pois ao contrário, precisaria estar atenta e esclarecer os leitores sobre os assuntos que tratam de forma adequada. Conforme destacado por Sarlet, Bublitz (2015):

[...]os meios de comunicação, por possuírem particulares responsabilidades na formação da pessoa e dos comportamentos sociais – eis que transmissores de informação – podem e devem(riam) desempenhar um papel ativo, relevante e determinante para que se construa uma

visão não discriminatória de qualquer cidadão, contribuindo para superar os estereótipos, os preconceitos e o medo em relação ao que é 'diferente', colaborando para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e para a sua efetiva integração na sociedade (p.13).

Segue-se, então, uma breve revisão dos termos, carregados de valores e significados, utilizados ao longo da história e ainda permanecem, inclusive pelo jornal OESP, apesar de serem considerados inadequados, pelos valores e significados, que carregam.

Entre as décadas de 1960 e 1970 os termos “excepcional” e “deficiente” eram empregados como termos genéricos e considerados adequados. O termo “excepcional” na literatura era o mais amplo, usado em referência ao conjunto do que hoje se denomina como público alvo da Educação Especial, e englobava desde os estudantes muito abaixo da média como muito acima da média em habilidades (intelectuais, visuais, auditivas, motoras, etc.). O termo deficiente era aplicado apenas a uma parte desse espectro, que era o dos estudantes com impedimentos (intelectuais, visuais, auditivas, motoras, etc) e excluía os alunos superdotados. Entretanto, no Brasil, possivelmente sob influência do movimento das Associações e Pais dos Amigos dos Excepcionais (APAES), o termo excepcional se popularizou como sinônimo de deficiência intelectual, uma vez que esse era o público alvo dessas instituições especializadas.

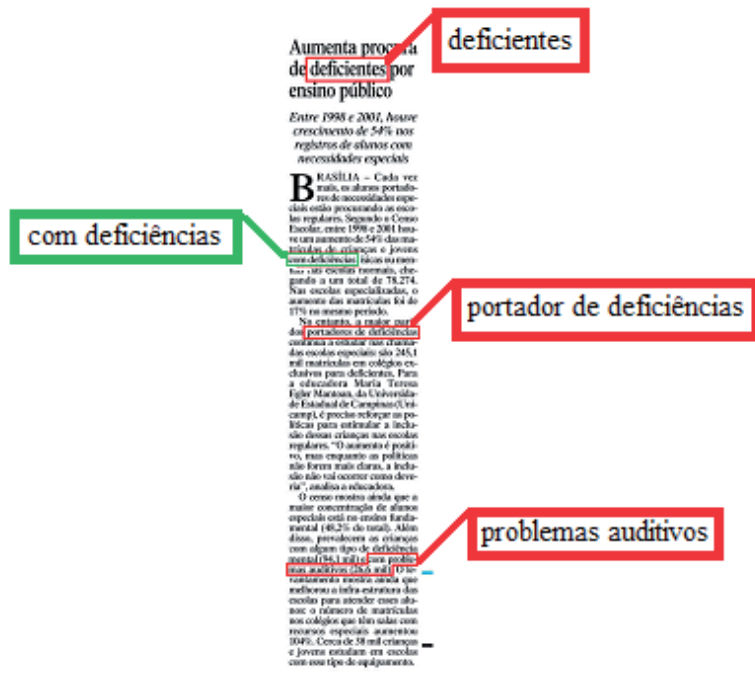
O termo “deficiente”, utilizado de forma genérica ou com especificação “deficiente físico, auditivo ou visual”, por exemplo, era utilizado para se referir à pessoa. A partir da década de 1980 as organizações de pessoas com deficiência reivindicaram o uso dos termos “pessoas deficientes”, atribuindo o valor de “pessoa”.

Entretanto, no final da década o termo “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” começou a ser empregado, para se atribuir um valor à pessoa e substituir o uso do termo “pessoa deficiente”. Este termo também foi contestado por organizações de pessoas com deficiência, pois passaram a entender que termo “portador” era inadequado, por não se aplicar a uma condição intrínseca ou a característica da pessoa. Quando dizemos que alguém porta algo, significa que ela pode ou não portar, efetiva ou eventualmente, o que não se aplica a condição de deficiência (SASSAKI, 2005).

A partir de então, o termo “pessoa com deficiência” passou ser entendido como o mais adequado e advogado pelas associações de pessoas com deficiência porque ao mesmo tempo em que não se constituem em eufemismos, que escondem ou tentam camuflar a deficiência, combatem esses neologismos que diluem as diferenças.

Nos textos jornalísticos analisados o uso da terminologia pareceu ser casual, sem a devida preocupação com os valores que os mesmos expressam. Diversas vezes, em uma matéria havia termos empregados de forma adequada e inadequada, conforme a figura a seguir.

Figura 1- Uso de termos adequados e inadequados em uma mesma matéria



Fonte: Acervo digital - O Estado de São Paulo, 24/05/2002 p.A12; ed.SP/Na

A matéria exemplifica o uso inconsistente de termos adequados e inadequados nas matérias publicadas no jornal. Em apenas uma matéria, com texto curto, foram encontrados quatro termos para se referir às pessoas com deficiência, sendo apenas um empregado adequadamente, no caso desta matéria refere-se a crianças e jovens, “com deficiência”, que é o termo que as próprias pessoas com deficiências querem ser chamadas. Os termos “deficientes” e “portador de deficiências”, neste período já eram considerados inadequados. O primeiro por colocar uma característica da pessoa para defini-la, e o segundo pela utilização do termo “portador”, já que uma deficiência não se pode escolher portá-la ou não. Por vezes, o termo “deficiência” é evitado e termos como “problemas” são empregados. Entretanto, este uso também é considerado inadequado, e traz consigo uma conotação preconceituosa, de que a condição de deficiência é um problema.

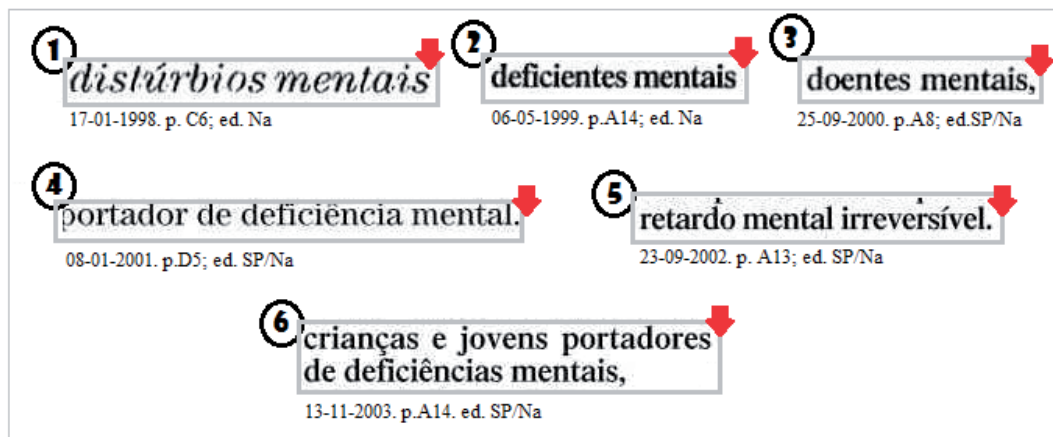
Ao longo dos textos foram encontradas 446 ocorrências de termos inadequados para se referir ao público-alvo da Educação Especial e apenas 136 ocorrências de termos adequados.

Assim, o uso dos termos para se referir ao público-alvo da Educação Especial foi inconstante e casual, e ora termos inadequados, ora termos adequados foram empregados (em menor frequência), mas houve três exceções a essa regra. Nas referências às pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla e surdocegueira nenhuma ocorrência de termo adequado foi registrada. Considerando a frequência significativa da condição de deficiência intelectual nos textos, não encontrar nenhuma referência adequada é intrigante. Para além dos

termos de referência à pessoa, a condição de deficiência intelectual também passou por mudanças na nomenclatura da própria condição.

A partir da década de 1980 o termo “deficiência mental” no Brasil começou a ser empregado, substituindo o termo excepcional. No simpósio: “*Intellectual Disability: Programs, Policies, And Planning For The Future*”, realizado em Nova Iorque no ano de 1995, o termo “deficiência intelectual” começou a ser utilizado e considerado mais adequado, “por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo” (SASSAKI, 2004, p. 1). Nas matérias o termo “intelectual” não foi identificado em nenhum dos textos analisados. Outras referências inadequadas a esta condição foram feitas. Conforme alguns exemplos:

Figura 2- Termos inadequados para se referir às pessoas com deficiência intelectual no OESP



Fonte: Acervo digital - O Estado de São Paulo.

A figura acima apresenta diversos termos inadequados para se referir à condição e às pessoas com deficiência intelectual. Os termos 2 e 4, por reivindicações das próprias pessoas com deficiência deixaram de ser considerados adequados, porque não refletem os valores e significados condizentes com pensamento atual, no entanto, permanecem em uso por jornalistas.

Como alguns textos legislativos e documentos oficiais ainda utilizam tais termos, muitos a usam como referência e reproduzem as inadequações. Os termos 1 e 3 foram empregados inadequadamente, esses termos designam uma condição de saúde, e não se referem ou mesmo relacionam à condição de deficiência intelectual. Entretanto, conforme salientado por Sasaki (2004) o termo “mental” faz com que essas diferentes condições sejam usadas como sinônimos, e na mídia esta confusão entre os termos é bastante frequente, sendo esta outra razão pela qual o autor defende o uso do termo intelectual.

O termo 5, “retardo mental leve”, começou a ser utilizado na década de 1950, e logo deixou de ser empregado devido a sua alta conotação pejorativa e por ser um termo do vocabulário médico vinculado a uma concepção de deficiência como doença, algo hereditário, tese essa que foi completamente descartada a luz do conhecimento científico atual que se tem da condição.

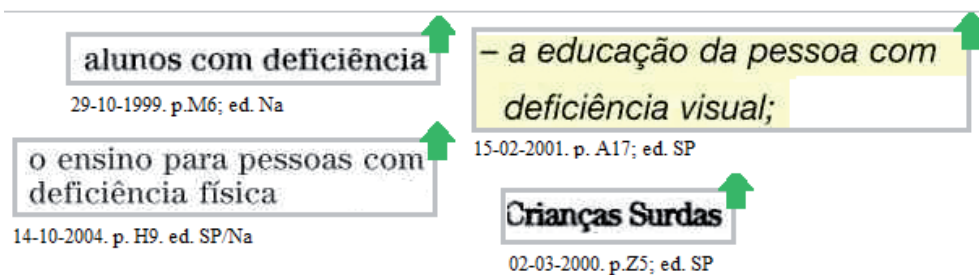
Entretanto no campo da saúde este termo continua sendo utilizado em diagnósticos, conforme o DSM-IV que estava em vigor, mas que foi substituído no DSM-V por deficiência intelectual.

E por fim, o termo 6 além de conter o termo “portadores”, a condição de deficiência é colocada no plural, e de acordo com Sasaki (2004) o uso do termo no plural “deficiências” é inadequado, e não deve ser empregado. A figura 19 apresenta os termos empregados adequadamente nos textos analisados.

Nos excertos acima os termos empregados em referência às pessoas com deficiência foram adequados, pois estão de acordo com a forma em que as pessoas com deficiência desejam ser chamadas.

A preocupação com o uso de termos inadequados para se referir as pessoas com deficiência na mídia não é recente. O “Programa de Ação Mundial para pessoas com deficiência” de 1982, mostra essa preocupação com a forma que a mídia se referia às pessoas com deficiência, direcionando ações para que as adequações necessárias fossem realizadas. Em 1992, foi publicado o informativo “Mídia e Deficiência”, pela Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência- CORDE, com o objetivo de subsidiar o trabalho desenvolvido por profissionais da área da comunicação (D’ANTINO 2001), dando-lhes informações sobre os cuidados necessários para se referir as pessoas com deficiência, tanto em relação à terminologia quanto a representação. O “Manual Mídia Legal” (ESCOLA DA GENTE, 2002) foi publicado também com o objetivo de orientar profissionais da comunicação no trabalho sobre pessoas com deficiência, em uma perspectiva inclusiva.

Figura 3- Referências adequadas às pessoas com deficiência



Fonte: Acervo digital - O Estado de São Paulo.

Conforme analisamos neste período e apontam os documentos referidos, as referências às pessoas com deficiência e também às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, precisam ser adequadas e condizentes com os valores vigentes.

CONCLUSÃO

Com base nos textos publicados no jornal impresso OESP, identificou-se que entre o público-alvo da Educação Especial a condição de deficiência foi disparadamente a mais abordada e, portanto, obteve maior visibilidade. No entanto o jornal esbarra na questão da termino-

logia, pois as referências ao público-alvo da Educação Especial foram feitas, na grande maioria, de forma inadequada e sem a devida atualização de termos, utilizando termos ultrapassados e obsoletos. Termos como “excepcionais”, “deficientes” e “portadores de” foram recorrentes nos textos analisados, ainda que orientações e recomendações já tivessem sido dirigidas exclusivamente à mídia, para não utilizar mais estes termos e empregar o termo “pessoas com”. Pode-se considerar estes dados como reflexo do uso social no emprego de terminologias inadequadas às pessoas com deficiência, que permanecem em circulação até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Decreto 7611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 07-05-2015

ESCOLA DA GENTE. *Manual da mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro: WVA Editora. 2002. 100 p.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 11, p. 387-405, 2006.

SARLET, I.W.; BUBLITZ M.D. Declaração de Atenas: a mídia e o uso da terminologia com relação às pessoas com deficiência na perspectiva do direito à igualdade. *Revista direito fundamentos & democracia*. Disponível em: < <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/576> >. Acesso em: 15-06-2015.

SASSAKI, R.K. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo. 12-16p. 2005.

VELTRONE, A. A., MENDES, E.G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Martha Eugenia Arce Angelo¹; Eduardo Adão Ribeiro²; Washington Cesar Shoiti Nozu³
martha_angelo@hotmail.com

¹Núcleo de Educação Especial, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul;

²Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados; ³Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

INTRODUÇÃO

Compreender o que dispõe o artigo 58 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é essencial para quem estuda a educação especial. O referido dispositivo define educação especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 43).

Da mesma forma, o artigo 59, inciso I, assegura ao aluno com altas habilidades/superdotação o direito a: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

Não se pode discutir educação especial sem conhecer o artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, o qual aponta as características a serem observadas para identificação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Dentre elas, destacam-se as presentes no inciso III, referindo-se a educandos que durante toda sua vida acadêmica venham a apresentar “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02).

Como acontece, na maioria dos casos, com a educação especial, ainda que a lei garanta a esses alunos um atendimento especializado, um ensino de qualidade, a realidade escolar é bem diferente. Encontra-se diante de um cenário que beira ao abandono, haja vista o sistema educacional brasileiro ser deficitário, haver pouca preparação dos educadores e raras iniciativas para que mudanças aconteçam.

Observa-se que, em razão da falta de preparo e desconhecimento, seja de educadores ou mesmo da família, os alunos com altas habilidades/superdotação não são prontamente identificados ou, quando o são, tornam-se alvos de estereótipos. Apesar de possuírem altas habilidades, os educandos não são capazes de desenvolver seu aprendizado por si só, de maneira que a falta de condições propícias de aprendizagem pode levá-los a ficar obsoletos, desestimulados e ter seu rendimento escolar reduzido (FLEITH, 2006).

Com isso, torna-se de suma importância que esses alunos tenham um ensino condizente com suas características e necessidades, além de exigir sistematização e coerência. “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio” (CUPERTINO, 2008, p. 13).

Assim, o presente trabalho demonstra sua relevância, pois apresenta a necessidade de se compreender melhor o contexto educacional que envolve os alunos com altas habilidades/superdotação.

OBJETIVO

O presente texto visa, sem a pretensão de esgotar a temática, apresentar o conceito legal e teórico de altas habilidades/superdotação, explanando sobre algumas práticas educacionais e acerca da formação docente no cenário da inclusão escolar.

MÉTODO

O trabalho, de caráter exploratório, sustenta-se numa abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2002, p. 22), “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A operacionalização metodológica dar-se-á por meio de estudos documentais (fontes primárias) e estudos bibliográficos (fontes secundárias) (GIL, 2010). Os documentos compreenderão textos político-normativos que tratam da Educação Especial e, particularmente das altas habilidades/superdotação, ao passo que as bibliografias terão como base artigos de periódicos e livros.

Os procedimentos para coleta e sistematização dos dados documentais e bibliográficos envolverão: seleção das fontes, leitura e fichamentos, de modo a oportunizar a organização das informações (GIL, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram sistematizados e analisados em três eixos: a) conceito de altas habilidades/superdotação; b) aspectos educacionais das altas habilidades/superdotação; c) formação docente e inclusão.

A) CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando se fala em altas habilidades/superdotação, de maneira generalizada, trata-se de uma superior potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, exaltada no alto desempenho nas diferentes áreas de atividade do aluno. No entanto, é necessária a existência de uma assiduidade de tais aptidões ao longo do tempo, além de convincente nível de desempenho em relação a altas habilidades/superdotação (GÜENTHER, 2000).

É possível encontrar alguns autores que descrevem o conceito de alunos com altas habilidades/superdotação. Também se destaca o que está descrito pela Secretaria Estadual de Educação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial/2006:

Alunos superdotados caracterizam-se pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes, capacidade psicomotora (BRASIL, 2006, p.12).

O sujeito com de altas habilidades é aquele que, quando comparado à população geral, demonstra uma habilidade consideravelmente superior em alguma área do conhecimento (ALENCAR, 2001).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o conceito de altas habilidades/superdotação pode ser definido da seguinte maneira:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: [...] III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. [...] Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Neste sentido a Política Nacional de Educação Especial (1994), já apresentava diversos tipos de altas habilidades/superdotação, como pode ser observado abaixo:

Tipo Intelectual - apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2006, p. 12 e 13).

Essa maneira de diferenciar está relacionada as classificações internacionais, sendo que elas podem combinar entre si das mais diferentes maneiras, inclusive, o surgimento de outros tipos, ligados a outros talentos e habilidades (GÜENTHER, 2000).

Ainda que se trate de um grupo incrivelmente desigual, vale salientar que nem todos os alunos vão demonstrar todas as características citadas, em que umas podem se destacar em relação a outras, tais como:

- Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;

- Auto-iniciativa tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;
- Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas;
- Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
- Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;
- Abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;
- Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;
- Capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, ideias e experiências de forma peculiar;
- Capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e consequências, facilidade de decisão;
- Produção de ideias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
- Gosto por correr risco em várias atividades;
- Habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e
- Aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse (BRASIL, 2006, p. 14 e 15).

Estudos indicam à uma precipitação sobre surgimento das habilidades e a defensiva dos sujeitos em relação às dificuldades e desalentos existentes no seu desenvolvimento (CUPERTINO, 2008).

O fato é que as crianças e adolescentes ainda estão em processo de desenvolvimento e, muitas vezes, ainda que precoce, seu potencial não fica totalmente evidente. É nesse período, normalmente, que se percebe o aparecimento de suas altas habilidades (ALMEIDA, 1994).

Diante disso, mostra-se relevante a correta e eficiente identificação desses alunos, a fim de que recebam tratamento adequado, de acordo com suas especificidades de superdotação (GÜENTHER, 2000).

Logo, a delimitação do conceito de alunos com altas habilidades/superdotação, bem como as características que lhes são próprias, constituem a primeira etapa para que o educador o identifique enquanto superdotado e possa traçar suas diretrizes e práticas de ensino.

B) ASPECTOS EDUCACIONAIS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao discutir educação, há muito emergem interesses voltados ao tema das altas habilidades/superdotação, tanto no Brasil quanto no âmbito internacional (CUPERTINO, 2008).

Assim como ocorre com a educação de pessoas com deficiência, deve-se considerar as altas habilidades/superdotação de forma a pensar práticas que proporcionem ao sujeito condições educacionais condizentes com seu potencial. Porém, fora do âmbito teórico a realidade é outra, salvo em situações bastante raras (GAMA, 2006).

O Brasil é um país com muitas deficiências, principalmente na educação, por isso, focar em um atendimento diferenciado a alunos com deficiência pode parecer incoerente. Com

isso, alunos com altas habilidades/superdotação continuam inseridos em salas de aula comuns, sem a percepção de seus avanços ou o aproveitamento de seus talentos (CUPERTINO, 2008).

De acordo com Gama (2006), foi ainda na Grécia Antiga que se iniciou o foco nessas habilidades, através da Academia de Platão que selecionava moças e rapazes pela inteligência e desempenho físico, não levando em consideração questões de classe social, onde os alunos recebiam uma educação gratuita.

A partir de 1910 surgiram os primeiros textos sobre o assunto na Europa, onde as publicações ocorreram inicialmente na Iugoslávia (GAMA, 2006).

Em 1921, surgiu na Holanda, antes da Primeira Guerra Mundial, a primeira escola voltada a alunos com inteligência elevada. Na Alemanha, William Stern incorporou o conceito de quociente de inteligência, assim como Spranger propunha bolsas de estudo para os mais habilidosos, e Galton, na Inglaterra, iniciava seus estudos e pesquisas para testar a inteligência (STERNBERG, 2000).

Com isso, reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada aos alunos com alta habilidades, esses países, através dos Atos Educacionais de 1870 e 1902 tornaram a educação obrigatória, e o Ato de 1944 criou maneiras diferenciadas de Educação, utilizando testes de aptidão, porém os mais ricos obtinham vantagens. A partir de 1960, porém, iniciou-se um movimento de igualdade de direitos, ocasionando o ceticismo sobre os testes de aptidão, e na educação diferenciada para “superdotados” (ALENCAR, 2001).

A implementação dos testes de aptidões levando em consideração somente habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, sem apreciar outras áreas do conhecimento e formas de expressão dos alunos contribuiu para a rotulação desses indivíduos e a criação de um mito de superioridade. (DELPRETTO; ZARDO, 2010).

A visão atual desse processo de identificação busca romper o paradigma estanque dos testes de quociente intelectual, valendo-se de instrumentos pedagógicos capazes de verificar e reconhecer as diferentes habilidades dos educandos nas diversas áreas do conhecimento (DELPRETTO; ZARDO, 2010).

Delpretto e Zardo (2010) apontam para um atendimento educacional especializado – AEE que, aliado ao processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação possibilitaria um melhor planejamento das práticas pedagógicas. Dentre os objetivos do atendimento educacional especializado – AEE, destacam:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (DALPRETTO; ZARDO, 2010, p. 23).

Assim, a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação e a ampliação de práticas pedagógicas centradas no reconhecimento das diferenças e particularidades de cada aluno, permitindo a ampla participação de todos em um aprendizado colaborativo, surge como um possível caminho capaz de amenizar as dificuldades encontradas na educação inclusiva.

C) A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

Muito se discute sobre inclusão e a necessidade de ter educadores preparados e que estejam dispostos a querer trabalhar com o assunto, mas isso ainda não é o ideal para garantir uma escola inclusiva.

Sobre isso, Marchesi (2004) menciona uma visão semelhante ao dizer que, para haver uma escola inclusiva é preciso mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, é essencial que a sociedade, escolas e educadores se conscientizem dos problemas e busquem uma maneira de propiciar escolas inclusivas de qualidade.

Ainda, a formação do educador se institui conjunção imprescindível para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. E acrescenta, “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos” (MARCHESI, 2004, p. 44).

Ainda, de acordo com Michels, (2006), quando se observa os educadores da educação básica, especialmente os que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, muitos ainda estão em fase de formação, assim como professores leigos, ou de outras licenciaturas sem especialização, porém, as escolas também oferecem pedagogos formados em outras licenciaturas com especialização.

Em relação a formação de educadores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental é bastante diverso. Ademais, o que mais se percebe é que os educadores, em todos os níveis de ensino, trazem suas histórias e experiências na atuação de sua prática de ensino (MARTINS, 2006).

Cunha (2005) adverte que os saberes são diversificados, e nos alerta para as dificuldades da profissão que circundam saberes, valores, senso comum, saberes cotidianos. E mais, segundo o autor, nos últimos 30 anos é possível perceber um conflito de valores que “parecem ainda mais graves nas profissões cujos ‘objetos de trabalho’ são seres humanos, como ocorrem no magistério” (CUNHA, 2005, p. 86).

O fato é que cada vez mais as escolas vêm aumentando o número de alunos com NEE matriculados, porém, não há um preparo dos profissionais que ali atuam, os quais ainda lidam com as frágeis condições ofertadas pela escola para atender as necessidades tão diversificadas e distintas dos alunos (MARTINS, 2006).

Para Cunha (2005), é fundamental que se pondere que os educadores são produtores de saberes e é preciso haver mudanças para o acolhimento das crianças com NEE, reivindicando uma nova postura dos educadores sobre educação especial e aluno com necessidades especiais, baseando em princípios éticos, igualitários e solidários.

Nessa lógica, salienta-se o que: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.” (MARTINS, 2006, p. 44-45).

É preciso que o educador repense sobre sua formação, seu preparo e seu comprometimento com a educação especial, e perceba que o aluno com NEE precisa de uma educação diferenciada que o possibilite adquirir conhecimento (MARCHESI, 2004).

Ao educador deseja-se que realize de maneira satisfatória sua prática pedagógica e desenvolva realmente uma educação de qualidade, ponderando a heterogeneidade da turma (FREITAS, 2006).

Sobre isso, destaca-se que:

[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: ‘[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.’ (BRASIL, 2001, p.77).

Vale ressaltar que, independente da formação ou preparo do educador, o aluno com NEE continuará sendo inserido nas escolas de ensino regular. Desta feita, advoga-se em prol da derrubada de barreiras de acesso, participação e aprendizagem para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação.

CONCLUSÃO

Alunos que apresentam características relacionadas as altas habilidades/superdotação precisam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige da escola e do educador a busca por meios que favoreçam e aprimorem suas potencialidades.

São muitas as características apresentadas pelos alunos e sua interação depende de alguns fatores como habilidade acima da média, criatividade para resolução de problemas, insistência em executar tarefas do seu modo, grande motivação para dominar sua área de interesse, ocasionando maior dificuldade em sua identificação.

Ainda, vale ressaltar que o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação solicita do educador condições para que possa identificar suas características. Para tanto, é fundamental uma formação específica para que o educador compreenda a complexidade da educação, além disso, o professor precisa estar atento a seu aluno, buscando perceber suas necessidades fugindo da tradicional postura de “estereotipar” indivíduos que apresentam comportamentos diferentes.

Nesse sentido, é preciso aprender a respeitar as diferenças, aprender a compreender o incompreensível e a buscar meios que facilitem o aprendizado, fugindo da mesmice e criando caminhos alternativos. Assim, a educação para alunos com altas habilidades/superdotação exige a realização de ações educativas coerentes com as características desse público. As atividades precisam ser sistemáticas, com um contexto planejado e coeso.

Todo sistema educacional, em geral, tem uma inclinação em focar seu ensino na média, mas esse comportamento não deve ocorrer no cenário da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, considerando a necessidade de identificação das necessidades e principalmente uma flexibilidade do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. *Superdotação: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, L.S. *Inteligência: definições e medidas*. CIDINE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional). Portugal, Aveiro: 1994.
- BRASIL. *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: junho de 2017
- _____. *Resolução CNE/CEB nº. 02*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- _____. *Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- CUNHA, M.I. As políticas e docência na universidade. In: CUNHA, M.I. et al. (Org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CUPERTINO, C.M.B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.
- DELPRETTO, B.M.L.; ZARDO, S.P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: BRASIL. *Altas habilidades/superdotação*. v. 10. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- FLEITH, D.S. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação*. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FREITAS, S.N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. *Revista da Educação Especial*. Brasília, v.2, n.3, dez/2006.
- GAMA, M.C.S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: E.P.U., 2006.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÜENTHER, Z.C. *Desenvolver capacidades e talentos, um conceito de inclusão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. de Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, L.A.R. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MICHELS, M.H. Gestão formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

STERNBERG, R. Practical Intelligence. *Gifted Education International*, v. 21, 2006.

MONITORIA EM MEDIAÇÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sandra Regina Barbosa^{1,2}; Felipe Rodrigues Martins^{2,3};
Edicléa Mascarenhas Fernandes⁴
sandrarb.psi@gmail.com

¹Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – UFF;

²Centro de Atendimento Educacional Especializado/Espaço de Inclusão – ISERJ;

³Mestre em Diversidade e Inclusão - UFF; ⁴Professora Doutora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF

INTRODUÇÃO

O período que vivemos pode constituir-se em um momento especialmente importante para uma profunda mudança na caminhada em direção a redução das desigualdades. Nesse sentido, a inclusão pode contribuir definitivamente, para a construção de uma nova ordem social e ética, na qual seja possível encontrar equilíbrio entre os desejos e necessidades individuais e a consecução de metas coletivas em termos de melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas (OMOTE, 2006).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil reflete um movimento mundial em prol do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constituindo um paradigma educacional que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). Para que este objetivo seja alcançado, as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Para tanto, a capacitação dos professores para atuar em classes comuns com alunos que requeiram atendimento educacional especializado deve contemplar o desenvolvimento de competência para perceber as necessidades educacionais destes alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado, além de avaliar continuamente o processo educativo para o efetivo atendimento, pois é na oportunidade de atuação que os saberes vão se construindo de forma mais sólida (GOMES, 2004).

Ademais, o trabalho do professor, enquanto mediador, deverá favorecer os caminhos para a autonomia e independência do aluno, olhar o aluno além de suas limitações, favorecer um ambiente inclusivo, dando condições que sejam estabelecidas trocas entre todos, pois todos estarão envolvidos no processo, por meio dos contatos, da comunicação, do afeto, da experimentação e de instrumentos pedagógicos adequados a cada aluno. Nessa perspectiva, o Setor Espaço de Inclusão (SEI) trabalha a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAP ISERJ), fazendo o ambiente ser um local de construção do conhecimento para todos, conforme estabelecem as leis.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o desenvolvimento do projeto de “Monitoria em Mediação Escolar” desenvolvido pelo SEI como contribuição para a formação dos alunos, graduandos do curso de Pedagogia do ISERJ, através da oportunidade de atuação como professor mediador.

MÉTODO

A construção deste relato se baseia na análise documental das listagens de alunos do curso de Pedagogia cadastrados no projeto no intervalo entre os anos de 2014 e 2017, assim como nos editais divulgados ao Setor de Estágio do ISERJ e Coordenação do Curso de Pedagogia do ISERJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início de cada semestre letivo, o SEI, divulga, através de edital de acordo com as normas institucionais, o oferecimento das vagas a serem preenchidas. A Monitoria em Mediação Escolar é opcional ao aluno do curso de Pedagogia a partir do quinto período do curso e realizado em duas vezes na semana, num período de 4 (quatro) a 5 (cinco) horas cada, durante um semestre letivo, podendo ser prorrogado. Para além da sala de aula, o estagiário participa de encontros mensais com a equipe do SEI, das reuniões de estudos de caso e reuniões de planejamento com o professor regente da turma onde atua.

Os inscritos passam por um processo seletivo, realizado em dois encontros, como forma de estabelecer uma integração com a equipe do SEI, avaliar os anseios e desejos de participação do projeto e estabelecer as regras de atuação. Dinâmicas de grupo e discussões sobre os temas e práticas da área da inclusão fazem parte deste processo avaliativo inicial. Após a seleção e tendo sido informado ao Setor de Estágio, assim como, à Coordenação do Ensino Superior, a relação de alunos cadastrados na Monitoria, estes participam do Curso de Mediação Escolar, oferecido pelo SEI, com carga horária mínima de 16 (dezesseis) horas, dividido em 4 módulos, cuja ementa está alinhada especificamente à educação inclusiva.

São abordados temas como: inclusão e mediação escolar; alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares, público-alvo da mediação; aspectos pedagógicos da mediação; planejamento educacional individual (PEI), deficiências e transtornos, ética profissional, entre outros. O curso é pré-requisito para o início das atividades em campo e fornece certificação aos alunos. Ao término desta atividade, os alunos são então encaminhados aos segmentos de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, privilegiando a mediação dos alunos com deficiências intelectuais, seguido dos alunos dentro do espectro autista e, posteriormente, os demais alunos com transtornos de aprendizagem, em suas salas de aula.

Os estagiários selecionados são orientados e avaliados durante todo o processo, seguindo a metodologia específica para o projeto, a qual estabelece orientação através de embasamento epistemológico, acompanhamento do professor especialista do SEI, e estabelecimento

das ações e adaptações necessárias ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) junto ao professor regente.

Nas reuniões mensais com a equipe são apresentados registros de observação e ações realizadas. Ao final do estágio é apresentado um relatório descritivo das ações elaboradas e das práticas vivenciadas pelo estagiário.

Um profissional da equipe do SEI, responsável pelo acompanhamento do estagiário, em conjunto com a equipe, avalia o relatório apresentado, além das suas observações/anotações durante todo o processo do estágio como mediador, envolvendo ainda as participações em reuniões de planejamento e/ou estudo de caso. Depois de atendidos os critérios avaliativos estabelecidos, o SEI envia para o Setor de Estágio, os documentos comprobatórios de cada aluno, para os trâmites administrativos e funcionais da vida acadêmica do aluno. Como um dos objetivos do projeto, espera-se que a experiência como professor mediador, contribua eficazmente no conhecimento prático e sensibilização do aluno estagiário.

O quadro abaixo apresenta uma análise quantitativa sobre o número de alunos da Pedagogia, cursando a partir do quinto período, cadastrados no projeto criado pelo SEI, desde o ano de 2014 até a presente data.

Quadro 1. Número de graduandos de Pedagogia que participaram do projeto de “Monitoria em Mediação Escolar”.

| Ano | Vagas oferecidas em edital | Número de graduandos inscritos | Número de graduandos Selecionados | Número de alunos atendidos por Segmento |
|--------|--|--|-----------------------------------|---|
| 2014.2 | 6 | 6 | 4 | 4 |
| 2015.1 | Neste período o projeto passou para categoria de estágio curricular. | | | |
| 2015.2 | 15 | 8 | 5 | 6 / AIEF |
| 2016.1 | 10 | 9 | 9 | 4 / EI 5 / AIEF |
| 2016.2 | 12 | Em função da greve dos professores, não houve inscrição. | | |
| 2017.1 | 30 | 26 | 26 | 3 / EI 11 / AIEF 9 / AFEF |
| 2017.2 | 50 | 29 | 28 | 6 / EI 7 / AIEF 7 / AFEF |

A análise do quadro permite perceber tanto o número crescente de graduandos participantes no projeto quanto o aumento do número de alunos atendidos, bem como a ampliação dos segmentos atendidos. Se, no ano de sua implantação, o projeto foi oferecido a apenas seis

alunos, no último período, o edital ofereceu cinquenta vagas, das quais vinte e oito foram ocupadas pelos alunos inscritos.

Considerando a demanda do ISERJ em relação ao quantitativo de alunos atendidos pelo SEI, sabemos que o projeto ainda precisa ampliar grandemente o número de graduandos participantes para oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade da mediação escolar. Esforços estão sendo somados no sentido de aumentar também a duração do período de estágio visando a extensão da mediação por um período maior de tempo.

CONCLUSÃO

Considerando a importância da formação inicial (e continuada) do professor quanto a sua capacitação / especialização no atendimento as necessidades educacionais dos alunos com NEE, o projeto de “Monitoria em Mediação Escolar” ofereceu, ao longo dos quatro últimos anos, aos graduandos do curso de Pedagogia do ISERJ, a oportunidade de significação do conhecimento construído na área da Educação Especial, através da conjugação entre formação teórica e prática docente.

Apesar da grave crise financeira e administrativa que acomete o Estado do Rio de Janeiro e tem reflexos diretos no trabalho desenvolvido no âmbito escolar, diversos esforços têm sido realizados no sentido de aumentar tanto o número de graduandos inscritos no projeto quanto o número de alunos atendidos pela mediação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*: institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Atendimento educacional especializado. Material de formação docente*. Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Inclusão e Diversidade. Comissão Permanente de Legislação e Normas. *Deliberação nº 355*, de 14 de junho do 2016: Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado. Rio de Janeiro, 2016.
- GOMES, H.M.; MARINS, H.O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

DESENHANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA POR MEIO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO

Maria Osvalda de Castro Feitosa Cristovam¹ Leysa Miguel Rodrigues Moretti²

Kátia de AbreuFonseca³
mariaosvalda@hotmail.com

¹ Professora Especialista de Educação Especial- Sistema Municipal de Ensino de Bauru, ² Professora Especialista de Educação Especial- Sistema Municipal de Ensino de Bauru, ³Me-Unesp Marília, Coordenadora da Área de Educação Especial- Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a conversa queremos nos ater aos termos da definição das palavras chaves do nosso projeto, a saber: trabalho colaborativo, educação especial, inclusão.

Segundo o dicionário Trabalho significa: Trabalho é um conjunto de atividades realizadas, é o esforço feito por indivíduos, com o objetivo de atingir uma meta. Colaborar/colaborativo: Trabalhar em comum com outrem. Agir com outrem para a obtenção de determinado resultado. Ter participação em obra coletiva, geralmente literária, cultural ou científica. Incluir: fazer figurar ou fazer parte de certo grupo, certa categoria de pessoas.

Alguns dos principais sinônimos de inclusão são: introdução; colocação; incorporação; inserção; integração; envolvimento; enquadramento; abrangimento; abarcamento; e encerramento.

A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a compensar as dificuldades (deficiências) de que sofrem os alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades.

Lembramos ainda que alguns estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra operare – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de laborare – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial ocorrerá com características diferentes daquelas observadas em outros países, a negligência ou omissão que, pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil, pode ser estendida até o início da década de 1950.

Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observa-se que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais. Entre os séculos XVIII e XIX, podemos identificar a fase da institucionalização, em outros países, que foi marcada pela concepção organicista, cujo pressuposto consistia em que a deficiência mental era hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim, a segregação era considerada a melhor forma de se combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

O Brasil tem na sua história como marcos fundamental a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

A proposta da educação inclusiva, defende uma escola que volte o seu olhar para a criança como um todo, respeitando os três níveis de desenvolvimento, o acadêmico, o sócio emocional e o pessoal, de forma a oportunizar a criança uma educação de qualidade.

Partindo da premissa de que escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Apesar de ser prevista na constituição de 1988, o olhar sobre uma educação com princípios democráticos e assim inclusivos, tomou grande proporção a partir da Declaração de Salamanca (1994) a qual tem a prerrogativa de que o sistema educacional se organize para acolher a diversidade de um modo geral, oferecendo um ensino de qualidade e potencializando as capacidades dos alunos e, inclusive do aluno com deficiência. Consideramos ser necessário e coerente pensar na parceria de um trabalho colaborativo em busca de uma escola nestes moldes ou próximos dele.

Bueno (1993), aponta que a prática pedagógica inclusiva requer a formação de dois tipos de professores: a) os generalistas, regentes das classes regulares que teriam algum conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados para atuação com diferentes necessidades educacionais especiais. Estes seriam responsáveis pelo suporte, orientação e formação continuada dos professores do ensino regular visando à inclusão, bem como por atender diretamente aos alunos em modalidades como classes especiais, salas de recurso, ensino itinerante, de acordo com o prescrito no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado,

bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, numa escola inclusiva o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivos:

- Despertar nos envolvidos a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo em prol do processo de aprendizagem dos alunos públicos alvo da Ed. Especial;
- Minimizar as queixas e dúvidas dos professores do fundamental I e II (especialistas das diversas áreas pedagógicas) em relação ao desenvolvimento do trabalho com alunos PAEE;
- Propor estratégias e traçar ações práticas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e assim avançar nos aspectos de uma escola inclusiva.

A seguir é destacado o percurso metodológico do estudo em tela.

Objetivo

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivos:

- Despertar nos envolvidos a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo em prol do processo de aprendizagem dos alunos públicos alvo da Ed. Especial;
- Minimizar as queixas e dúvidas dos professores do fundamental I e II (especialistas das diversas áreas pedagógicas) em relação ao desenvolvimento do trabalho com alunos PAEE;
- Propor estratégias e traçar ações práticas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e assim avançar nos aspectos de uma escola inclusiva.

A seguir é destacado o percurso metodológico do estudo em tela.

MÉTODO

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida desde de 2016 até os dias de hoje, em uma unidade escolar do Sistema Municipal de Educação de Bauru (SME), em parceria com professores especialistas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º anos) de diversas áreas acadêmicas, professores especialista de Educação Especial, que atendem na Sala de Recursos nas duas escolas, Coordenadora Pedagógica do SME na área de Educação Especial, Coordenadoras Pedagógicas dos do Fundamental I (1º ao 5º anos) e Fundamental II (6º ao 9º anos) e equipes gestoras.

Após recorrentes queixas, principalmente próximos aos Conselhos de Classes e Séries, quando os professores mensuram notas e conceitos aos alunos, de que os professores não se sentem preparados e seguros na condução dos trabalhos com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber: estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Pensamos, então, em estratégias e sugestões práticas que viessem a minimizar essas situações.

Inicialmente começamos a trocar ideias e experiências em horários de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP) coletivos com levantamentos das principais queixas, que se concentravam em:

- Como desenvolver o trabalho pedagógico de forma produtiva?
- O que ensinar para os alunos PAEE?
- Como ajustar e adequar os conteúdos do Currículo Comum do SME para o PAEE?
- Quais as potencialidades e limitações de cada aluno?
- Como avaliar?
- Quais as características de cada deficiência e como lidar com elas de forma assertiva no dia a dia escolar? Entre outras.

Conhecendo e entendendo as angústias que acompanham essas queixas, porque muitas vezes são as nossas também, iniciamos estudos e pesquisas em busca de algumas respostas e caminhos a serem trilhados para darmos início ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Dessa forma demos início ao trabalho apresentado vídeos de sensibilização e orientação do canal do MEC com experiências complexas, mas com resultados positivos, uma fala com contextos didáticos que levam a uma prática reflexiva de quanto é importante um olhar para o aluno, após foi possível uma conversa onde todos puderam trocar suas experiências positivas e negativas.

Pensamos então em criar um canal de comunicação direto com professores, visto que os atendimentos na Sala de Recursos são realizados no contraturno e, portanto só nos encontramos nos ATPs coletivos e individuais, elaboramos então um “caderno informativo” onde as professoras Especialistas da Educação Especial disponibilizariam informações importantes sobre os alunos atendidos como laudo médico, principais dificuldades de aprendizagens demonstradas através de avaliação diagnóstica realizada na Sala de Recursos, definição das deficiências dos alunos atendidos e suas características, limitações potencialidades (comportamentais, neurológicas, uso de medicamentos, entre outros), com atualizações sempre que necessário e os professores teriam ali um espaço onde poderiam colocar suas queixas e apontamentos que julgassem pertinentes para o desenvolvimento do trabalho em questão, constituindo-se como canal de comunicação para efetivação da parceria entre professores em busca do trabalho colaborativo.

Em outro momento optamos por unir forças na empreitada e pedir a colaboração de um profissional da Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento Pedagógico, para tratar em ATP coletivo com os envolvidos sobre um tema bem pertinente e necessário, a saber, adequações e ajustes curriculares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o desenvolvimento de algumas ações e principalmente conversas reflexivas e trocas de experiências entre os envolvidos fica claro a mudança de postura, até mesmo na forma como falam dos alunos PAEE, de alguns professores até então resistentes ao assunto, daríamos

ênfase ao fazer pedagógico (uso de estratégias e recursos diferenciados, adequações curriculares) e a postura e o olhar em relação aos alunos com deficiências respeitando suas dificuldades e limitações próprias de cada deficiência, que não são determinantes de fracasso, sem deixar de investir em suas potencialidades e como puderam ver são muitas e possíveis de investimento e desenvolvimento.

Pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

Ao tratar dos problemas engendrados pelas dificuldades do trabalho escolar, Parrilla e Daniels (2004, p.10-11) comentam que elas levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, com a consequente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem.

Com professores especialista do Fundamental II (diversas áreas) esse fator e potencializado, visto que em sua grande maioria a formação inicial contempla muito pouco ou quase nada de Ed. Especial e a rotatividade de salas é grande o tempo das aulas é reduzido, geralmente de 50 minutos à 1h40m, dificultando o contato e o tempo para conhecer a fundo o aluno PAEE com suas especificidades.

Segundo Capellini (2004) não há comprovação de quando surgiu a ideia de reunir indivíduos em prol de um objetivo comum, mas sabe-se que a concepção de equipe existe há muito tempo, desde que se começou a pensar no processo do trabalho.

Entretanto, sabe-se também que esta aproximação tem sido impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam alcançados ou seriam de forma mais trabalhosa ou inadequada. Além disso, o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, vêm gerando relações de dependência ou complementaridade de conhecimentos e habilidades para o alcance dos objetivos. O trabalho em equipe, portanto, pode ser entendido como uma estratégia concebida pelo homem, para melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação do trabalho. Estudos das diversas áreas vêm destacando a colaboração e/ou cooperação como um dos ingredientes básico do trabalho em equipe.

CONCLUSÃO

O presente projeto faz-se necessário pela dificuldade encontrada pelos professores de sala comum de desenvolver um trabalho efetivo com os alunos PAEE, entender as especificidades de cada deficiência e suas interferências no processo de aquisição de conhecimentos.

A partir das recorrentes queixas dos professores em lidar com essas situações e dar conta dos conteúdos próprios de cada série de forma eficiente e com qualidade.

Ao longo do projeto percebemos a importância do mesmo e o impacto que o mesmo acarretou na visão de inclusão que os professores tinham.

Pensamos que demos o pontapé inicial e temos a intenção de continuar estreitando laços nos anos seguintes, mesmo que no caminho encontremos alguns nós, fato corriqueiro

em nossos dias, não desistiremos de defender e lutar por uma educação inclusiva eficiente e de qualidade para os nossos alunos, educação esta, que com certeza tem como necessidade a união de forças por meio do desenvolvimento de parcerias efetivas e do trabalho colaborativo de todo envolvidos no processo de escolarização dos alunos em questão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, Ministério da Educação, 1996.
- BUENO J.G.S. *Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI. Brasília, DF, 7 de janeiro de 2008.
- CAPELLINI, V.L.M.F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.
- DAMIANI, M. F. “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.
- _____. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 8ª edição, 2010.
- MENDES, E.G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.

SÍNDROME DE CRI DU CHAT E A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

Gabriela Ferreira Ramiro de Souza¹; Magno Mattos da Silva²; Bianca da Cunha Machado³
gabrielafrsouza@gmail.com

¹*Departamento de Biologia Celular e Molecular, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense;* ²*Departamento de Biologia Celular e Molecular, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense;*

INTRODUÇÃO

Definida como uma síndrome rara, o que nas fontes de pesquisa remetem a ideia de “poucas vezes, incomum, extraordinário, pouco presente”, a síndrome de Cri Du Chat, popularmente conhecida com síndrome do Miado de Gato, em grande parte dos estudos encontrados nas bases de dados Scielo, Lilacs, Publimed e nos Periódicos da Capes, tem sua caracterização basicamente voltada para a área médica. Pouco se encontra trabalhos relacionados com a importância do fazer pedagógico idealizado para inclusão de seus portadores.

A síndrome foi descrita pela primeira vez no ano de 1963 pelo geneticista francês Dr. Jerone Lejeune. Ela é uma síndrome provocada por uma anomalia cromossômica rara, causada pela quebra ou deleção parcial do braço do cromossomo 5, havendo uma incidência de 1 pessoa com a síndrome para cada 50.000 pessoas nascidas no mundo todo (LEITE, 2018). Seu nome popular síndrome do Miado de Gato se deve devido ao som característico do choro dos bebês, devido a malformação da laringe, que lembra muito o miado de gatos quando estão no cio, e que vai modificando à medida que o bebê envelhece, seu diagnóstico se dará de forma mais precisa o quanto antes, por volta do primeiro ano de vida.

As pessoas que nascem com essa síndrome apresentam características bem particulares como descreve (PRANDI, NEVES, 2001)

peso baixo ao nascer, hipotonia, dificuldade de sucção, refluxo gástrico, microcefalia, rosto arredondado, presença de epicanto, hipertelorismo, assimetria facial, orelha de implantação baixa, prega palmar única, mandíbula pequena, queixo protraído e suscetibilidade às infecções respiratórias e gastrintestinais (PRANDI, NEVES, 2001)

Outra característica presente em todas as pessoas com a síndrome é a Deficiência Intelectual o que não impede que através de um trabalho direcionado as suas dificuldades e potencialidades, a estimulação precoce e o incentivo em sua convivência social não a façam a vir a ter um crescimento e um desenvolvimento cognitivo satisfatório.

Historicamente podemos constatar que as pessoas com deficiência tiveram o direito a seu acesso e permanência na escola comum muito recentemente e para que esse direito fosse de fato garantido, esse se deu com muita luta.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) em seu texto no Título X acena para assegurar o acesso à educação dos excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Porém, não era ainda uma maneira eficiente de resguardar os direitos das pessoas com deficiência quanto ao acesso a uma educação de qualidade apesar de ter sido um avanço no campo do reconhecimento a esse direito.

Todavia os espaços educacionais reservados aos deficientes eram as classes e escolas especiais.

Somente a partir de sua promulgação em 1988 a Constituição Federal assegura de fato às pessoas com deficiência não apenas o acesso, mas a permanência na escola comum em igualdade de condições, bem como a prerrogativa de apoio em suas necessidades específicas através da proposta de efetivação dos Atendimentos Educacionais Especializados.

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.
(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) finalmente o Atendimento Educacional Especializado - AEE é de fato implementado e suas funções especificadas no intuito de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Fica definido também como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos”, sendo público alvo dessa modalidade de educação pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, assegurando que esta modalidade não seja substitutiva e sim complementar a sua escolarização.

Assegurada através das políticas públicas o acesso e a permanência na escola comum das pessoas com deficiência, assegurando além da escolarização o Atendimento Educacional Especializado, as pessoas com deficiência podem, nesses espaços, com suas limitações e principalmente com suas possibilidades caminhar, rever e atuar com o próprio conhecimento, constituindo-se como sujeitos capazes de construir sua própria história, já que através de um

longo caminhar histórico, finalmente o temos como protagonistas em todos os nossos espaços de educacionais.

Finalmente a pessoa com deficiência tem seu acesso e permanência garantido nas escolas comuns e em todos espaços educacionais. Aos poucos esses atores ocupam estes espaços e a escola vai se adaptando para se constituir em espaços inclusivos e acessíveis, eliminando as barreiras tanto físicas quanto atitudinais para a convivência de todos, sem distinção.

As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem suas matrículas efetivadas nas escolas, frequentam as salas de aulas de turmas heterogêneas e são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Aos poucos, professores, diretores, coordenadores e toda a comunidade escolar vão aprendendo a conviver com a diferença, vão se aperfeiçoando para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos e com o passar do tempo vai percebendo que a gama de diferenças entre todos os diferentes é muito maior do que podiam imaginar. Começam a perceber o quão diverso é o ser humano e que dentre todos ainda existem alguns que são ainda mais raros em sua existência.

OBJETIVO

Partindo da premissa e do conhecimento da diferença apresentada por cada sujeito e o direito de todos a uma educação pública, do acesso e permanência na escola e principalmente de uma educação de qualidade, este trabalho tem como objetivo descrever a experiência e influencia da utilização da comunicação alternativa e ampliada (CAA) com uma aluna que apresenta a Síndrome de Cri Du Chat no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

MÉTODO

O caso descrito é de uma aluna matriculada na Educação Infantil que foi acompanhada no período 2016/2017 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A menina na época tinha 5 anos e pela primeira vez convivia com o ambiente escolar de forma sistematizada, pois no ano anterior havia ficado por longos períodos afastada em decorrência de internações para a realização de procedimentos cirúrgicos. A chegada desta aluna na escola fez com que houvesse uma busca por novas ou adaptadas praticas pedagógica, a fim de permitir um melhor atendimento à mesma uma vez que esta se encontra em uma condição delicada que requer uma atenção diferenciada devido os seus comprometimentos.

Os principais estudos realizados até então se baseiam no viés da saúde e trazem a forma como a síndrome se apresenta nos indivíduos. Dentre as características há pessoas com deformações faciais, comprometimentos motores que impossibilitam o caminhar, alguns não falam, dentre outras informações. Como cada indivíduo é único, o nível de comprometimento se torna uma característica bem específica. Com esta menina não foi diferente e coube à escola conhecer quem era essa aluna e descobrir suas potencialidades, portanto “...devemos deixar de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculos à inclusão e considerando sua humanida-

de, seu direito à educação e o acesso ao conhecimento” (COSTA e DAMASCENO, 2014 apud MANZINI et al, 2014).

O laudo do médico trazia expressões como, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, estudo cito genético, deleção do braço curto do cromossomo 5, anomalia cromossômica, atraso importante do crescimento e desenvolvimento psicomotor de caráter permanente. Essas informações foram para a escola o primeiro contato com a síndrome, uma vez que estas não fazem parte da linguagem pedagógica e não auxiliam em escolhas de metodologia para o atendimento desta menina. Foi o contato, o convívio e a dedicação dos educadores que tornou possível identificar as potencialidades, habilidades e necessidades de adaptações para dar suporte à inclusão desta criança.

Diariamente a equipe escolar compreendia que esta criança era muito mais que um diagnóstico, e que apesar dos relatos médicos serem quase sempre muito frios e pouco otimistas a escola e a família tiveram que aprender e buscar métodos que proporcionasse desenvolvimento da aluna.

A aluna participa de todos os momentos com a turma regular, na Sala de Recursos (SR) e comemorações coletivas. O perfil cognitivo observado pelos professores são a boa percepções de leitura de mundo e apropriação de conceitos, a aluna responde bem as questões de conhecimento de conceitos simples como grande e pequeno, alto e baixo, dentro e fora, início e fim. As características físicas (individuais desta aluna) aparentes são cabeça pequena, olhos mais afastados, excesso de salivação e pés virados um pouco para dentro. Sua acuidade visual é algo que até hoje ainda deixa indagações (tanto aos médicos quanto aos professores e família), pois às vezes necessita de auxílio para encaixar peças parecendo não enxergar a posição correta de primeira, mesmo sabendo fazer.

Suas principais dificuldades eram de se locomover, não apresentava autonomia para caminhar de pé, precisava de auxílio da professora e demais amigo, por não se sentir confiante em caminhar. Arrastava-se na posição sentada com as perninhas para trás, algumas atividades que exigem a coordenação motora para pegar no lápis, ou peças pequenas também foram bastante difíceis. Possuía uma fala muito comprometida dificultando o entendimento por todos.

O começo do trabalho se baseou no enfrentamento das barreiras atitudinais (BRASIL, 2015), que a ignorância acerca do tema trazia. A primeira parceria significativa neste processo foi o da professora regente de turma, que com muito empenho, profissionalismo e carinho, criou um time de colaboradores dentro da sua própria turma, seus alunos com idade em torno dos 5 anos se transformaram em múltiplos braços que orientavam a colega e de forma natural a acolheram com todas as dificuldades aparentes.

Foi impressionante ver a dedicação de todos nas atividades coletivas, a aluna sempre contava com a ajuda dos pares e da forma natural se desenvolvia e fazia com que todos aprendessem com as diferenças.

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) foi um dos caminhos selecionados para garantir a eficácia nas interações comunicativas com todos, porque não basta que apenas seus familiares e pessoas mais próximas entendam a aluna, estamos no mundo e desejamos que

como apoio a comunicação escolhendo um cartão que represente suas escolhas ou seus desejos. Outro quadro, nomeado “eu quero” fica disponível a aluna e pode ser visto na figura 3.

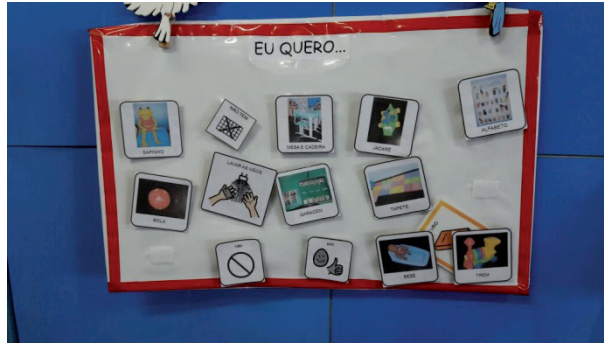


Figura 3 - Prancha do Eu Quero.

Nas adaptações para a escrita foi realizada a utilização de muitos recursos como, letras móveis, alfabeto com miniaturas que podem ser observados na figura 4.



Figura 4 – (a) Alfabeto com miniaturas e (b) Letras móveis com velcro.

Foram confeccionados jogos com os números para pareamento, jogos da memória trabalhando a letra inicial das imagens (fig. 5) e pranchas com as cores possibilitando a resposta da criança, dentre outros recursos (fig. 6).



Figura 5 - Jogo da memória com as letras iniciais

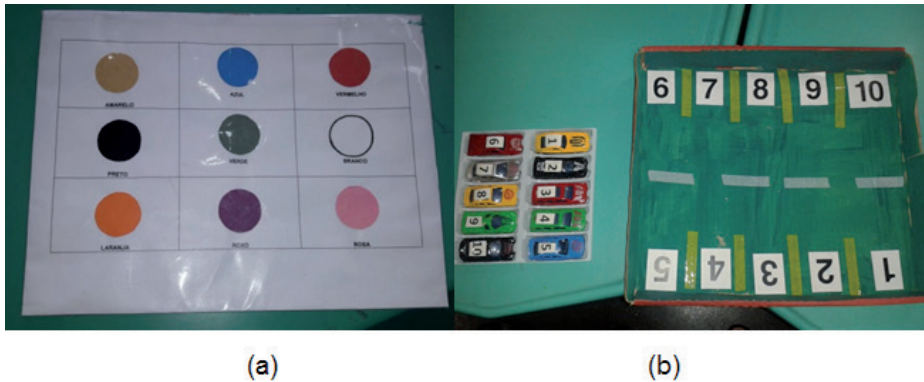


Figura 6 - (a) Prancha de cores; (b) Jogo de pareamento dos números.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar e programar uma forma de adaptar as praticas didáticas que são oferecidas para alunos da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental que são oferecidas para os alunos da rede, dentro de uma metodologia diferenciada com a utilização da CAA, que é uma área dentro da Tecnologia Assistiva, permitiu oferecer um recursos que fizessem esses conteúdos chegarem até esta aluna na forma que ela pudesse compreendê-los e interagir com o ambiente escola dentro das duas especificidades.

A mais importante das lições deste convívio foi vivenciar que por mais que as limitações pareçam impedir o desenvolvimento do aluno, sempre haverá uma forma de atingi-lo e de fazê-lo se desenvolver, no tempo dele e da forma em que ele puder. Com esta aluna, foi possível ao final dos anos letivos de 2016 e 2017 avaliar seu desenvolvimento cognitivo e comunicacional. No término deste período ela reconhecia seu nome, conseguia se comunicar através de uma fala ainda que comprometida e com o auxílio dos cartões ampliava seu vocabulário, já realizava contagens simples e apenas se enrolava no reconhecimento de alguns numerais. O convívio social foi um ponto positivo desde o início e com certeza permitiu que o desenvolvimento junto de seus pares fosse cada vez melhor, mostrando que a inclusão é possível mesmo que as adversidades sejam muitas. O trabalho de cada personagem dentro do ambiente escolar viabiliza-se o desenvolvimento pedagógico e humano de cada ser.

CONCLUSÃO

Os desafios da inclusão são inúmeros, variam desde a falta de recursos humanos dentro das escolas até barreiras atitudinais disfarçadas, porém com muito envolvimento foi possível realizar um bom trabalho durante esses anos com esta aluna. Para os educadores enfrentar o novo permite um crescimento profissional, pois ao buscar novas metodologias houve a saída de nossas zonas de conforto nas práticas pedagógicas o que é importante para todos os alunos. Com um pouco de dedicação são desenvolvidos recursos de baixa tecnologia para suprir as necessidades desses alunos com materiais como rolinho de papel higiênico, tampinha de garrafa e embalagens, materiais que aos olhos de muitos só serviria para o lixo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 26 fev 2017.

_____. *A Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88/CF88_Ind.html>. Acesso em: 04 mar 2017.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 fev 2017.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015., 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 05 mar 2017.

LEITE, L. *Síndrome Cri-Du-Chat (Síndrome do Miado de Gato)*, 2018. Disponível em <<http://www.ghente.org/ciencia/genetica/cri-du-chat.htm>>. Acesso em: 08 abr 2018.

MARQUEZINE, M.C.; BUSTO, R. M.; MANZINI, E. J. (Org.). *Formação de recursos humanos e atendimento da família em educação especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini / ABPEE, 2014. v. 1. 210 p.

NEVES, W.S. et al. Aspectos clínicos das cromossopatias mais frequentes na espécie humana. *HB Científica*, v. 8, n. 2. Maio-Agosto, 2001.

NUNES, L.R.O.P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: _____. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais* (pp. 1-13). Rio de Janeiro: Dunya, 2007.

PRÁTICA QUE OPORTUNIZA APRENDIZAGENS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Jessica Rodrigues Santos¹; Eugênia Kelly Silva Sousa²
jessicarodr.santos@gmail.com

¹ Mestranda pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs); ² Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade Dom Bosco

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o papel da escola entende-se que esta é mais do que um espaço físico onde se transmite conteúdos, é um ambiente dotado de práticas que evidenciam o currículo da escola, sendo assim é relevante estar atentos as práticas educativas que se evidencia no ambiente escolar, para Carvalho

A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem. (2014, p. 109)

Considerando a premissa de que a escola não somente prepara para a vida, mas é sim um recorte da própria vida, idealizou-se a execução de um projeto intitulado “Incluir faz bem a mim”, que tem como tema: a prática docente que oportuniza a compreensão de discentes sobre o Público Alvo da Educação Especial- PAEE, tal projeto foi pensado após queixas recorrentes de insatisfação por parte dos alunos PAEE. Estes alunos relataram que colegas de classe estavam realizando piadas e comentários maldosos sobre eles; outro motivador para a execução do projeto foi a proximidade da “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência”, uma carga de luta na qual simbolicamente se celebra as conquistas da pessoa com deficiência.

Ao analisar o comportamento dos alunos e os diálogos travados por eles no horário do recreio e nos intervalos entre as aulas, constatou-se que o desconhecimento por parte dos alunos sem deficiência sobre o PAEE que frequenta a sala de recursos multifuncionais da própria escola é um fator determinante para a prática de piadas e comentários maldosos por parte de alguns alunos. Concorde-se com Aguiar e Souza (2015) acerca da compreensão da inclusão, segundo elas: “Para de fato podermos incluir alguém em algum lugar, precisamos aceitá-lo tal como ele é e garantir espaços/recursos para que possa ter acesso à educação de qualidade” (p. 130). Sendo assim, considerou-se então para a escolha do tema: a avaliação da postura dos alunos frente aos alunos PAEE, o desejo de ver uma escola de fato inclusiva e a consciência de que a tão sonhada inclusão só ocorrerá quando todos os alunos tiverem as suas características pessoais respeitadas e necessidades de adequação atendidas, acredita-se que tal processo se inicia com a desmistificação do perfil do aluno PAEE.

A reflexão acerca da escola inclusiva perpassa diversas coisas, entre elas a predisposição para acolher, Carvalho (2014) entende que: “A acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais” (p.50). Neste contexto, o projeto teve como objetivo geral conscientizar todos os alunos sobre os direitos da pessoa com deficiência e a inclusão escolar. Entre os objetivos específicos enquadraram-se: a) informar os alunos sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais; b) incentivar atitudes inclusivas entre os alunos da escola; e, c) sensibilizar por meio de filme sobre a importância da inclusão para a pessoa público alvo da educação especial.

No planejamento das atividades buscou-se oportunizar que alunos com e sem deficiência adquirissem informações até então desconhecidas a eles, assistissem filmes dentro e fora da escola, trocassem informações e relatos pessoais a respeito da temática inclusão e utilizassem sua criatividade e habilidade de escrita.

Neste trabalho, está relatado um recorte da prática de professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE na perspectiva da educação inclusiva, por meio da execução do projeto supracitado.

OBJETIVO

Conscientizar todos os alunos sobre os direitos da pessoa com deficiência e a inclusão escolar, por meio do desenvolvimento do projeto “Incluir faz bem a mim” executado no ano de 2017, em uma escola de ensino fundamental maior, no interior do Maranhão, e os resultados obtidos a curto prazo após a execução do mesmo.

MÉTODO

O método utilizado neste trabalho consiste no relato de experiência de um estudo de caso desenvolvido por duas professoras de Atendimento Educacional Especializado, em uma escola pública do ensino fundamental maior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto “*Incluir faz bem a mim*” idealizado e executado pelas professoras do AEE de uma escola do interior do Maranhão que tem como temática a conscientização dos alunos sobre os direitos da pessoa com deficiência e a inclusão escolar.

A escola onde foi desenvolvido o projeto é uma escola de ensino fundamental maior, localizada na cidade de Caxias- Maranhão, em um bairro de periferia onde seus moradores em sua maioria são trabalhadores da zona rural, domésticas, lavadeiras e que sobrevivem com o auxílio do programa social Bolsa- família, eles se declaram, em sua maioria, ser analfabetos ou não ter concluído o ensino fundamental. Ocasionalmente ocorre nas imediações da escola casos de roubos e/ou tráfico de drogas.

No ano em que o projeto foi realizado a escola atendia a um público de 513 alunos, distribuídos em 16 turmas de 6º a 9º ano, sendo 248 alunos no turno matutino e 265 no turno

vespertino. A estrutura física da escola possui pouca acessibilidade, pois a última reforma pela qual a escola passou foi no ano de 2008. A escola conta com 08 salas de aula, laboratório de informática (onde ocorrem pesquisas-quando a internet funciona- e exibição de vídeos), sala de recursos multifuncionais (onde ocorre o atendimento aos alunos PAEE), biblioteca, secretaria, diretoria, sala de professores, cantina, depósito, dois almoxarifados, dois banheiros para alunos (masculino e feminino) com três subdivisões cada, um banheiro adaptado unissex, dois banheiros para professores e um pátio coberto (pequeno) que fica em frente as salas de aula.

Em relação aos alunos da escola eles estão na faixa etária entre 11 e 18 anos, a maioria reside com os pais ou outros familiares. Muitos apresentam um processo de alfabetização inacabado, resistência à leitura e escrita, dificuldade com interpretação, ortografia e raciocínio lógico. No turno vespertino vale acrescentar um alto nível de indisciplina e discussões entre eles mesmos.

Ao pensar sobre a atividade neste trabalho relatada, idealizou-se realizar alguma atividade somente com os alunos PAEE para celebrar a Semana Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência, prática já presente nas ações desenvolvidas nos anos anteriores, mas logo em seguida decidiram que a atividade daquele ano seria de fato uma ação inclusiva que abrangesse todos os alunos. O passo seguinte foi decidir que temática abordar nesse trabalho e quais ações realizar; após elencar possíveis sugestões, recordaram-se das queixas de alguns alunos PAEE e de como a troca de ofensas e apelidos pejorativos eram prática constante entre os alunos da escola de maneira geral.

Optou-se então por trabalhar a temática da inclusão, da conscientização dos direitos assegurados por lei às pessoas com deficiência e principalmente do direito de todos os indivíduos a aceitação, respeito, afeto e amizade; direitos básicos que são tão determinantes na vida da pessoa PAEE quanto os direitos legalistas. Almejou-se uma atividade que desse visibilidade aos alunos PAEE e que viesse somar à formação moral e acadêmica dos alunos, bem como causasse uma mudança de postura por parte dos alunos sem deficiência para com os alunos PAEE. Conforme a definição nacional, entendesse como PAEE:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 06)

Uma das intenções do trabalho era estimular a produção textual, então pensou-se em promover um concurso de redação que abordasse a temática discutida, a melhor produção de cada turno ganharia um prêmio surpresa.

Tendo em vista que os alunos da referida escola possuem poucas oportunidade de lazer, pois são em sua maioria adolescentes de baixa renda e moradores da zona rural, e que ao voltarmos o olhar aos alunos PAEE esse lazer se torna ainda mais restrito devido aos fatores já

mencionados e a questões de deslocamento e acessibilidade; pensou-se em proporcionar a eles e aos vencedores do concurso uma sessão de cinema 3D, programa este que não faz parte do cotidiano desses alunos, pois o cinema havia chegado a referida cidade a pouco tempo e com custos elevados para a realidade financeira deles.

As etapas seguintes envolveram a escrita do projeto, apresentação a coordenação pedagógica da escola, busca por patrocínio para premiação, resolução de questões administrativas e seleção dos alunos participantes. Havia um perfil do aluno que o projeto vislumbrava contemplar, mas não se sabia como identifica-los no meio a tantos alunos, foi então que as professoras de português e produção de textos entraram em ação e disponibilizaram produções feitas pelos alunos para que fosse feita uma triagem, foi com base nesta triagem e na conversa com diversos professores da escola que os 80 alunos foram escolhidos, vale ressaltar que nesta triagem focou-se nos alunos que apresentavam dificuldade e/ou resistência para escrever.

O passo seguinte foi a elaboração do *folder*, nele continham: explicações acerca dos objetivos da semana do direito da pessoa com deficiência, questionamentos, informações sobre o que é uma sala de recursos multifuncionais, o que é o atendimento educacional especializado-AEE e quem são os alunos atendidos nesta sala, além destes levantamentos foi feito um breve resumo do funcionamento da sala de recursos da própria escola e deixado uma mensagem que levasse o leitor a refletir sobre o que é ser deficiente.

Para confecção do *folder* foram considerados as leis e normativas que versam a respeito da inclusão e da educação especial, entre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este documento afirma que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.16)

Além da distribuição dos *folders*, foi pensando em exibir um filme que transmitisse uma mensagem de estímulo e respeito para com a pessoa com deficiência, além de mostrar que o indivíduo é maior que a sua deficiência ou limitação, é antes de tudo um cidadão com direitos, sonhos e sentimentos. Desejou-se que além dessa mensagem o filme se passasse em um ambiente escolar e que nas entrelinhas do enredo estivesse a mensagem de como a vida de todos se torna mais leve e feliz quando aceitamos uns aos outros e proporcionamos a inclusão, foi escolhido o filme “Front of the class., em português “O primeiro da classe”, do diretor Peter Werner.

A partir deste parágrafo será relatado a prática pedagógica no desenvolvimento das ações do projeto aplicado com 90 alunos da escola, sendo cinco alunos de cada turma, totalizando 25 alunos do 6º ano, 20 alunos do 7º ano, 20 alunos do 8º ano, 15 alunos do 9º ano e mais 10 alunos PAEE que estudam em turmas regulares distribuídos da seguinte forma: 6 alunos de 6º ano, 3 alunos de 8º ano e 1 aluno de 9º ano, o quantitativo de alunos foi realizado de forma exata, 45 de cada turno, englobando assim ações nos turnos matutino e vespertino.

A execução do projeto ocorreu em uma semana nos dois turnos, simultaneamente. No primeiro dia foi realizada uma panfletagem informativa na escola, as professoras da sala de recursos juntamente com os alunos PAEE entraram de sala em sala entregando os *folders*, fazendo a leitura e debatendo com os alunos a temática da inclusão escolar, a atividade ocorreu nos dois turnos, mas com alunos diferentes, a aceitação e interação por parte dos alunos foi boa, no início eles não queriam opinar, mas no final pediam para que permanecêssemos mais tempo na sala deles.

A segunda atividade consistiu na exibição do filme, O primeiro da classe, que conta a história de um rapaz com distúrbio mental, que emitia sons involuntários e apresentava espasmos. Aos seis anos com a ajuda da mãe ele descobre que possui uma síndrome, chamada “síndrome de tourette”, e, desde então ele decide não deixar a síndrome comandar sua vida. O filme mostra a dificuldade do pai em compreender que a criança não emitia aqueles sons para chamar atenção, mas sim por causa do transtorno. No filme, o personagem em sua vida estudantil passa por dois modelos de escola diferentes, uma que segregava e outra inclusiva, que o aceita do jeito que ele é, é perceptível a felicidade que ele sente na escola inclusiva e como sentir-se aceito é relevante ao seu desenvolvimento e as escolhas que ele faz ao longo de sua vida.

O personagem tem o sonho de ser professor e não desiste dele, mesmo sendo desacreditado enquanto profissional por muitos diretores que acreditavam que ele não seria capaz de ensinar devido a sua deficiência ele se manteve procurando e crente até que conseguiu uma oportunidade e isto era o que ele precisava, na sua atuação profissional destacou-se e foi eleito o melhor professor do ano naquele estado. O filme mostra diversas cenas de preconceito e discriminação, mas a principal mensagem que ele deixa é a de superação e luta da pessoa com deficiência e de quando pessoas que não possuem nenhuma deficiência se propõem a respeitar, conviver bem e adaptar ambientes para incluir as pessoas com deficiência, todos acabam ganhando.

O filme foi exibido na sala de informática, pois é o espaço com melhor climatização que havia na escola. Embora o espaço não fosse totalmente adequado foram retiradas as mesas e fizeram uso do data-show e caixas de som para que a sala se parecesse ao máximo com um cinema de verdade. O filme durou aproximadamente uma hora e quarenta minutos, e mesmo a sala sendo pequena e estando cheia com 45 adolescentes não se ouvia nenhum ruído exceto as risadas quando o filme apresentava cenas bem-humoradas.

Após o término do filme todos aplaudiram com muita vontade, há de se destacar que, aplausos não foram solicitados por nenhuma das professoras que acompanhavam a atividade, foi algo forte que partiu dos alunos; eles foram levados para lanche e logo em seguida retornaram a sala de informática “a sala de vídeo improvisada”.

Iniciou-se um debate sobre o que eles haviam compreendido sobre o filme e de que forma poderia se associar o filme à realidade da escola deles. Diferente da timidez que alguns apresentaram no dia anterior desta vez a maioria queria dizer algo, falaram coisas como:

“É importante que ninguém deve desistir dos seus sonhos, ele queria ser professor e ele virou professor” (aluno do 8º ano).

“Nós temos que aceitar o outro do jeito dele, ele não tem culpa de nascer assim” (aluno do 6º anoº).

“Se todo mundo ajudar o aluno especial ele vai ficar mais feliz na escola” (aluno do 7º ano).

“É bom ter conversas desse tipo, assim porque as vezes a gente tira uma brincadeira e não acha que tá fazendo o mal, mas tá, a pessoa fica triste com isso e não vai mais querer vir pra escola” (aluno do 9º ano)

O debate e a vontade de participar deixaram transparecer que o objetivo estava sendo alcançado, os alunos estavam refletindo sobre diferença, respeito e inclusão.

No dia seguinte iniciou-se o concurso de redação, foi proposto aos alunos que eles escrevessem uma redação de no mínimo vinte linhas e no máximo trinta, sobre a temática Inclusão escolar: um desafio de todos. No início alguns olharam assustados e afirmaram não saber fazer, mas ao serem informados que era um concurso e que a melhor redação receberia um prêmio todos deram o seu melhor, aos poucos foram sendo orientados individualmente e conseguiram realizar a atividade proposta.

Foram realizados muitos tipos de produções, alguns fugiram do tema proposto relatando episódios que não faziam parte do ambiente escolar, mas 85% falaram sobre inclusão e os 100% mesmo não tendo domínio técnico da escrita desenvolveram a atividade. As professoras de português colaboraram na correção das redações e escolheram a melhor de cada turno, as folhas da redação eram numeradas para que no momento da escolha fosse considerado de fato a melhor produção textual.

No terceiro dia a atividade foi realizada no horário do intervalo, no pátio da escola; foi o momento de anunciar o ganhador do concurso. Após o lanche os alunos foram lembrados sobre o projeto que estava ocorrendo na escola e o motivo pelo qual estavam sendo realizadas aquelas atividades, foi relatado aos alunos que não participaram da sessão de filme sobre o que o filme tratava e qual a atividade pedagógica realizada acerca da temática, enfatizou-se que havia sido acordado que haveria uma premiação para a melhor redação e que naquele momento seria cumprido o combinado. O título da redação e o nome da ganhadora foram divulgados, a autora foi convidada para ir até o microfone e ler seu texto, ela prontamente atendeu, leu o texto e foi aplaudida pelos colegas, em seguida um dos alunos PAEE falou ao microfone, agradeceram a colega e a parabenizaram, o mesmo também anunciou que ela havia ganhado um passeio ao cinema para assistir um filme 3D com direito a pipoca e refrigerante, tudo grátis.

No turno vespertino foi realizada a mesma dinâmica, infelizmente os alunos do vespertino não demonstraram o mesmo entusiasmo que os do matutino no momento da leitura da colega, mas é válido ressaltar a empolgação que a menina ficou ao saber que havia ganhado, sua expressão facial era de quem não acreditava que havia sido escolhida, ela ficou muito feliz antes mesmo de saber qual era o prêmio.

No último dia de atividade com os alunos ocorreu o passeio ao shopping da cidade, onde está localizado o cinema. No horário marcado lá estavam os alunos, empolgados com o passeio e curiosos quanto ao filme que iriam assistir. O passeio foi pensado para todos os alunos PAEE atendidos pela escola, 13 ao total sendo 10 alunos matriculados no ensino regular da própria escola e 03 alunos oriundos de escolas das proximidades, mais os 02 ganhadores do concurso de redação e mais 03 acompanhantes, totalizando 18 pessoas, porém 03 dos alunos PAEE não estavam bem de saúde e não participaram do passeio.

A ida ao cinema foi maravilhosa, os alunos (todos eles, sem exceção) estavam assistindo a um filme 3D pela primeira vez; para eles tudo era novidade, os óculos, a sala grande e a tela de projeção, até mesmo os trailers que passavam do lado de fora da sala. Foi exibido o filme “Valerian e a Cidade dos Mil Planetas” que durou duas horas e dez minutos aproximadamente, durante todo o tempo os alunos estavam concentrados assistindo.

Na volta para escola os alunos vinham muito contentes conversando sobre o filme, eles teciam comentários:

“você viram àquela hora que o menino vinha na nave? Parecia que ele vinha pra perto de mim, massa demais professora” (aluno do 6º ano)

“...e quando a gente saiu tava (estava) passando naquela televisãozinha o mesmo filme nosso” (aluno do 4º ano)

“a pipoca tava (estava) gostosa” (aluna do 6º ano)

“eu comi a minha todinha, bem rapidão” (aluno do 6º ano)

“eu adorei, nunca tinha assistido um filme tão legal” (aluno do 9º ano)

Estes e outros comentários demonstravam a satisfação dos alunos por terem ido ao passeio, uma atividade inclusiva onde alunos PAEE e alunos sem deficiência participaram de forma prazerosa e respeitosa.

Um receio que havia era das vencedoras do concurso não se sentirem a vontade entre os alunos PAEE, mas a postura delas demonstrou que o trabalho de conscientização sobre a inclusão desenvolvido durante toda a semana foi bem realizado, elas além de terem se enturmado com todos ajudaram no passeio sendo guia da aluna com cegueira e baixa visão e ajudando a empurrar a cadeira de rodas do aluno com deficiência física, todas as ações por parte das meninas foram feitas de forma voluntária.

Outro demonstrativo do sucesso da atividade foram as mensagens de agradecimento dos alunos PAEE e os comentários tecidos pelos colegas que não participaram da atividade, como: “*professora da próxima vez eu quero que a senhora me escolha*”, “*professora eu vou treinar em casa e o próximo concurso eu vou ganhar pra ir pro cinema também, com vocês*”.

CONCLUSÃO

Ao avaliar o projeto como um todo, principalmente no que se refere a conscientização o resultado foi satisfatório, todavia foi constatado que é necessário unir forças com todos da escola para desenvolver mais projetos envolvendo produções textuais, em especial com os alunos do turno vespertino. Pois a dificuldade que eles apresentam é muito grande.

Ao analisar o objetivo geral que foi conscientizar todos os alunos sobre os direitos da pessoa com deficiência e a inclusão escolar, deduziu-se que ele foi parcialmente alcançado, pois a abrangência do público alvo “todos” requer um tempo maior de trabalho.

Os objetivos específicos foram considerados como alcançados em sua totalidade, tendo em vista que foram realizadas todas as atividades propostas e que os alunos que participaram apresentaram grande índice de aproveitamento.

A execução desse projeto foi muito gratificante enquanto professora e principalmente enquanto pessoa, pois mostrou que promover momentos de inclusão ao contrário do que muitos falam não é tão difícil quando se deseja realmente, pois vontade de participar os alunos possuem e quando são bem conduzidos conseguem sim lograr êxito nas suas atividades e mostrar um pouco da singularidade que existe dentro de cada um; conhecer seu aluno de fato, saber o que se passa em sua cabeça e seu coração é muito importante para estreitar laços com eles e melhorar a capacidade deles de aprender.

As crianças e adolescentes têm uma tendência muito forte a imitar a prática de terceiros e os professores da educação básica por estarem diariamente com eles são como espelhos, tem o poder de servir como exemplo, por isso os atos valem mais do que os conselhos verbais que são dados em sala de aula.

Constatou-se que se o desejo é de que os alunos PAEE sejam inclusos na escola se faz necessário também incluir os alunos que não possuem deficiência/transtorno no mundo dos alunos PAEE, para que eles não os vejam como estranhos dividindo o mesmo espaço. É preciso promover situações de troca de experiências entre todos os alunos, para que eles se sintam parte de um grupo único.

Considera-se que todos os professores que possuem algum aluno público alvo da educação especial em sua sala devam realizar momentos semelhantes de reflexão, pois além de estimular o que a de melhor no ser de cada aluno o professor consegue se aproximar e conhece-los melhor.

Outro ponto positivo foi a constatação de que todos ganham com uma escola onde os sujeitos convivam bem, tenham respeito entre si e sintam-se queridos e respeitados por todos, o fato de estarem sendo vistos de perto por alguém faz com que eles se dediquem e não queiram decepcionar, por isso dão o seu melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em: 31 Mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 31 Mar. De 2018.

CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os pingos no “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2014

AGUIAR, A.M.B.; SOUZA M.A..C. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Tensões, Possibilidades e Desafios. In: JESUS, D.M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVRES, A. F. S. (Org.). *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial* [recurso eletrônico]. p.127-146. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

FORMAÇÃO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES

Bárbara Amaral Martins¹; Miguel Claudio Moriel Chacon²
barbara.martins@ufms.br

¹*Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal;* ² *Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília*

INTRODUÇÃO

A educação é de extrema relevância para o desenvolvimento humano, pois este não é simplesmente determinado por aspectos orgânicos, uma vez que, ao lado do percurso biológico, orienta-se também por um percurso que é cultural. Segundo Vygotsky (1981), o aparecimento das funções psicológicas superiores (ex: formação de conceitos, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato etc.) deve-se à imersão sociocultural. Assim, os indivíduos iniciam seu desenvolvimento no campo intersubjetivo para posteriormente atingir o campo intrasubjetivo, isto é, o desenvolvimento deriva da internalização das relações sociais. Posto isso, a segregação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) não se justifica, visto que, embora apresentem desenvolvimento atípico, este é norteado pelas mesmas leis que regem o desenvolvimento típico (VYGOTSKY, 1993). Dessa maneira, Kassar (2013) salienta a importância dos estímulos promovidos pelo meio sociocultural, onde a escola ocupa papel de destaque.

Dada a sua importância tanto em âmbito individual quanto social, a educação é um direito de todos, inclusive dos estudantes público-alvo da educação especial, compreendidos como os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013). Contudo, a escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, a integração existente entre ambas faz com que exerçam impactos mútuos, bem como recebam as influências das mesmas forças políticas. Nesse sentido, os interesses econômicos que regem a sociedade capitalista instalam na escola, princípios que são condizentes com a lógica de mercado, como a competitividade e a meritocracia, os quais justificam a exclusão social (CARVALHO, 2014).

A inclusão escolar é uma das medidas necessárias para romper com a exclusão, mas destaca-se que não é destinada exclusivamente ao público-alvo da educação especial, porém, é este o público desta investigação, mais precisamente, os alunos com altas habilidades/superdotação, compreendidos como os que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 21).

A inclusão é um processo voltado para a promoção de uma sociedade com organização distinta da atualmente apresentada, para que possa garantir o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania de todos, sem que as características físicas, cognitivas, comportamentais, culturais ou psicossociais sejam consideradas impeditivas (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JUNIOR, 2010; MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Aliás, a inclusão escolar não pode ser confundida com inserção física, pois exige que sejam providenciadas as condições para que todos possam aprender, envolvendo a utilização de recursos de natureza material e humana.

No tocante aos recursos humanos, salienta-se a preponderância da formação docente, pois, na ausência de conhecimentos teórico-práticos sobre a inclusão, e em especial, as altas habilidades/superdotação, o professor tende a orientar-se por suas vivências anteriores, podendo guiar-se, ainda, pelo senso comum ou não realizar intervenções pedagógicas por falta de experiência prévia com esse alunado (MARTINS; CHACON, 2015).

Assim, destaca-se que a formação não deve ser exclusivamente teórica, pois o professor pode apresentar dificuldade em vincular esses conhecimentos à realidade educacional, vindo a acreditar que teoria e prática não se relacionam (MIRANDA; DALL'ACQUA; HEREDERO; GIROTO; MARTINS, 2013, p. 41). Para os autores, a atividade docente exige comprometimento com o outro para que o desenvolvimento ocorra, fazendo com que a formação predominantemente teórica não seja suficiente para sustentar sua atuação.

Segundo Vitaliano (2010), é comum que os professores se queixem de despreparo para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, bem como essa necessidade de formação docente é amplamente reconhecida na literatura, porém, sem haver indicações claras para sua concretização. Para Caramori (2016), a formação continuada é indispensável e deve orientar-se pela resolução dos problemas educacionais, com foco na cooperação. De acordo com Vieira e Ramos (2012), a formação continuada possibilita que o professor pesquise, reflita e reorganize sua prática para que possa encontrar maneiras de ensinar a todos os alunos. Ademais, os benefícios da formação para a inclusão escolar se estendem para o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006), que correspondem ao julgamento que o professor faz sobre suas capacidades para ensinar e envolver os alunos, mesmo os que apresentam alguma dificuldade (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001).

O nível de autoeficácia é proporcional à quantidade de dedicação e persistência empregada em determinada tarefa, pois existe a tendência de que as pessoas evitem as atividades para as quais não acreditam possuir as habilidades exigidas, de modo a preferir direcionar seus esforços àquelas em que visualizam possibilidades de êxito (BANDURA, 1997; NAVARRO, 2007). Segundo Bandura (1997), as principais fontes de autoeficácia são: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão verbal ou social e, estados fisiológicos e afetivos. Neste estudo, enfatizamos as potencialidades das experiências vicárias. Estamos constantemente observando modelos de formas de agir, habilidades e motivação, os quais nos são apresentados pelas pessoas de nosso convívio, seja por escolha ou obrigação, bem como pelas tecnologias da informação e comunicação (modelação simbólica). Esses modelos exercem influência sobre o nosso comportamento, hábitos e habilidades, entre outros (BANDURA, 1997).

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é verificar se um curso de formação docente baseado em experiências vicárias produz efeitos na autoeficácia de professores para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.

MÉTODO

Com o intuito de investigarmos a relação entre autoeficácia e formação docente, convidamos professores das redes públicas de ensino dos municípios de Corumbá e Ladário, no Mato Grosso do Sul, Brasil, para participar de um curso sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. O grupo foi composto por 14 participantes, majoritariamente mulheres (92,86%), havendo somente um homem entre os integrantes. Todos eram graduados em Pedagogia e atuavam no Ensino Fundamental I.

O curso ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2016 e teve duração de 10 encontros, os quais se realizaram nas dependências da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, na cidade de Corumbá-MS. Os encontros ocorriam de duas a três vezes por semana, no período noturno e apresentavam como diferencial o uso de vídeos com imagens de situações reais de inclusão bem-sucedida em sala de aula, envolvendo estudantes com altas habilidades/superdotação, em razão da importância das experiências vicárias na construção e fortalecimento das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997).

As filmagens tinham duração média de 15 minutos e eram analisadas coletivamente a partir do “Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas” (MARTINS, 2018). Os conteúdos do curso abrangiam a legislação, o uso de estratégias educacionais inclusivas (conteúdos, metodologias e avaliação), o desenvolvimento de habilidades sociais e o trabalho colaborativo com familiares e outros profissionais, sempre partindo de um estudo de caso.

Os efeitos da formação sobre a autoeficácia dos professores foram mensurados a partir da *Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas* (EEDPI). Este instrumento, originalmente denominado *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) *Scale* (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012), foi previamente traduzido e adaptado para a realidade brasileira, originando outras duas versões: Deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação (MARTINS, 2018). A escala do tipo *Likert* apresenta seis alternativas para cada item: *discordo totalmente*, *discordo*, *discordo parcialmente*, *concordo parcialmente*, *concordo* e *concordo totalmente*. Neste estudo, usamos a versão adaptada para altas habilidades/superdotação.

O grupo de participantes preencheu a versão da EEDPI para altas habilidades/superdotação em três situações: na matrícula, no primeiro dia de curso (dois meses após a matrícula) e em seu encerramento, sendo atribuída uma pontuação individual a cada participante nos diferentes momentos. Contudo, aqui só serão considerados os resultados dos preenchimentos ocorridos na abertura e encerramento da formação (Pré-teste e Pós-teste). Juntamente com a análise estatística descritiva, realizou-se a análise da significância das diferenças intragrupo com a utilização da Prova de Wilcoxon, nas duas etapas da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito de todo e qualquer cidadão, mas a efetivação desse direito para os pertencentes do público-alvo da educação especial não tem se constituído como uma tarefa simples. Entre os entraves para a realização da educação verdadeiramente inclusiva, estão as queixas apresentadas pelos professores no que se refere à falta de conhecimentos e habilidades para o ensino desse alunado.

Conforme Vitaliano (2010, p.13), o oferecimento de uma única disciplina sobre educação especial/inclusiva nos cursos de formação de professores, mesmo que muito bem estruturada, não basta para que os futuros docentes estejam adequadamente formados para incluir a todos os alunos. Nesse sentido, destacam-se as contribuições da formação continuada, que possibilita o estudo e a reflexão crítica e compartilhada da realidade escolar (CARVALHO, 2016).

Sob esse prisma, o presente estudo pretendeu investigar os efeitos de um curso de formação continuada sobre altas habilidades/superdotação na autoeficácia de professores, tendo como diferencial o uso de experiências vicárias por meio de vídeos.

A tabela a seguir apresenta a pontuação total obtida pelos participantes do estudo no início (pré-teste) e ao final (pós-teste) do curso. Observa-se que o total de pontos da escala aplicada poderia variar de 16 a 96:

Tabela 1 - Pontuações do grupo de participantes nos pré e pós-testes

| Etapas | Variação (min – max) | Média | Desvio padrão | Mediana | Dispersão (Q1-Q3) |
|-----------|----------------------|-------|---------------|---------|-------------------|
| Pré-teste | 44 - 88 | 68,21 | 11,36 | 68,50 | 62,25 - 75,25 |
| Pós-teste | 49 - 93 | 75,36 | 13,16 | 78,00 | 66,00 - 88,00 |

Fonte: Elaboração própria.

Ao realizar o pré-teste, o grupo de participantes apresentou pontuação mínima de 44, e máxima de 88, com média de 68,21, desvio padrão de 11,36 e mediana de 68,50 (quartil 1 de 62,25 e quartil 3 de 75,25). Ao final de 10 encontros, o pós-teste revelou um aumento na pontuação, com mínima de 49 e máxima de 93, média de 75,36, desvio padrão de 13,16 e mediana de 78 (quartil 1 de 66 e quartil 3 de 88).

Utilizamos a Prova de Wilcoxon para avaliar a significância da alteração nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, a partir da comparação intragrupo, que corresponde ao cotejo do grupo consigo mesmo nas diferentes etapas da pesquisa. A comparação revelou $p = 0,04$, que nos permite rejeitar a hipótese nula assumindo que as diferenças intragrupo são estatisticamente significantes. Diante dos resultados, notam-se os benefícios e potencialidades da formação docente baseada em experiências vicárias para o fortalecimento da autoeficácia docente em relação ao trabalho com a inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação. Bandura e Menlove (1968) empregaram experiências vicárias em vídeo ao tratamento de fobia a cães apresentada por crianças e comprovaram a efetividade da técnica, também chamada de

modelação simbólica. Esse estudo demonstrou que a eficácia da exibição de múltiplos modelos é maior que a de um único modelo.

A autoeficácia docente exerce influências sobre a maneira de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem, assim como o estabelecimento das relações entre professor e aluno, que são impactantes na motivação e no rendimento dos estudantes. Além disso, as crenças de autoeficácia estão relacionadas “[...] com as estratégias de ensino, as decisões instrutivas e a motivação do professorado” (NAVARRO, 2007, p. 138). Dada à magnitude das influências exercidas, a autoeficácia docente não pode ser negligenciada pelas instituições formadoras, sobretudo, no que tange à inclusão escolar. Nessa perspectiva, várias pesquisas têm sido realizadas no sentido de associar formação e aumento da autoeficácia docente para a inclusão.

Boomgard (2013) conduziu uma investigação a partir do oferecimento de um curso *online* sobre autismo, promovido por uma universidade pública da Califórnia, envolvendo discussões e tarefas de autorreflexão, com vistas a propiciar alterações na autoeficácia e *burnout* de professores de educação especial e regular. O curso se desenvolveu ao longo de 16 semanas e a cada três semanas ocorria um fórum de discussões e registro de autorreflexões sobre os conteúdos do curso. Após a realização de cinco fóruns, foi constatado um aumento significativo na autoeficácia dos participantes acerca do trabalho com alunos autistas a partir dos instrumentos preenchidos antes e após a formação.

Em Hong Kong, Chao, Chow, Forlin e Ho (2017) analisaram as alterações na autoeficácia dos professores que realizaram um curso de formação continuada com duração de uma semana, a respeito do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Verificou-se, com base no método teste-reteste, que houve um aumento significativo na autoeficácia dos participantes. Porém, a testagem inicial indicou as médias: 6,03; 6,25 e 6,12, nas três subescalas do instrumento utilizado, passando respectivamente para: 6,35; 6,50 e 6,42. Considerando-se que a pontuação poderia variar entre 1 e 9, a autoeficácia dos participantes permaneceu sendo moderadamente positiva.

É possível que esses resultados não tenham se mostrado mais satisfatórios em razão da ausência de maior relacionamento com a realidade prática, pois, conforme Peebles e Mendaglio (2014), mesmo que a formação teórica possa favorecer a percepção de autoeficácia, ao se relacionar com vivências práticas, os resultados tendem a ser ainda mais positivos. Ao verificarem as influências de um curso sobre inclusão na formação inicial de professores matriculados em uma universidade do Canadá, os autores encontraram que a relação com a prática potencializa os efeitos da formação. O curso tinha duração de 10 semanas destinadas a estudos teóricos, seguidas de outras três, para o desenvolvimento de atividades de campo em escolas da comunidade. Tanto no início do curso quanto ao final na formação teórica e após a experiência de campo, foi realizada a aplicação de um instrumento para medir a autoeficácia dos estudantes. A pontuação da escala completa poderia variar de 18 a 108 e as médias obtidas nos diferentes momentos foram respectivamente: 76,45; 80,65 e 83,98. Assim, verificou-se que o curso resultou em ganhos significativos para a autoeficácia dos participantes tanto a partir dos estudos teóricos quanto com base na experiência prática. Esses dados nos revelam que a formação docente, ao relacionar-se com a prática, intensifica os benefícios para a construção de crenças de autoeficácia.

Similarmente, Burton e Pace (2009) conceberam um modelo de formação inicial de professores voltado para o ensino de matemática a alunos com deficiência nos Estados Unidos. O objetivo da formação era favorecer a autoeficácia e as atitudes dos futuros docentes para a inclusão e o curso foi oferecido e analisado durante três anos. Em sua primeira edição, contou com 13 participantes, tendo oito, na segunda, e cinco, na terceira. Nos dois primeiros anos, o curso dividia-se em dois módulos teóricos e os resultados das análises estatísticas revelavam mudanças inexistentes ou mínimas na autoeficácia e atitudes para inclusão apresentadas pelos cursistas. Por essa razão, os pesquisadores incluíram um módulo de caráter prático à terceira edição. Tratava-se de um módulo destinado ao estudo mais profundo de estratégia de ensino, contando ainda, com a exibição de um vídeo sobre a inclusão escolar de uma menina com deficiência intelectual e o desenvolvimento de tutoria em matemática junto a estudante com deficiência por um período de 20 horas. Essa experiência prática era registrada em um diário de campo, o qual foi qualitativamente analisado e apontou para o aumento da autoeficácia e da confiança dos futuros professores, bem como para a mudança de atitudes em relação ao ensino de matemática a alunos com deficiência.

Dessa maneira, salienta-se a importância de relacionar teoria e prática na formação de professores em educação especial/inclusiva. Para isso, o uso de vídeos com experiências vicárias, a serem discutidas e analisadas coletivamente, mostra-se uma alternativa promissora para o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente diante da inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar os efeitos de um curso de formação continuada sobre altas habilidades/superdotação na autoeficácia docente. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais abrangente, ainda em andamento. Durante o referido curso, procurou-se associar teoria e prática a partir da integração de estudos de casos e análise de vídeos com experiências vicárias ao estudo das leis, estratégias pedagógicas inclusivas, habilidades sociais e colaboração entre professores, familiares e outros profissionais. Os resultados apontaram que a formação docente sobre a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação baseada em experiências vicárias contribui para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores.

Esta pesquisa apresenta como limitações, o baixo número de participantes e a ausência de grupo controle.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J.; BZUNECK, J.A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, Editora Alínea, 2006, p. 149-159.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A.; MENLOVE, F.L. Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 8 n. 2, p. 99-108, 1968.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BOOMGARD, M.C. São Francisco: USF, 2013. 212f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de aprendizagem e instrução, Universidade de São Francisco, Estados Unidos, 2013.

BURTON, D.; PACE, D. Preparing Pre-Service Teachers to Teach Mathematics in Inclusive Classrooms: A Three-Year Case Study. *School Science and Mathematics*, v. 109 n. 2, p. 108-115, 2009.

CARAMORI, P. M. Formação docente e inclusão escolar: desafios e nós a serem superados. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Org.), *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016, p. 33-64.

CARVALHO, R.E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHAO, C.N.G. et al. Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, n. 66, p. 360-369, 2017.

FONSECA, K.A.; CAPELLINI, V.L.M.F.; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, T.G.M.; MAIA, A.C.B. (Org.). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 17-33.

KASSAR, M.C.M. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S.M.F.; KASSAR, M.C.M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 77-107.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; CARDOSO, A.PL.B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org.). *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MARTINS, B.A. Formação e autoeficácia docente para práticas inclusivas: explorando experiências vicárias. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, Brasil, 2018. No prelo.

MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M. Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. In: OLIVEIRA, J.P. et al. *Educação Especial: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos*. Editora Apprehendere, 2015, p. 6-18.

MIRANDA, M. J. C. et al. *Inclusão, educação infantil e formação de professores*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

NAVARRO, L.P. *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percebida e práctica docente*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2007.

PEEBLES, J.L.; MENDAGLIO, S. The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, v. 18, n. 12, p. 1321-1336, 2014.

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 12, n. 1, p. 12-21, 2012.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A.W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001.

VIEIRA, A.B.; RAMOS, I.O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (Orgs.). *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Appris, 2012, p. 55-70.

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

VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981, p.144-189.

_____. *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

KIT DE LEGUMES MINIMAMENTE PROCESSADOS LÚDICOS DESTINADOS AOS PORTADORES DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Juliana Audi Giannoni¹; Flavia Maria Vasques Farinazzi-Machado¹,
Adriana Maria Ragassi Fiorini¹ e Elisângela de Fátima Bento¹
jaudigiannoni@gmail.com

¹Faculdade de Tecnologia de Marília, Fatec Marília-São Paulo

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome que pode ser percebida por mudanças no comportamento desde cedo, precocemente antes mesmo dos três anos de idade, sendo os sintomas diferentes para cada criança, os quais podem se fazer mais visíveis ao longo do seu crescimento. A criança com TEA apresenta dificuldades com a comunicação e com a socialização, e o uso da imaginação faz com que a criança tenha dificuldades na fala, e em expressar as ideias e outros sentimentos (RODRIGUES, 2012).

Os portadores do TEA são seletivos e fazem resistência ao novo, bloqueando também as novas experiências alimentares. Os comportamentos repetitivos e de interesses restritos podem ter papel fundamental na seletividade dos alimentos. De acordo com a literatura científica, em relação à alimentação, especialmente na hora da refeição, dois aspectos são fundamentais: seletividade, que restringe a variedade dos alimentos, levando à carências nutricionais; recusa, mesmo com a seletividade é frequente a não aceitação do alimento levando a um quadro de desnutrição calórico-proteica contribuindo para a inadequação alimentar (SELIM, AYADHJ, 2013).

A aparência de um produto é um fator essencial para que se obtenha aceitabilidade (KAWANAMI, 2008; MEDEIROS, 2013). Desta forma, o uso de forminhas especiais para cortar legumes pode ser uma alternativa para inclusão de pratos coloridos e divertidos, pois além de ser mais atrativo aos olhos das crianças, o mesmo irá proporcionar uma alimentação mais saudável.

Frutas e hortaliças minimamente processadas são vegetais *in natura* que passaram por alterações físicas, contudo ainda mantidos em estado fresco e metabolismo ativo. O processamento mínimo envolve diversas etapas, sendo descascamento, sanificação, centrifugação e armazenamento refrigerado. Estes produtos devem apresentar segurança no ponto de vista sanitário, mantendo as qualidades nutricionais e sensoriais do alimento (CENCI, 2011; PINTO, 2007).

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi elaborar um Kit de legumes minimamente processados, em formatos lúdicos, e embalados à vácuo, destinados aos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

MÉTODO

Para o preparo dos kits foram escolhidos como legumes a abóbora (*Cucurbita pepo* L), batata inglesa (*Solanum tuberosum* L), batata baroa (*Arracacia xanthorrhiza*) e cenoura (*Daucus Carotas* L), os quais foram obtidos no Ceasa de Marília/SP. Os legumes foram transportados para o Laboratório de Processamento de Alimentos da Fatec Marília, SP, onde passaram por uma prévia higienização e foram colocados em refrigeração para retirada do calor do campo, por 12 horas.

Após, os legumes foram sanificados com hipoclorito a 200ppm por 20 minutos. Já secos os legumes foram descascados e cortados em rodela de cerca de 2 mm, onde foram elaborados os formatos lúdicos com o auxílio de formas vazadas em aço inox. Os legumes minimamente processados em variadas formas infantis foram sanificados com hipoclorito a 5ppm durante 3 minutos em água filtrada e fria. Para a retirada do excesso da umidade os legumes modelados foram colocados em peneiras plásticas, e em seguida sobre papéis toalhas. Os vegetais foram pesados em torno de 90 gramas por porção, acondicionados em embalagens plásticas e selados a vácuo. Os Kits foram mantidos sob refrigeração a 3°C por 10 dias.

Forma realizadas análises microbiológicas nos Kits, para determinação de coliformes totais e termotolerantes a 45°C, Salmonella spp e bolores e leveduras, segundo métodos oficiais descritos por Silva et al., (2007). As análises de composição centesimal quantificaram umidade, proteínas, fibras, carboidratos totais, lipídios, cinzas, cálcio e sódio e foram realizadas em triplicata segundo a metodologia descrita por Adolfo Lutz (2008). As análises foram realizadas nos Laboratório Físico-Químico e Microbiológico da Faculdade de Tecnologia de Marília/SP. As avaliações microbiológicas e centesimais foram feitas logo após a montagem dos Kits de legumes minimamente processados lúdicos (LMPL).

A análise sensorial foi realizada na Escola Estruturada para Autistas - Espaço Potencial “Associação dos Pais e Amigos do Autista, na cidade de Marília/SP. O painel sensorial foi composto por crianças, adolescentes, adultos autistas de ambos os sexos e seus cuidadores. Foram distribuídos 80 Kits de LMPL aos responsáveis pelos participantes na própria Escola, juntamente com quatro folhas, sendo (1) uma carta explicativa sobre a pesquisa, (2) um termo de consentimento livre e esclarecido, atestando estar ciente da pesquisa, aceitando participar e permitindo a participação da pessoa que estava sob sua custódia; (3) um questionário onde avaliaram a reação do participante e (4) uma ficha de análise sensorial. Foi empregado o método afetivo de aceitação avaliado por meio da escala hedônica facial de cinco pontos, sendo: 1- detestei, 2- não gostei, 3- indiferente, 4- gostei e 5- adorei. Dessa forma os portadores do (TEA) pintaram o rosto compatível com sua escolha sobre o Kit de (LMPL). A análise sensorial foi aplicada no 3º dia de armazenamento dos Kits.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se na tabela 1 a ausência de coliformes totais indicando que o processo foi realizado em boas condições higiênico-sanitárias.

Tabela1 – Resultados das análises microbiológicas do Kit de legumes minimamente processados lúdicos a vácuo armazenado a 3°C por 10 dias

| Determinações | Limites | Resultados |
|-----------------------------------|----------------------------------|------------|
| Coliformes totais UFC/g | _____ | Ausente |
| Coliformes Termotolerantes a 45°C | Máximo1, 0x10 ³ UFC/g | Ausente |
| <i>Salmonella spp</i> | Ausência em 25g | Ausente |
| Bolores e Leveduras | _____ | Ausente |

Nota: Limites estabelecidos pela Resolução RDC nº 12 de 2001, ANVISA (BRASIL, 2001).

O limite para contagem de coliformes termo tolerantes é de 10³ UFC/g e *Salmonella spp* é de ausência em 25g para raízes e tubérculos tidos como frescos *in natura* de acordo com a RDC nº 12 de 02 de janeiro de 2001, da ANVISA (BRASIL, 2001).

Segundo VITTI (2004), apesar da Legislação não possuir um padrão para coliformes totais, alimentos com altas quantidades de coliformes perdem seu valor nutricional, gerando risco de contaminação, se tornando impróprio para consumo. SANTOS (2012) encontrou resultados similares após avaliar folhas de alface imersas por 15min em solução cloro a 200ppm.

Conforme OLIVEIRA (2008) a presença de *Salmonella spp* em hortaliças prontas para o consumo, mesmo em baixas populações, indica potencial risco à saúde dos consumidores, então, segundo as análises, o alimento esta fora de risco. Resultados semelhantes também foram observados por FERREIRA et.al.(2003), onde analisaram legumes e verduras minimamente processados e congelados obtidos no comércio varejista de São Luiz MA, quanto a presença de *Salmonella spp* e também não detectaram a presença desta em nenhuma amostra.

A legislação não estabelece limites para bolores e leveduras MENEZES (2012). Observa-se na tabela 1 que não houve contaminação de bolores e leveduras no Kit LMPL á vácuo. Já PINTO (2007) pesquisando alface minimamente processadas verificou a presença de contagens elevadas de Coliformes a 35°C, micro organismos aeróbios mesófilos e bolores e leveduras.

Nenhuma contaminação microbiológica encontrada neste trabalho foi, devido a manipulação e paramentação adequada durante as etapas do processamento mínimo. Levando em consideração a qualidade da matéria prima e a sanificação realizada que foram fundamentais para a conservação do Kit de LMPL.

A composição química centesimal tem por função expor o valor nutritivo de determinado alimento, sendo esses componentes de extrema importância para a indústria alimentícia. É válido ressaltar que, perante a literatura há escassez de trabalhos que contenham informações sobre a composição centesimal de produtos minimamente processados compostos por diferentes hortaliças (ALVES et al., 2010).

De acordo com os resultados das análises de composição centesimal, o teor de umidade do Kit de LMPL foi de 85,8g em 100g da amostra, sendo alta em função da umidade alta dos vegetais selecionados para o estudo. A umidade é um parâmetro importante para a vida de prateleira do produto minimamente processado, pois o mesmo tende a perder maior quantidade de água devido ao rompimento de estruturas durante as etapas de produção e manuseio (FONTANA, 2010).

O Kit de LMPL apresentou valor de 0,5g 100g⁻¹ de cinzas, porém os valores encontrado por (ALVES et al., 2010) foram acima, sendo de 0,76g 100g⁻¹ na cenoura. Segundo os dados da (Unicamp, 2011) e (USP, 2008) os valores obtidos nas batatas inglesas e baroa foram de 0,60g e 0,54g 100g⁻¹ respectivamente. Já o valor da abobora moranga foi 0,4g 100g⁻¹ (UNICAMP, 2011).

Os valores para lipídios na amostra estudada apresentaram-se baixos (1,1g 100g⁻¹) e mais altos para carboidratos totais (12,6g 100g⁻¹), caracterizados pelas matérias primas utilizadas no experimento. Segundo MASUCHI et al. (2008) o teor de lipídeos é de fundamental importância para o aroma e sabor de um alimento, porém, o processamento mínimo pode causar perda de água no alimento, e como a oxidação lipídica alterando as características organolépticas.

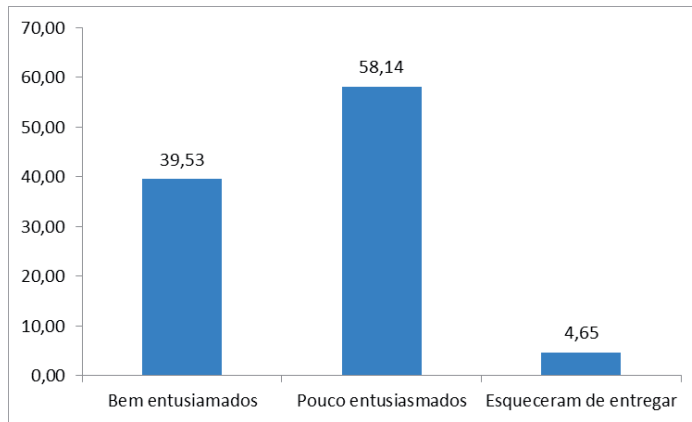
O Kit apresentou valores relevantes de fibras totais (2,5g 100g⁻¹), visto que, segundo a literatura, a ingestão adequada de fibras proporciona à saúde inúmeros benefícios, tais como: prevenção de diabetes, problemas intestinais, redução do colesterol, prevenção de doenças cardiovasculares, diminuição do risco e tratamento de divertículos (MATTOS; MARTINS, 2000; MARLETT; MCBURNEY; SLAVIN, 2002).

Os teores de sódio e cálcio encontrados (15,3 mg 100g⁻¹ e 11,6mg 100g⁻¹, respectivamente) podem se caracterizar como uma média dos teores observados nas matérias primas utilizados para compor o Kit de LMPL deste estudo, e seu consumo torna-se favorável para que as recomendações diárias destes minerais possam ser atingidas.

Os resultados dos questionários respondidos pelos responsáveis pelos portadores de TEA demonstraram que embora estes tenham demonstrado pouco interesse no início da atividade, por outro lado, eles tiveram interesse pelos formatos lúdicos e ao consumirem os Kits de LMPL.

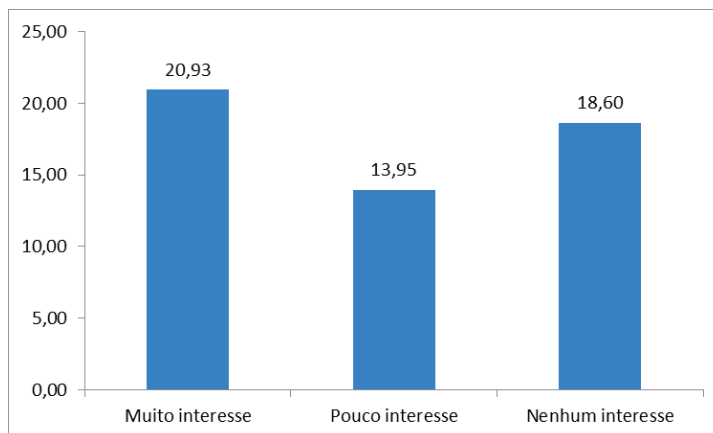
De acordo com a figura 1, 58, 15% dos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstraram pouco entusiasmo ao entregar o Kit de LMPL para os responsáveis, 39,53% bem entusiasmados e apenas 4,65% esqueceram de entregar o Kit. Estes dados corroboram com a literatura científica, pois estudos demonstram que os portadores de TEA, em muitos casos apresentam dificuldade de expressarem suas emoções (CERMAK, et al., 2010; HUBBARD, et al., 2014; ALMEIDA, 2015).

Figura 1 - Respostas dos responsáveis sobre a reação dos participantes ao verem e tocarem o Kit de legumes minimamente processados lúdicos (%).



Com relação ao preparo do Kit, se “o formato infantil despertou interesse dos portadores de TEA”, podemos observar na Figura 2, que 20,93% obtiveram muito interesse, 18,60% nenhum interesse e 13,95% pouco interesse. Estes resultados são concordantes com estudos de Werner (2016) que relata que as crianças autistas quando são expostas a muitos estímulos sensoriais, reprimem suas emoções e não conseguem exteriorizá-las. Contudo Marteleto et al. (2011) menciona que a falta de reação e de interesse são comportamentos característicos dos portadores do TEA.

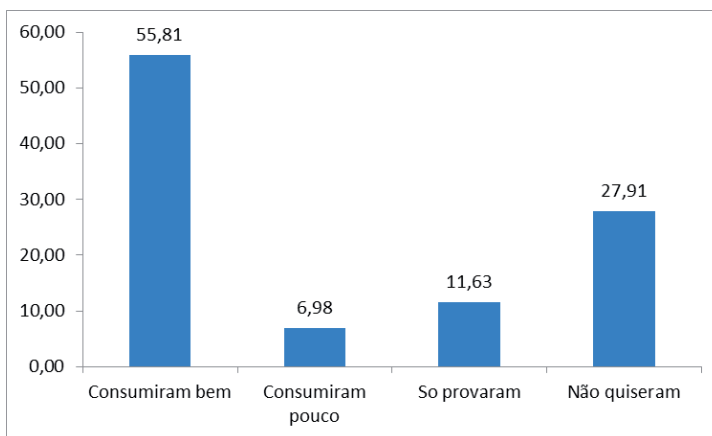
Figura 2 - Respostas dos responsáveis sobre a reação dos participantes quanto ao interesse pelos formatos lúdicos durante o preparo do Kit de legumes minimamente processados lúdicos (%).



Verificou-se na Figura 3, que mais da metade (55,81%) dos avaliados consumiram bem o Kit de legumes lúdicos, demonstrando que apesar da seletividade alimentar houve uma considerável aceitação. Em estudo conduzido por Cornish (1998) a frequência de consumo

de alimentos de 17 autistas foi avaliada durante 3 dias, sendo observado que frutas, hortaliças e laticínios são os menos aceitos, mas que, no entanto, consumiam elevadas quantidades de alimentos ricos em açúcar e gordura. Correia (2015) em sua revisão sobre seletividade alimentar e sensibilidade sensorial, confirma que os acometidos por Perturbação do Espectro Autista (PEA) possuem uma alimentação desbalanceada nutricionalmente e que a textura do alimento é uma das principais causa para este agravante. Na presente pesquisa foram verificados dados divergentes dos pesquisadores acima, os portadores de (TEA) consumiram bem o Kit de LMPL sendo que apenas 27,91% não quiseram consumir.

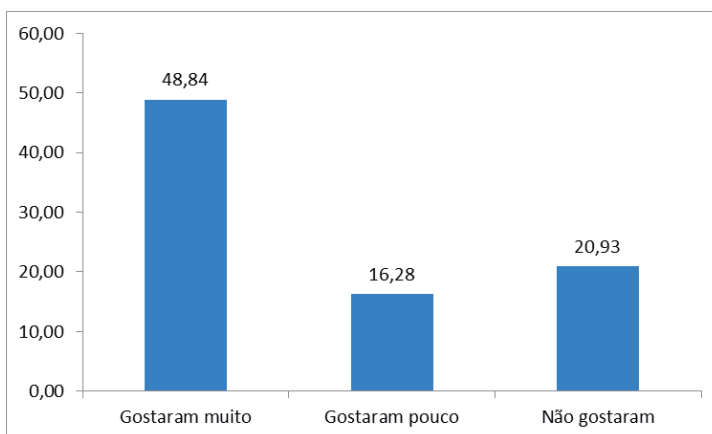
Figura 3 - Respostas dos responsáveis quanto à reação dos participantes ao consumo do Kit de legumes minimamente processados lúdicos (%).



Fonte: Dados da pesquisa.

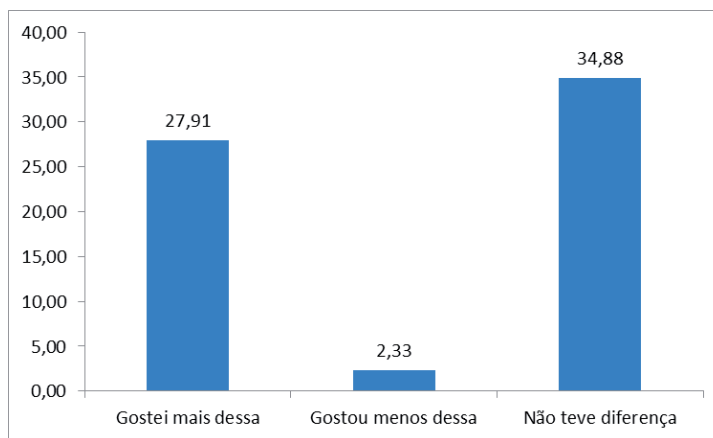
A partir dos resultados apresentados na Figura 4, notou-se que 48,8% dos participantes referiram “gostar muito” do Kit, sendo que apenas 20,93% disseram não gostar do produto.

Gráfico 4 - Resposta dos responsáveis sobre a aceitação dos participantes com relação ao Kit de legumes minimamente processados lúdicos (%).



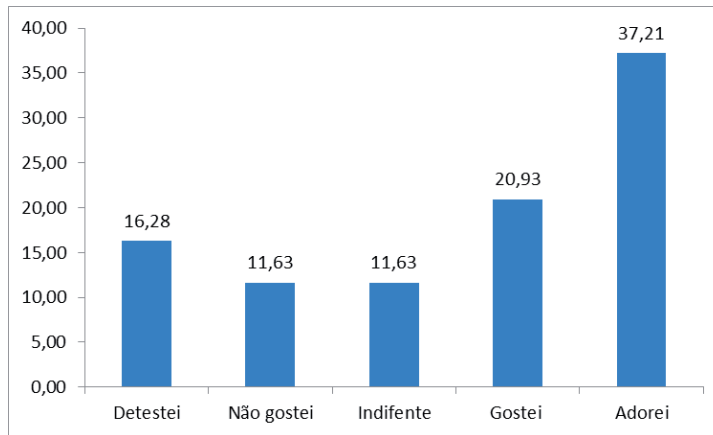
Os resultados deste estudo são contrários aos de Souza e Mamede (2010), os quais analisaram crianças com desenvolvimento típico (DT), e observaram que a sopa de legumes foi o alimento menos aceito, comportamento similar ao das crianças autistas, porém diferente ao deste trabalho. Característica semelhante foi relatada por pais de crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA), sendo suas dietas altamente seletivas, podendo estar restritas a apenas cinco menus, sendo o cardápio de menor consumo os que continha frutas e vegetais (CERMAK et al., 2010). Cerca de 78 a 90% das crianças com PEA apresentam alterações do processamento sensorial, principalmente a nível da modulação sensorial, hiper e/ou hiporresponsivos a determinado input sensorial, nomeadamente oral (DUNN et al., 2011).

Figura 5 - Resposta dos responsáveis quanto à preferência dos participantes em relação ao formato lúdico do Kit de legumes minimamente processados comparados ao in natura (%).



Pode-se visualizar na Figura 5 que os formatos lúdicos não interferiram na preferência dos participantes, com relação ao formato convencional, 34,88% atestaram não ter diferença 27,91% afirmaram que o formato lúdico fez a diferença na preferência. Segundo MARTELETO et al. (2011) afirmam que a maioria dos autistas não manifestam reação a detalhes, já WERNER (2016) contradiz está colocação, relatando que devido a grande sensibilidade a exposição a muitos estímulos eles se contraem não conseguindo demonstrar reações diante de algo novo.

Figura 6 - Resposta dos participantes sobre a aceitação do Kit de legumes minimamente processados lúdicos empregando escala hedônica facial (%).



De acordo com TEXEIRA (1987) um produto para ser aprovado precisa alcançar 70% de aceitação, verifica-se no Gráfico 6 que o somatório dos escores positivo (adorei, gostei e indiferente) atingiram 69,77% e o negativo (detestei, não gostei e indiferente) foi de 39,54%, ou seja sendo o Kit de LMPL aceito pelo portadores de autismo entrevistados. Uma textura de alimentos firme, preferência de cores, aversões, relutância em experimentar novos alimentos e recusa destes (especialmente vegetais), cheiro e temperatura são fatores contributivos e, muito mais comuns na população com autismo do que na população em geral para aceitarem ou recusarem um alimento (CERMAK et al., 2010).

CONCLUSÃO

De acordo com as condições que o Kit de LMPL a vácuo destinados aos portadores do (TEA) foi conduzido pode-se afirmar que apresentou segurança microbiológica, qualidade nutricional, aceitação sensorial de 70%, eficácia nas respostas do questionário aplicado e o Kit apresentou vida útil de 10 dias a 3°C.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.M.M. Cuidados alimentares e nutricionais em perturbações do espectro do autismo. 2015. TCC (Licenciatura em Ciências da Nutrição) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.
- ALVES, J.A. et al. Qualidade de produto minimamente processado à base de abóbora, cenoura, chuchu e mandioquinha-salsa. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 625-634, jul./set. 2010.
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução nº12 de janeiro de 2001. Aprova o Regulamento Técnico sobre Padrões Microbiológicos para alimentos. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, de 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/legis/resol/12_01rdc.htm> Acesso em: 27 out 2017.

- CENCI, S.A. *Processamento mínimo de frutas e hortaliças: tecnologia, qualidade e sistema de embalagem*. Rio de Janeiro: Embrapa Agroindústria de Alimentos, 2011. Disponível em: <<http://www.ctaa.embrapa.br/projetos/fhmp/arquivos/Livro%20PROCESSAMENTO%20Mínimo.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- CERMAK, S.A., CURTIN, C., BANDINI, L.G. Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal American Dietetic Association*, v. 110, n. 2, p. 238-46, 2010.
- CORNISH, E. A balanced approach towards healthy eating in autism. *Journal of Human, Nutrition and Dietetics*. Oxford, v.11, p. 501-509, 1998.
- CORREIA, C.O.A. *Seletividade alimentar e sensibilidade sensorial em crianças com perturbação do espectro do autismo*. Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Terapia Ocupacional, na Especialidade de Integração Sensorial. Escola Superior de Saúde do Alcoitão. 2015.
- DUNN, W.; FELDMAN, D. E.; GISEL, E.; NADON, G. Association of sensory processing and eating problems in children with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, v. 2011, p. 1-8, 2011.
- FERREIRA, M.G.A.B. et al. *Aspectos higiênico: sanitários de legumes e verduras minimamente processados e congelados*. Higiene Alimentar, v. 17, n. 106, p. 49-55, 2003.
- FONTANA, N. *Atividade antimicrobiana de desinfetantes utilizados na sanitização de alface*. 2006. 26 f. Monografia (Graduação em Nutrição) - Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.
- HUBBARD, K. L. et al. A Comparison of food refusal related to characteristics of food in children with autism spectrum disorder and typically developing children. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, v. 114, n. 12, p. 1981-7, Dec. 2014.
- INSTITUTO ADOLFO LUTZ. *Métodos físico-químicos para análise de alimentos*. 4. ed. São Paulo, 2008.
- KAWANAMI, S. Obentô, uma forma criativa de se saborear os alimentos. 07 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.japaoemfoco.com/obentos-japonesesuma-forma-criativa-de-se-saborear-os-alimentos/>>. Acesso em: 26 set. 2017.
- MARLETT, J.A.; MCBURNEY, M.I.; SLAVIN, J.L. Position of the American Dietetic Association: health implications of dietary fiber. *Journal of American Dietetic Association*, v. 102, n. 7, p. 993-1000, 2002.
- MARTELETO, M.R.F. et al. Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 27 n. 1, p. 5-12, jan./mar. 2011.
- MASUCHI, M.H.; CELEGHINI, M.S.; GONÇAVES, L.A.G.; GRIMALDI, R. Quantificação de TBHQ (tercbutilhidroquinona) e avaliação da estabilidade oxidativa em óleos de girassol comerciais. *Química Nova*, v. 31, n. 5, p. 1053-1057, 2008.
- MATTOS, L.L. ; MARTINS, I.S. Consumo de fibras alimentares em população adulta. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 50-55, fev. 2000.
- MEDEIROS, C. *Bentôs: comida japonesa em forma de bichinhos faz sucesso no Japão*. 8 ago. 2013. Disponível em: <<http://en1gm4t1c4.blogspot.com.br/2013/08/bentos-comida-japonesa-em-formade.html>>. Acesso em: 26 set. 2017.

MENEZES, L.M.; MOREIRA, V.S. *Análise microbiológica de abóbora minimamente processada e comercializada em feira livre no município de Itapetinga*. Bahia. p.159-163. 2012. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/pc/Meus%20documentos/Downloads/0000_1237.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

OLIVEIRA, A. *Comparação de diferentes protocolos de higienização de alface (Lactuca sativa) utilizados em restaurantes de Porto Alegre-RS*. 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5885/000477171.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PINTO, A.R.C. *Qualidade microbiológica de frutas e hortaliças minimamente processadas: uma revisão*. 2007. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Tecnologia de Alimentos) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RODRIGUES, M.O. *Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)*. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, 2012.

SANTOS, F.H.; GRILLO, M.A. Transtorno do Espectro Autista – TEA. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.30-38, jul./set. 2015.

SELIM, M.E.; AYADHJ, L.Y. Possível efeito benéfico do aleitamento materno e da absorção de colostro humano contra a doença celíaca em ratos autistas. *Journal of Gastroenterology*, v. 19, n. 21, p. 3281-3290, 2013.

SOUZA, A.L.; MAMEDE, M.E.O. Estudo sensorial e nutricional da merenda escolar de uma escola da cidade de Lauro de Freitas-BA. *Revista do Instituto Adolfo Lutz*, v. 69, n. 2, p. 255-60, 2010.

TEIXEIRA, E.; MEINERT, E.M.; BARBETTA, P.A. *Análise sensorial dos alimentos*. Florianópolis: UFSC, 1987. 180 p

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. *Tabela Brasileira de Composição de Alimentos*. 4. ed. Campinas: NEPA – UNICAMP, 2011. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nepa/taco/contar/taco_4_edicao_ampliada_e_revisada.pdf?arquivo=taco_4_versao_ampliada_e_revisada.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

USP - Universidade de São Paulo. *Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.intranet.fcf.usp.br/tabela/lista.asp?base=c>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

VITTI, M. et al. Aspectos fisiológicos e microbiológicos de beterrabas minimamente processadas. *Pesquisa Agropecuária Brasileira*, v. 39, n. 10, p. 1027-1032, 2004.

WERNER, A. *Lagarta viva pulpa: O aprendizado ao lado de um lindo garotinho autista*. CR8 Editora, 2016.

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mariana da Cunha Sotero¹; Eliana Jorge Briense Cunha²
marianahcunha@gmail.com.br

¹ *Coordenadora pedagógica da educação Especial, Coordenadoria de Educação Básica, Secretaria Municipal de ensino de Campinas;* ² *Coordenadora pedagógica da educação Especial, Coordenadoria de Educação Básica, Secretaria Municipal de ensino de Campinas*

INTRODUÇÃO

O aumento no número de matrículas de alunos com deficiência e Transtornos globais (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) nas classes comuns das escolas, ratificadas e fomentadas pela política federal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, representou um avanço no direito de acesso a educação, e ao mesmo tempo deu visibilidade e tencionou pela dimensão qualitativa da educação, no que se refere à qualidade das práticas curriculares que acolham todos os alunos, que são fundamentais para garantia do direito de permanência e aprendizagem na escola (KASSAR, 2011).

A dissertação de Mestrado de Sotero (2014) sobre a política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012, momento em que se radicalizava a política federal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aponta que não identificou nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (Smec) orientações em como fazer educação especial no contexto das escolas comuns. Constatou-se que os documentos orientadores da política dessa Rede e Diretrizes Curriculares têm por finalidade registrar os princípios, fundamentos e diretrizes da educação especial, portanto não chegam a avançar no debate quanto as possíveis e necessárias adequações pedagógicas, a provisão de recursos e materiais, entre outros, que garantam o acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados nas classes comuns, desenvolvendo de fato uma educação que garanta o acesso, permanência e aprendizagem na escola. Então, a autora aponta que é um desafio importante:

[...] construir uma proposta curricular e de formação continuada na Smec que articule reciprocamente os conhecimentos da educação especial e da educação geral, de modo a constituir propostas sobre o que e como fazer o trabalho pedagógico no contexto das classes comuns com os alunos com deficiência, TGD e AH/SD (SOTERO, 2014, p.170)

Além disso, a definição de diretrizes orientadoras e curriculares que contribuam para o fortalecimento da identidade e qualidade do trabalho pedagógico com alunos público alvo da educação especial na classe comum é uma demanda histórica dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Rmec). Essa Rede desde 1989 vem promovendo a matrícula de alunos público alvo da educação especial na classe comum, o que se intensificou a partir de 2007, com a radicalização da proposta pró-inclusão (SOTERO, 2014).

Para atender essa demanda de construir orientações curriculares do campo da educação especial e o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, desde 2016 organiza Grupos de Trabalho com da Rmec por área da deficiência, TGD e AH/SD, coordenados por professores da Rmec, para, em diálogo com os profissionais da Rede, redigir uma proposta de práticas curriculares e principais caminhos para educação especial.

OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo realizar a elaboração de um “Caderno de prática curriculares da modalidade de educação especial”, que visa, constituir-se em um movimento reflexivo e formativa, subsidiar os leitores, equipes gestoras, professores e demais implementadores das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rmec com conhecimento, reflexões e práticas possíveis voltadas para a acessibilidade curricular aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos da Rmec.

MÉTODO

Por meio da elaboração, apropriação e compartilhamento dos saberes e fazeres do campo de conhecimento e modalidade da educação especial, o Grupo de Trabalho constitui um coletivo responsável pela elaboração e registros de propostas que orientem e alinhem a construção dos projetos pedagógicos das escolas à política de educação especial da Rmec de acordo com os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a legislação vigente e as principais referências na área.

O “Caderno de práticas curriculares da modalidade de educação especial” como um documento resgata e da visibilidade ao movimento, que é constitutivo e condicionante das realizações na educação especial articuladas ao currículo geral na Rmec, será organizado nos tópicos que seguem.

No primeiro tópico intitulado “Memórias e caminhos da educação especial na Rmec”, busca-se apresentar um resgate histórico da organização da educação especial na Rmec, assim como a atual oferta e organização dos serviços da educação especial.

Em cada um dos próximos tópicos será traçado um histórico com o percurso e desafios do grupo de trabalho; a caracterização de cada deficiência com foco nas necessidades educacionais decorrentes da interação desta com o contexto das escolas da Rmec; a socialização e discussão dos principais recursos, serviços e estratégias voltados para a deficiência em questão; e será compartilhado o currículo vivido nas escolas por meio de relatos, discussão e análise das experiências de inclusão de alunos da Rmec. Os próximos tópicos a serem tratados no Caderno são:

- “Deficiência intelectual e práticas curriculares para a educação inclusiva”
- “Deficiência Múltipla e Física e práticas curriculares para a educação inclusiva”
- “Transtornos do espectro autista e práticas curriculares para a educação inclusiva”
- “Deficiência visual e práticas curriculares para a educação inclusiva”
- “Altas habilidades e superdotação e práticas curriculares para a educação inclusiva”

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares de Rede Municipal de Ensino de Campinas subsidiam e fundamenta o *Caderno de prática curriculares da modalidade de educação especial*, por isso a visita e revisita mutua dá sentido e movimento a ambos. Essas Diretrizes expressam as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes, avaliação, infância, criança e currículo e abordam ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho, cidadania, dentre outras que traduzem a educação que se pretende na Rede como um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Caderno de práticas curriculares da modalidade de educação especial” como uma das políticas curriculares para educação especial na perspectiva da educação inclusiva da Smec, em andamento desde 2016, está em construção e assume uma concepção de currículo, de educação especial, de deficiência que dialoga as Diretrizes Curriculares da e realidade da Rmec, conforme apresenta as discussões que seguem.

No ano de 2018 há em torno de um mil cento e vinte sete (1127) alunos público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns Rmec num universo de cinquenta e seis mil duzentos e oitenta e três (56283) alunos. Esse número de matrículas aumentou nos últimos quatro anos conforme mostra quadro 1.

Quadro 1 - Número de alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2012 a 2018.

| ano | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---------------------|------|------|------|------|------|
| Número de matrícula | 557 | 726 | 951 | 1073 | 1127 |

Fonte: Sistema Integre/ Dados que subsidiam protocolados e memorandos em abril de 2018

A presença desses alunos na classe comum das escolas é uma realidade na Rmec há aproximadamente 28 anos, uma vez que desde 1989 a Secretaria Municipal de Educação (SME-Campinas) desenvolve uma política educacional que prevê e promove a matrícula desses na classe comum e a oferta de serviços e recursos especializados. Essa política municipal, nos últimos 10 anos é corroborada pela política de educação especial federal que a partir de 2007 radicalizou a proposta proinclusão sendo

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (PNEE-EI/08)5, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 25 de agosto de 20096, representam marcos, pois defendem que esses alunos devem estar na classe comum acompanhados, quando necessário, de serviços de apoios especializados. (SOTERO, 2014, p. 15)

As Diretrizes Curriculares da Rmec, amparada nos documentos e legislação federal, definem a educação especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino da Educação Básica e tem como princípio a educação inclusiva, que recupera o direito de todos à educação e valoriza as ações da educação especial articuladas ao

projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, a Rmec propõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (Campinas, 2010, 2012, 2013, 2014). As Diretrizes Curriculares da Rmec propõem que a educação especial seja capaz de romper

[...] com a concepção centrada na deficiência; com a avaliação diagnóstica, com os limites e deficiências; com o currículo à parte; com o isolamento e com a institucionalização. Em vez disso, deve propor uma avaliação pedagógica, investir nas possibilidades, utilizar um currículo comum; proporcionar uma formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva. (CAMPINAS, p. 69, 2013)

Esta perspectiva curricular tem como pressuposto o rompimento com a visão tradicional de deficiência que, ancorada no modelo biomédico a define como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são os seus elementos definidores.

Nessa concepção biomédica de deficiência, o foco de atuação está em fazer intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento possível e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. Essa visão que trata as pessoas com deficiência como desviantes, atípicas e improdutivas contribuiu para constituir uma educação marcada por “[...] práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças” (BAUMEL; MOREIRA, 2001, p.3).

No lugar do modelo biomédico, as Diretrizes Curriculares da Rmec assumem pressupostos que se aproximam do modelo social da deficiência, que a define como uma experiência constituída na interação da limitação física com o contexto social opressivo. Esse modelo social da deficiência foi gestado na Inglaterra, no fim dos anos 70, que a partir uma interpretação sociológica conclui que os impedimentos para participação na vida social, não podem ser atribuídos exclusivamente às limitações funcionais do corpo, pois são em grande medida resultado das barreiras atitudinais (processos discriminatórios), físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais (GESSER; NUERNBERG e TONELI, 2012).

A perspectiva social da deficiência também aponta como necessário considerar a multiplicidade de identidades que constituem a pessoa com deficiência tais como os marcadores sociais de gênero, raça, geração, classe social, orientação sexual, entre outros que também podem atuar como barreiras limitadoras do processo de participação efetiva na sociedade, o que coloca as demandas dessa categoria no âmbito da justiça social e de políticas afirmativas¹ (GESSER; NUERNBERG e TONELI, 2012).

Esse modelo social da deficiência foi amplamente legitimado pela legislação federal brasileira mais atual, de acordo com o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas

¹ São as ações afirmativas distinções no sistema normativo, em benefício de grupos determinados – negros, mulheres, etc. -, que visam equipará-los a grupos outros que servem de padrão referência (2004). Justificam-se tais distinções pela finalidade dessas ações afirmativas, que é promover o mínimo de igualdade material, corrigindo tratamentos discriminatórios – portanto, prejudiciais ao grupo – globalmente vigorantes na sociedade. Refletem, dessa forma, a ideia do tratamento desigual dos que se apresentam desiguais na sociedade; levando em conta não os indivíduos isoladamente considerados, mas os grupos aos quais pertencem (TRIGUEIRO; BORGES, p. 7, 2013)

com Deficiência (2007) que tem valor constitucional, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, 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.

Estes pressupostos da diferença como condição humana e da deficiência como um fenômeno socialmente marcado por desigualdades e barreiras, que embasam as Diretrizes Curriculares da Rmec, precisam produzir laço com a forma de conceber, planejar e praticar o currículo na escola, portanto de organizar o “Caderno de prática curriculares da modalidade de educação especial”.

Nessa perspectiva, não são as crianças, adolescentes, jovens e adultos público alvo da educação especial que têm que se adequar e se integrar a escola quando tiverem condições para isso, mas sim o contexto escolar, suas práticas curriculares, que devem ser modificados de modo que esses sujeitos tenham igualdade de condições para participação na produção cultural, vivências e relações humanas que se estabelecem, se projetam, se priorizam e se vivem no interior da escola.

É no âmbito do reconhecimento das barreiras e desigualdades sociais que criam necessidades educacionais específicas para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD que justifica a existência de políticas e práticas curriculares que contemplem essas necessidades específicas no sentido de identificar, refletir, desconstruir e eliminar e/ou contornar essas barreiras, sobre a isso, Prieto defende que:

[...] é preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença, que deve ser concretizado, inclusive, pela disponibilização de um conjunto de provisões - serviços, equipamentos, materiais, profissionais capacitados e especializados para seu atendimento. (PRIETO, 2010, p.72).

Então, a participação dos alunos público alvo da educação especial no currículo geral deve contemplar as especificidades e necessidades específicas desses para que tenham condições de participar dos percursos coletivos. Mas ao mesmo tempo o acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial na classe comum junto com os demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar as práticas culturais vivenciadas por todos, não se justificando o desenvolvimento de um currículo à parte para esses alunos sem qualquer relação com o currículo geral. Sobre relação entre currículo geral e educação especial Baptista e Haas (2015) afirmam que:

[...] nos parece um caminho promissor, para a re(invenção) dessa relação, aquele que problematiza o equilíbrio entre as dimensões coletiva e individual que devem estar presentes na escolarização de um estudante com deficiência, de modo que sua trajetória seja individualizada, mas ao mesmo tempo possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares. (BAPTISTA; HAAS, s/p, 2015).

Essa perspectiva torna essencial a articulação entre professor de sala de aula do ensino comum e o professor de educação especial, profissional atuando na Rmec desde 1989, que vem fazer parte da equipe escolar de todas as escolas da Rmec e quando tratar-se de aluno surdo também há a articulação com professor bilíngue, corresponsável pela educação desses alunos,

de acordo com a Política de Educação Especial da SME- Campinas. Assim, a articulação entre currículo geral e os conhecimentos e práticas da educação especial é um desafio que se coloca ao “Caderno de práticas curriculares da modalidade de educação especial”, inclusive considerando que é essa uma discussão bastante recente no âmbito acadêmico e no âmbito das políticas públicas, Baptista e Haas (2015) mostram que é:

[...] recente na academia o olhar que relaciona a educação especial ao currículo. Entendemos essa afirmação como decorrência da própria história recente de reinvenção dessa modalidade de ensino, que passa a ser reescrita pelas políticas públicas intergovernamentais no Brasil, a partir dos anos 2000, como vinculada a uma diretriz de inclusão escolar que aposta de modo prioritário na escolarização dos sujeitos nomeados como público-alvo da educação especial no espaço da escola de ensino comum. (BAPTISTA e HAAS, s/p, 2015)

Para referirem-se as organizações curriculares para o processo de escolarização dos sujeitos da educação especial no espaço escolar as políticas educacionais brasileiras adotaram os termos “adaptação curricular”, “adequações curriculares” ou flexibilização curricular”. Esses termos referem-se a todas as alterações que podem ser realizadas nos objetivos escolares, nos conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho pedagógico com a finalidade de promover a participação e aprendizado na escola das crianças, adolescentes, jovens e adultos público alvo da educação especial. (BAPTISTA e HAAS, 2015)

Segundo Baptista e Haas (2015), muito embora, as propostas de “adaptação curricular”, “adequações curriculares” ou flexibilização curricular”, a priori, pareçam estar ligadas ao investimento nos sujeitos e a consideração de suas necessidades específicas, na prática têm se mostrado restritivas, pois: limitam e facilitam os conteúdos a serem abordados restringindo o acesso ao conhecimento; evocam práticas sem uma intencionalidade coerente entre tempo de dedicação as atividades e os objetivos propostos. Sobre isso Baptista e Haas (2015) consideram:

[...] que a relação entre estes itens elencados como quesito para adaptação curricular – objetivos, conteúdos, avaliação, temporalidade, metodologias e estratégias para organização da ação pedagógica – têm sido bastante reducionistas, acompanhando as leituras simplificadoras do que seria currículo escolar. Logo, entendemos que o olhar que associa as adaptações curriculares restritamente à redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa se aproxima daquele que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social. (BAPTISTA; HAAS, s/p, 2015)

Já os documentos orientadores de política de educação especial mais recentes apresentam as expressões “*acessibilidade curricular*” e “*adaptações razoáveis*”. O Documento Orientador da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), traz o termo acessibilidade vinculado principalmente às questões arquitetônicas e também relacionado ao trabalho pedagógico com a elaboração do conhecimento, nas palavras deste documento:

[...] estas ações [de acessibilidade] envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 13).

No Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011), além da adoção dos termos “acessibilidade” e “recursos de acessibilidade” - também adota a expressão “adaptações razoáveis, que é uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009 com efeito de emenda constitucional (BRASIL, 2009b), que descreve adaptações razoáveis como ajustes necessários requeridos em cada caso para assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b).

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) ao tratar do direito a educação também reafirma a necessidade de adaptações razoáveis e acesso ao currículo no seu artigo 28 ao estabelecer que o poder público deve assegurar:

III-projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, s/p, 2015)

A “acessibilidade curricular” ou as “adaptações razoáveis” são os ajustes ou transformações necessárias ao currículo, realizadas na medida das necessidades educacionais dos alunos. Considerando-se que na perspectiva social a condição de deficiência está relacionada ao contexto onde a pessoa se encontra, no trabalho em questão, o ambiente escolar, a identificação das necessidades educacionais para organização da acessibilidade curricular deve se pautar em uma avaliação pedagógica dos alunos no contexto escolar. Sobre isso, Baptistas e Haas (2015) apontam que “as possibilidades de intervenção pedagógica que devem estar em consonância com as especificidades de cada sujeito, sendo analisadas no seu contexto de relação, sem desconstituir a participação desses estudantes no projeto educativo coletivo” (BAPTISTA e HAAS, s/p, 2015).

Assim, na realidade da Rmec a avaliação pedagógica analisa o contexto educacional, sua estrutura e projeto pedagógico, em relação as suas potencialidades e necessidades de adequação para inclusão dos alunos, por meio de: observação nos diferentes espaços/tempos da escola; registros que constituirão relatórios e fichas descritivas; provas e outros instrumentos avaliativos que são aplicados a todos os alunos, que quando necessário devem ser adequados em seu formato e/ou linguagem, temporalidade etc; de instrumentos avaliativos específicos às necessidades do aluno (jogo, avaliação etc.); diálogos com os diferentes atores envolvidos com a criança/adolescente/adulto, tais como equipe escolar (professores, gestores, professores de Sala de Recursos, profissionais de apoio etc), familiares e/ou responsáveis; diálogos com os serviços de saúde, assistência entre outras formas.

Essa avaliação deve ser realizada por redes colaborativas, com atuação dos coletivos da escola (professores da turma, professores de educação especial e equipe gestora) junto aos profissionais da saúde, e quando se fizerem necessários, aos serviços de outras áreas do conhecimento e política pública. Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 9).

No contexto Rmec a avaliação pedagógica do público da educação especial, dentre inúmeras possibilidades, tem o potencial de identificar e indicar: a elaboração, de um plane-

jamento curricular com estratégias e organização de tempos e espaços mais adequados; os serviços educacionais (cuidador, transporte adaptado, atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros); a articulação com os serviços da saúde, assistência e ou outros complementares; compra e/ou produção de materiais e recursos pedagógicos de tecnologia assistiva; e/ou de enriquecimento curricular; adequação, sinalização e adaptação do espaço físico da escola; elaboração, com o coletivo da escola, de proposta de informação, orientação e formação dos profissionais da escola (grupos de estudos, cursos, palestras, discussões em tempos pedagógicos de trabalho coletivo) desenvolvidos pelo professor de educação especial e/ou outros profissionais, inclusive de fora da escola; a necessidade de continuidade e/ou readequação dos serviços que já atendem o aluno (cuidador, transporte, instituições etc.); entre outros.

A avaliação pedagógica, então, tem um papel fundamental para promoção da acessibilidade curricular, pois é uma ação pedagógica capaz de identificar necessidades educacionais, indicar caminhos e direcionar a remoção das barreiras que impedem aos alunos público alvo da educação especial às relações com outros sujeitos, com o conhecimento, com a cultura que circulam na escola. Além ter o potencial na eliminação das barreiras, a avaliação baliza a acessibilidade na medida das necessidades dos alunos, podendo evitar as práticas curriculares restritivas como, por exemplo, aquelas que limitam e facilitam os conteúdos a serem abordados restringindo o acesso ao conhecimento.

CONCLUSÃO

O “Caderno de práticas curriculares da modalidade de educação especial” tem como desafio registrar, apresentar e apontar, no contexto das práticas culturais vivenciadas por todos na escola, as organizações pedagógicas que identifique as possibilidades e necessidades de cada um dos alunos público alvo da educação especial, as estratégias pedagógicas criadas, as adaptações razoáveis necessárias, assim como os apoios educacionais especializados que assegurem a igualdade de oportunidades de vivências e acessibilidade ao conhecimento.

A apresentação, no “Caderno de práticas curriculares da modalidade de educação especial” dos conhecimentos, reflexões e práticas voltadas para a acessibilidade curricular aos alunos com deficiência, TGD e AH/SH, tem o propósito de incentivar a reflexão junto aos profissionais da educação sobre as práticas possíveis, num exercício de estabelecer relações com o fazer das escolas e o que está proposto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas. As vivências, conteúdos, estratégias, recursos, serviços, materiais e atividades apresentados no Caderno devem receber uma abordagem contextualizada e significativa para os alunos nas suas diversas realidades e especificidades, uma vez que não se trata da apresentação de modelos de alunos e de trabalho pedagógico a serem desenvolvidos, mas sim da apresentação de conhecimentos e práticas especializados que têm o potencial nortear, subsidiar e dar visibilidade aos propósitos educativos de cada escola/ agrupamento ou ciclo.

REFERÊNCIAS

BOTO, C. A educação escolar como um direito humano de três gerações: Identidades e Universalismos. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 777- 798, out. 2005.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. Presidência da República. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17*, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação – *Lei nº 10.172* – de 09 de janeiro de 2001. Brasília - Senado Federal, 2001c.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, *Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais*, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.

_____. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista da educação especial*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.949/09*, 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. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasil, 2010.

_____. Presidência da República. *Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

MOREIRA, L.C; BAUMEL, R.C.R.C. *Currículo em Educação Especial: tendência e debates*. Educar, Curitiba, nº. 17, p.125-137. Editora da UFPR, 2001.

BAPTISTA, C.R; HAAS, C. *Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 6.134, de 7 de dezembro de 1989*. Autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. Campinas, SP, 1989.

_____. *Lei Orgânica do Município*. Campinas, SP, 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Fumec. *Resolução nº 6, de 10 de novembro de 2006*. Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espços educativos e em outras instâncias da SME/Fumec. Campinas, SP, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Comunicado nº 13, de 18 de novembro de 2006*. Dispõe recomendações sobre a implementação da Escola Fundamental de 9 anos a partir do ano letivo de 2006. Campinas, SP, 2006.

_____. Secretaria da Educação. *Portaria 114/2010, de 31 de dezembro de 2010*. Homologa o Regimento escolar comum das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Campinas, SP, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 5, de 9 de novembro de 2011*. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fumec. Campinas, SP, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 23, de 17 de novembro de 2010*. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria municipal de educação. Campinas, SP, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 12, de 7 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da rede municipal de ensino de Campinas. Campinas, SP, 2011.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Campinas, 2012a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica para educação infantil*. Campinas, SP, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Curricular Temático Educação Básica: Ações educacionais em movimento - vol - Espaços e tempos na educação das crianças*. Campinas, SP, 2014.

GESSER, M.; NUERNBERG, A.H.; TONELI, M.J.F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, v.24,n.3, p.557-566, 2012.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES* [online]. 1998, v.19, n.46, p. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

SOTERO, M.C. *Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/ velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

PROGRAMA DE EVIDÊNCIAS GLOBAIS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS UNIVERSIDADES

Eliane Regina Titon Hotz¹; Tatiana Izabeli Jaworski de Sá Riechi²;

Laura Ceretta Moreira ³

eliane.titon@bol.com.br

¹Mestranda Universidade Federal do Paraná – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; ² Professora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Paraná; ³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Resumo: A construção de práticas inclusivas para atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação se constitui num dos grandes desafios da educação especial, modalidade que manteve durante muito tempo a atenção voltada às políticas de atendimento e inclusão das pessoas com deficiência. Pode parecer utopia destinar recursos e investimentos formativos priorizando a área de altas habilidades/superdotação, numa sociedade que pouco reconhece e valoriza o potencial intelectual, mas para a equipe do Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades-PEGHSUS, foi o propulsor para a construção de uma proposta inovadora voltada ao atendimento dos estudantes matriculados em duas instituições de ensino superior de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sendo respectivamente instituições pública e privada. Criado para desenvolver práticas afirmativas permeadas por reflexão, capacitação, estudos e pesquisas na área de AH/SD adota como base teórica a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a Teoria Triárquica de Inteligência de Robert Sternberg, a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli. O Programa prevê: a identificação, a avaliação e a intervenção. Na etapa de identificação definiu-se cursos comuns entre as instituições, sendo estes indicadores das inteligências múltiplas. A partir da definição dos cursos procedeu-se a identificação dos estudantes por meio da indicação do professor, do questionário de autonomia e nomeação pelos colegas, do inventário pedagógico, das provas cognitivas modulares e de testes formais de inteligência. Os resultados alcançados apontam alguns cursos como “celeiros” de estudantes com altas habilidades/superdotação, evidencia-se a necessidade de uma rede apoio para as questões socioemocionais, a urgência na formação de professores e a criação de programas de atendimento nas universidades. Conclui-se que há um número significativo de estudantes com altas habilidades/superdotação matriculados nas universidades brasileiras e pouco investimento dessas instituições no aproveitamento do potencial intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E INDICADORES AUXILIARES NO PROCESSO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano¹; Gianni Isidoro Nascimento²;
Cristina Maria Carvalho Delou³
josiane.feliciano@gmail.com

¹; ²; ³Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão / UFF

Resumo: A identificação do aluno com características de precocidade durante o período de escolarização na educação infantil, realizada por professores de sala de aula, é uma necessidade urgente, uma vez que essas crianças são sujeitos de direitos a um atendimento diferenciado face a suas especificidades educacionais. Dois estudos vêm sendo realizados: um na perspectiva de atendimento individual, priorizando a inteligência intrapessoal, com o uso de jogos no processo de identificação da precocidade. O outro, na perspectiva do desenvolvimento individual dentro da coletividade da sala de aula, com listas de indicadores de precocidade publicadas em textos acadêmicos da área, tem observado a precocidade em uma vertente da inteligência interpessoal. **Objetivo:** Apontar instrumentos eficazes de observação e identificação de crianças com características de precocidade que possam auxiliar professores de sala de aula da Educação Infantil, a fim de que as crianças sejam identificadas, reconhecidas, avaliadas e, por fim, atendidas de acordo com a legislação vigente. **Método:** Para o desenvolvimento do presente trabalho, utiliza-se o método da pesquisa de campo, com característica interativa e interdisciplinar, tendo por base a pesquisa bibliográfica sobre o tema da precocidade e sua identificação, bem como a pesquisa documental, buscando nos textos legais o alicerce para as propostas de atendimento aos alunos com características de precocidade. **Resultados:** Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, tem se mostrado como imperativa a necessária formação continuada do professor de sala de aula, com vistas a compreender as características do público pesquisado e, portanto, ter condições de atuar como identificador do mesmo. **Conclusão:** Espera-se, ao final da pesquisa, contribuir com instrumentos eficazes de identificação dos alunos por parte dos professores, de forma que os docentes tenham acesso a informações que favoreçam a identificação e o atendimento dos alunos precoces em suas necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Precocidade. Jogos. Lista de Indicadores.

RECURSOS MIDIÁTICOS E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO NEPPD/UFAM

Jeane Vasconcelos de Oliveira¹; Maria Almerinda de Souza Matos²;
Gianne de Sousa Costa³
profalmerinda@hotmail.com

¹Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; ²Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; ³Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas.

Resumo: O presente trabalho refere-se à experiência vivenciada junto a uma criança do gênero masculino, trazida ao NEPPD/UFAM, a fim de realizar avaliação e intervenção psicopedagógica, visando alfabetização e desenvolvimento de processos que melhorem a qualidade e desempenho nas atividades adaptativas e de vida diária, bem como nas aprendizagens subjacentes. A mesma apresentava comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista, corroborado por laudo médico a saber: ecolalia, contato visual limitado, recusa a contato físico, sensibilidade a estímulos sensoriais e extrema adesão à rotina. O início das atividades ocorreu em fevereiro de 2016, quando possuía nove anos de idade, onde nos foi relatado sua primeira experiência em contexto escolar, na qual não se obteve êxito, visto não se promover a significativa inclusão, considerando os elementos necessários ao referido processo. A partir da observação e levantamento das impressões primeiras, buscou-se o estabelecimento de vínculo e planejamento de atividades a fim de se iniciar processo de alfabetização. Começamos com o trabalho em torno do nome próprio, o qual levou cerca de sete meses para decodificação e reconhecimento das primeiras relações significante-significado, assim como, da relação simbólica que os signos linguísticos mantêm com a palavra falada e escrita. Procuramos, ainda neste processo, utilizar diferentes ferramentas pedagógicas, desde jogos didáticos, cantigas de rodas, entre outros, os quais à princípio foram rejeitados, nos conduzindo à continuidade de pesquisas a respeito de metodologias e atividades significativas. Foi neste interim que passamos a utilizar o computador como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem do sujeito, pois percebemos que as atividades para identificação de letras, formação de palavras e resolução de operações matemáticas advindos dos dados presentes neste instrumento, ampliaram suas habilidades naquilo que fora nosso foco primeiro, ou seja, a ampliação das capacidades adaptativas, a aprendizagem/alfabetização dos aspectos destacados para este momento, assim como seu desenvolvimento como sujeito aprendiz.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Recursos Midiáticos.

CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

Maria Isabel Sousa Vidal¹; Camila Mugnai Vieira²;
Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu³
isabelsousavidal@hotmail.com.br

¹Faculdade de Medicina de Marília. Marília, Brasil; ²Faculdade de Medicina de Marília, Brasil; ³Faculdade de Medicina de Marília, Brasil.

Resumo: Sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contato e intimidade. Relaciona-se aos pensamentos, aos sentimentos, às ações e às interações sociais. A Educação em Saúde possibilita tornar audível a voz dos indivíduos como cidadãos, devendo promover situações de aprendizagem e reflexão sem emitir juízo de valor. Estudos mostram que pessoas com deficiências têm pouco acesso a informações sobre sexualidade ou ainda, que apresentam concepções equivocadas, o que as leva a situações de risco e vulnerabilidade.

Objetivo: analisar concepções e vivências em relação à sexualidade de pessoas com deficiência auditiva de uma comunidade do interior paulista. **Método:** participaram 20 pessoas com deficiência auditiva de uma comunidade de surdos de um município de médio porte do interior paulista, por meio da aplicação de dois instrumentos elaborados pelas pesquisadoras, baseados em estudos prévios e testados anteriormente em estudo piloto, um questionário e um roteiro de entrevistas. Aplicou-se o questionário para caracterização dos participantes e realizaram-se entrevistas individuais com os mesmos. Os participantes fluentes em português responderam aos questionários sozinhos e para os demais e durante as entrevistas, colaboraram intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. As traduções para o português foram registradas nos instrumentos. As respostas quantitativas foram analisadas por estatística descritiva e as qualitativas passaram por análise de conteúdo, modalidade temática. **Resultados:** os resultados indicaram conhecimento limitado e até confuso em relação à sexualidade; busca de informações especialmente junto à família e mídia e pouco junto à educadores e profissionais de saúde; vivência ativa de sua sexualidade com satisfação, porém exposição a situações de risco e pouco acesso à Educação Sexual e ações de promoção e prevenção de saúde. **Conclusão:** este estudo amplia o conhecimento sobre as demandas desta população e pode subsidiar ações mais eficazes de educação em saúde, especialmente, Educação Sexual, considerando aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação em Saúde; Pessoas com Deficiência Auditiva.

Apoio: Bolsista de Iniciação Científica CNPq, Processo: 135845/2016-5

A ESCRITA E REESCRITA CRIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO INCLUSIVO

Regina Keiko Kato Miura¹; Stephanie dos Santos Caetano²; Camila Bigelli²
cabigelli@gmail.com

¹Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ² Graduandas do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

Resumo: O presente estudo aborda os recursos pedagógicos adaptados, tal como a escrita criativa ou “ficwriter” para desenvolve habilidades para produzir textos segundo seu entendimento da obra original, do seu cotidiano. A criatividade é fundamental para essa escrita ou reescrita mesmo que esse autor tenha a base que é a obra original, ele cria ou recria cenários, personagens e enredos. **Objetivo:** O estudo teve por objetivo desenvolver a interação dialógica por meio da escrita e reescrita criativa de textos, após da leitura de história infantil, para auxiliar os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita. **Método:** O trabalho envolveu estudo bibliográfico e pesquisa de campo do projeto do Núcleo de Ensino-NE/Prograd/UNESP. A elaboração de dados contou com a participação de 4 alunos com TEA com faixa etária de 9 a 11 anos e respectivos professores de uma classe regular do ensino fundamental. O material para a coleta de dados foram os seguintes: gravador de áudio - máquina fotográfica; roteiro de entrevista semiestruturada; jogos pedagógicos adaptados, livros da coleção Estrelinha, diário de campo. **Resultados:** A elaboração do livro com a reescrita, com oferecimento de ajuda somente quando foi necessário, da história com a própria criatividade sobre os personagens e fatos da história mostrou que a criança pode ter mais interesse pela escrita quando se trata de algo significativo para ela. Quando instigadas a criar algo próprio, a criança tem grandes possibilidades de avanços em distintos componentes curriculares. **Considerações finais:** Observou-se o real interesse dos alunos pela escrita e reescrita cujo uso de recursos pedagógicos contribuem para formação escolar do aluno de forma lúdica e prazerosa, bem como, as oportunidades de desenvolver a independência e as habilidades sociais.

Palavras-chave: Escrita Criativa, TEA, Recursos Pedagógicos.

TECNOLOGIA INCLUSIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Camila Maria Corusse¹; Relma Urel Carbone Carneiro²
cacacorusse@hotmail.com

¹Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara;

²Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara

Resumo: O sistema educacional direcionado a estudantes com deficiência tem tido, ao longo da história, formatos diferenciados em consequência do entendimento que se tem de suas capacidades, habilidades e possibilidades. Desta maneira, a Educação Especial se destina a educandos que necessitam de uma modalidade de ensino especializada capaz de desenvolver neles seus vários campos de aprendizagem, muitas vezes afetados por deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, múltiplas, bem como, características de altas habilidades/superdotação.

Objetivo: Desenvolver ações pedagógicas, através do uso da tecnologia, que favoreçam o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. **Método:** Pesquisa qualitativa por meio do Estudo de Caso. Os conteúdos pedagógicos foram elaborados de acordo com as necessidades de cada um dos educandos, por meio de atividades que se concentram na ludicidade por meio da inclusão digital, de recursos didáticos apropriados e pedagógicos objetivados. Os recursos utilizados foram: vídeos interativos, jogos educativos, com auxílio de programas e softwares do Windows. **Resultados:** Os métodos de inclusão digital intensificaram e aperfeiçoaram as formas de comunicação e expressões orais e corporais dos alunos, potencializando suas habilidades e criatividade, e proporcionando-lhes melhorias, fazendo assim, com que se tornem indivíduos menos dependentes, jovens e adultos mais autônomos. **Conclusão:** A informática como ferramenta pedagógica se tornou propulsora da inclusão em ambientes informacionais digitais, se tornando uma ferramenta principal no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apoiando a sala de aula, e contribuindo com o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Tecnologia inclusiva.

Apoio: PIBIC/CNPq.

O ENSINO DE LIBRAS PARA O ALUNO SURDO COM IMPLANTE COCLEAR: ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

Ana Claudia Tenor¹
anatenor@yahoo.com.br

*¹Secretaria Municipal de Educação de Botucatu-SP; Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
“Alcyr de Oliveira”*

Resumo: A educação de alunos surdos traz desafios, com resultados nem sempre satisfatórios, do ponto de vista acadêmico. Tratando-se de crianças surdas com implante coclear a situação torna-se ainda mais complexa, pois essa tecnologia não garante a todos um desenvolvimento satisfatório da linguagem oral. **Objetivo:** O estudo teve como objetivo acompanhar o desenvolvimento de linguagem de dois alunos surdos com implante coclear que aprenderam Libras tardiamente. **Método:** Participaram do estudo dois alunos surdos do gênero masculino, identificados neste trabalho como A1 e A2. Os dados foram obtidos por meio de registros de observações na escola, reuniões e discussões com os professores e acompanhamento do desenvolvimento de linguagem dos alunos desde a Educação Infantil até o 6º ano do ensino fundamental. **Resultados:** Os alunos ingressaram no 1º ano do ensino fundamental sem o domínio da língua oral, comunicavam-se por meio de gestos, vocalizações, palavras isoladas e tiveram acesso a Língua de Sinais tardiamente, pelo fato das famílias não aceitarem. A1 iniciou a aprendizagem de Libras com sete anos e A2 com oito anos. Atualmente cursam o 6º ano do ensino fundamental, estão incluídos na mesma classe, contam com o apoio do intérprete de Libras na escola e frequentam o atendimento educacional especializado. Constatou-se que adquiriram fluência em Libras, mas o acesso tardio a Língua de Sinais causou atraso na aquisição da escrita. **Conclusão:** O ensino de Libras e o apoio do intérprete de Libras na escola possibilitou aos alunos surdos o desenvolvimento de uma língua e auxiliou o processo de inclusão escolar. Sendo assim, é necessário conscientizar as famílias sobre a importância do ensino de Libras para o surdo em idade precoce e assegurar o acesso à Língua de Sinais para a criança surda e sua família.

Palavras-chave: Libras. Implante Coclear. Aluno Surdo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Mariana Magni Bueno Honioya¹; Priscila Pereira Martins Ribeiro²
marianahonjoya@gmail.com

¹ Professora de Curso de Ensino Médio e Técnico Centro Paula Souza (Etec Monsenhor Antônio Magliano); ² Coordenadora de Curso Técnico de Enfermagem Centro Paula Souza (Etec Monsenhor Antônio Magliano)

Resumo: A educação da população com deficiência é um tema bastante preocupante, abordado a temática ds deficiência auditiva, Lacerda (2006) diz que pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passam por vários anos de escolarização apresentam competências para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Estes dizeres nos remetem a estrutura física, pedagógica e de recursos humanos, que estão despreparados para lidar com as necessidades individuais dos mais diversos alunos encontrados. **Objetivo:** Tem por objetivo realizar o levantamento bibliográfico à cerca das atitudes sociais e o processo de inclusão de deficientes em especial dos deficientes auditivos e relatar uma experiência onde após a mudança das atitudes sociais e o olhar pedagógico individual que possibilitaram um resultado positivo. **Método:** Este trabalho é uma revisão bibliográfica com um relato de uma experiência no ensino técnico em uma escola de nível médio e técnico da ETEC Monsenhor Antonio Magliano pertencente da autarquia do Centro Paula Souza na cidade de Garça no Estado de São Paulo. **Resultados:** Podemos observar nas palavras dos discentes que a mudança pode ocorrer quando a comunidade escolar tem um olhar integrador, inclusivo e que busca adequar os saberes pedagógicos as necessidades individuais de cada discente, tornando o ensino-aprendizado eficiente, como ocorreu na experiência relatada. **Conclusão:** Podemos concluir que através da mudança nas atitudes sociais, podemos quebrar as barreiras de aprendizagem, tornando-o possível a inclusão do deficiente no ensino regular, técnico e superior, desde que a escola tenha estas mudanças trazidas pelos autores e no relato, adequando-se as necessidades individuais de cada discente não apenas dentro da sala de aula, mais em toda a sua equipe e departamentalização.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Educacional.

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA COM FAMÍLIAS DE PESSOAS COM ANOMALIAS CRANIOFACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anaí Ramos Vieira¹; Elida Garbo Guedes¹; Mariani da Costa Ribas do Prado¹
anai.vieira@hotmail.com

¹Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC - USP).

Resumo: A família é fundamental no processo de reabilitação das pessoas com anomalias craniofaciais, pois durante este processo desempenha diferentes papéis junto ao paciente, exigindo do profissional da psicologia demandas específicas a cada etapa do tratamento. O psicólogo inicialmente a auxilia no enfrentamento do diagnóstico e manejo de sentimentos, como culpa, raiva e tristeza, que podem influenciar diretamente no tratamento. Posteriormente, este acompanhamento se direciona ao enfrentamento dos procedimentos cirúrgicos, à adequação das expectativas dos resultados e ainda à responsabilidade pelos cuidados do paciente. Desta forma, o profissional da psicologia auxilia a família, durante todo o processo de reabilitação, a se organizar emocionalmente, enfrentando as situações inerentes ao tratamento de forma facilitadora. **Objetivo:** Relatar as vivências do Psicólogo Residente em Síndromes e Anomalias Craniofaciais no atendimento à família de pacientes com anomalias craniofaciais. **Método:** Consiste em um relato de experiência. **Resultados:** A proposta da Psicologia junto à família é atuar de forma preventiva, pois o processo de reabilitação é complexo e prolongado, o que permite acompanhar desde a chegada ao hospital, a preparação para procedimentos cirúrgicos, a realização de exames e os retornos ambulatoriais. O serviço de psicologia acolhe os sentimentos ocasionados pelo diagnóstico de malformação, verifica as expectativas da família frente ao processo de reabilitação e os acompanha ao longo do tratamento, visando facilitar o enfrentamento de todo o processo. **Conclusão:** O papel do psicólogo no HRAC junto à família consiste em prevenir e intervir conforme as demandas que se apresentem ao longo do tratamento. Outra vertente dessa atuação se volta para a tríade paciente, família e equipe. Compreendendo e intermediando a dinâmica desse vínculo, o acompanhamento psicológico se desenvolve em nome da assistência humanizada.

Palavras-chave: Anomalias Craniofaciais. Família. Psicologia.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES

Mariana Martins Mouro¹; Fabiana Cristina²; Eduarda Ferreira Arf da Silva³
mahmartiins1@gmail.com

¹Terapeuta Ocupacional; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília e Pós graduação em Educação Escolar, Unesp de Araraquara;

³Graduanda de Terapia Ocupacional pela Unesp de Marília

Resumo: Documentos que norteiam a educação básica no Brasil falam sobre a música, não só como instrumento mediador de aprendizagens específicas, mas também como linguagem e forma de conhecimento. No entanto, o que se observa na maioria dos cursos de Pedagogia é a ausência de uma disciplina referente à educação musical que contemple uma educação infantil para todos, com qualidade. **Objetivo:** verificar a opinião dos alunos de pedagogia sobre o uso da música nas atividades para estimular o desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade que frequentam o berçário. **Método:** Participaram da pesquisa alunos matriculados no curso de graduação em pedagogia de uma universidade pública do interior de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de entrevista estruturada - questionário -, com questões fechadas e abertas, elaborado com base na bibliografia da área. Os temas tratados foram: perfil pessoal; formação acadêmica; papel da formação em música para o desempenho da profissão professor; percepções acerca da música e o desenvolvimento da criança de zero a dois anos. Para a análise dos dados, as questões fechadas foram digitadas na planilha do Excel, possibilitando a tabulação e análise descritiva. As questões abertas foram analisadas por seus conteúdos, de forma a se organizarem em categorias que receberam um tratamento qualitativo, proporcionando seu entendimento no contexto de referência. **Resultados** indicam que a maioria dos alunos não sabe como utilizar a música em atividades como uma ferramenta a seu favor para estimular o desenvolvimento global da criança de 0 a 2 anos e que o seu uso, geralmente é associado à rotina da instituição ou à diversão do bebê. Os discentes ainda destacaram que durante a graduação eles não têm uma matéria que aborde a música como tema específico. **Conclusão:** que os cursos de pedagogia devem valorizar a música como instrumento para a estimulação do desenvolvimento da criança no berçário e que para isso, ela deve ser usada de forma intencional, ou seja, em atividades planejadas com músicas selecionadas para possibilitar atingir o objetivo educacional traçado.

Palavras-chave: Música. Formação de Professores. Educação Especial. Educação Inclusiva.

Apoio: Cnpq

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Marcos Julio Sergl¹; Rodolfo Jonasson de Conti Medeiros²
rodolfojonasson@gmail.com

¹Professor Titular do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro; ²Mestrando em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro.

Resumo: O presente artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é relatar as práticas pedagógicas musicais aplicadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando sistemas de comunicação alternativa. As práticas pedagógicas musicais foram realizadas, inicialmente, em um projeto piloto, com um estudante do sexo masculino com 9 anos de idade, sendo que as aulas ocorreram individualmente e em contexto de aprendizagem especializado, com finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades musicais e extramusicais. Este estudo é fundamentado em teóricos que se dedicam a análise deste campo de estudo: Deliberato (2007), Duarte (2016), Louro (2006, 2012), Schwartzman (2011).

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Alternativa.

Apoio: Universidade Santo Amaro

A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NOS PAÍSES DA COMUNIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Eduardo Candido Pereira¹; José Luis Bizelli²
candido_unesp@yahoo.com.br

¹Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara; ²Professor Doutor no Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara

Resumo: A inclusão das pessoas com deficiência, enquanto movimento social alcançou sucesso de jurisprudência legal e direito a partir dos anos 1990 - em várias regiões do mundo. O Brasil, desde então, passou por uma série de processos regulamentares de lei até fixar compreensão maior ao tema na Lei Federal n.º 13.146 (BRASIL, 2015). Cabe destacar que no período em referência, o citado país e outros de Língua Portuguesa fundaram uma organização internacional lusófona, atualmente conhecida por: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e; instituída por nove países-membros: Brasil, Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Partindo do trabalho de Pereira (2016) que identifica a realidade das políticas educacionais inclusivas entre Portugal e Brasil e, tendo Habermas (1998) como referencial para a compreensão da legitimidade do direito, este trabalho busca compreender o significado da Inclusão pelos países-membros da CPLP. **Objetivo:** o principal objetivo é mapear as legislações nacionais que trata a inclusão das pessoas com deficiências, sobretudo nos sistemas de educação e no ensino superior. De maneira secundária se busca compor uma rede de pesquisadores oriunda dos países-membros. **Método:** trata-se de um estudo bibliográfico com o uso de legislação como fonte primária de investigação. Como fonte secundária está o contato com pesquisadores da CPLP. **Resultados:** Os dados iniciais apontam, inicialmente, a compreensão de cultura diversa entre os países, especialmente, pelo momento de desenvolvimento enquanto nação. Alguns países recentemente se tornaram independentes, como o Timor Leste e outros, a exemplo de alguns na África ainda buscam solucionar conflitos civis que ainda ocasiona a fome e outras maneiras de desigualdade. **Conclusão:** Nos países-membros da CPLP há uma realidade diversificada e é bem complexo compreender a inclusão enquanto unidade, assim, o tema vai se ampliando, mesmo na percepção da inclusão em Lei.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Educação.

Apoio: PNPd/CAPES

TRABALHO, SAÚDE E DEFICIÊNCIA: PANORAMA DAS CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA

Maria Angela Mossini Augusto¹; Amabriane da Silva Oliveira Shimite²;
Nilson Rogério da Silva
fono_mossini@uol.com.br

^{1, 2, 3} Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: A busca pela compreensão da representação do homem contemporâneo, com e sem deficiência, por meio da função social do trabalho e suas implicações contemplam estudos que envolvem a tríade Trabalho, Saúde e Deficiência. **Objetivo:** Apresentar as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência durante o período de 2013 a 2018. **Método:** Foi realizado o estudo de levantamento bibliográfico com o uso de instrumento de pesquisa do tipo *check-list* para mapear as produções científicas produzidas. O grupo é composto por dois docentes e oito discentes de um programa de pós-graduação em Educação e seis discentes de graduação provindos das áreas de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Pedagogia e Docência no ensino superior. **Resultados:** Foram concluídas cinco dissertações de mestrado, constando um trabalho desse nível de pesquisa em andamento. Quanto às teses de doutorado, foram obtidos cinco trabalhos em andamento. Em nível de mestrado foram abordadas as seguintes temáticas: práticas docentes na EJA- Educação de Jovens e Adultos, adaptações curriculares para o aluno com deficiência visual no ensino superior, empregabilidade e Lei de Cotas, trajetória profissional de pessoa com deficiência intelectual, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e abordagem com família de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Em nível de doutorado, os temas abordados foram: formação do estudante com deficiência em nível médio e técnico, sendo apresentados dois estudos abordando diferentes regiões do Brasil, formação do aluno com deficiência no ensino superior e abordagem da síndrome de *Burnout* em educadores de alunos com e sem deficiência, resultando em seis artigos publicados em periódicos e sete capítulos de livros. **Conclusão:** A tríade trabalho, saúde e deficiência é um complexo fenômeno de pesquisa, pois perpassa as distintas áreas da educação e saúde no intuito da compreensão das relações pessoais e do trabalho com vista à inclusão.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Trabalho. Educação Especial. Deficiência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ORIENTAÇÕES SOBRE PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA GRAVIDEZ

Maria do Carmo Lobato da Silva¹; Marco Aurélio Tupinambá²; Waldísia Rodrigues de Lima³
marialobato1607@gmail.com

¹ *Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de São Carlos;* ² *Doutorando em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de São Carlos;* ³ *Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Universidade Federal de São Carlos*

Rsumo: De acordo com a OMS, 70 % das deficiências poderiam ser evitadas. Fatores de risco sociais e ambientais são variáveis importantes que podem aumentar a incidência do indivíduo desenvolver algum tipo de deficiência. Antes mesmo do nascimento, a criança pode ser exposta a condições de risco. Dessa forma, a Atenção Básica designada a Estratégia Saúde da Família (ESF), recebe contornos importantes na Prevenção de Deficiências, uma vez que tem como objetivo o atendimento a gestantes consideradas como grupo de risco quando se trata desse assunto. **Objetivo:** apresentar os resultados de uma intervenção realizada junto a gestantes em situação de risco social sobre a temática *Prevenção de Deficiência* em um município do interior de São Paulo-SP. **Método:** Foi realizado um encontro formativo com sete mulheres gestantes, atendidas pelo programa Estratégia Saúde da Família (ESF). Foram aplicadas duas entrevistas estruturadas para as participantes, uma para obtenção de informações iniciais sobre o conhecimento prévio sobre causas e prevenção da deficiência, e outra aplicada ao final da intervenção para avaliar como a palestra informativa contribuiu para o acesso a informação, conhecimento sobre os riscos e efeitos de uso de substâncias químicas como o álcool, cigarro e drogas durante a gestação. **Resultados:** Os resultados apontaram que a palestra informativa possibilitou esclarecimentos e informações sobre medidas de prevenção de deficiência, tendo em vista que houve uma evolução das respostas na entrevista final em comparação ao inicial. Na entrevista inicial as participantes demonstraram desconhecimento sobre as consequências dos riscos do uso de álcool, cigarro e drogas para o desenvolvimento do bebê. **Conclusão:** É possível inferir que a intervenção realizada com esse grupo de mulheres grávidas atingiu o objetivo principal ao possibilitar acesso a informações e orientações sobre medidas de prevenção de deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Gestantes. Prevenção de deficiência.

ANÁLISE DE PRODUTOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA APLICADA A ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Rita de Cássia A.¹ Pavão; Mey A. V. Munster¹
cassiapavao_@yahoo.com.br

Departamento de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento interdisciplinar que abrange o desenvolvimento de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiências (PCD). A temática dessa investigação voltou-se ao estudo da TA aplicada ao campo da Atividade Física e dos Esportes Adaptados. A presente pesquisa teve como objetivo compilar, descrever e analisar sistematicamente os produtos disponíveis à aprendizagem motora de PCD no contexto da Atividade Física e dos Esportes Adaptados. Sob abordagem qualitativa, o método de investigação científica caracterizou-se como um estudo exploratório e descritivo. Após revisão sistemática de literatura, foi empregada a pesquisa documental para a identificação, localização e compilação de vários produtos de TA voltados às peculiaridades de PCD no âmbito da Atividade Física e Esportes Adaptados. Como procedimento de coleta de dados recorreu-se à busca em sites eletrônicos identificando os recursos, materiais e produtos voltados ao ambiente de aprendizagem motora de PCD, de forma a classificá-los quanto aos seguintes critérios: identificação do produto, site pesquisado, origem/fabricante, finalidade, descrição das características, classificação quanto ao tipo de TA, população à qual é indicada e acessibilidade econômica. Os dados foram organizados em três principais categorias: 1. Recursos e dispositivos auxiliares à locomoção nos esportes, tais como órteses, próteses, cadeiras de rodas esportivas e outros implementos voltados ao deslocamento de PCD; 2. Dispositivos e jogos eletrônicos, tecnologias móveis e ambientes virtuais de aprendizagem esportiva; 3. Recursos tecnológicos diversificados e aplicados a modalidades esportivas específicas. Embora vários estudos reforcem a importância da TA para o aumento da participação de PCD em atividades físicas e esportivas adaptadas, prevalece a ocorrência de recursos tecnológicos de alta sofisticação e pouca acessibilidade econômica, presentes sobretudo no contexto do alto rendimento, em detrimento aos ambientes de aprendizagem motora e iniciação esportiva.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Atividade Física Adaptada. Deficiência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Marcos Julio Sergl¹; Rodolfo Jonasson de Conti Medeiros²
rodolfojonasson@gmail.com

¹Professor Titular do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro; ²Mestrando em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro.

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista é um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento especificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que compreende um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação social e na interação social, acompanhados por comportamentos repetitivos, interesses restritos e insistência nos mesmos afazeres. A presente comunicação é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é relatar as práticas pedagógicas musicais aplicadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando sistemas de comunicação alternativa. As práticas pedagógicas musicais foram realizadas, inicialmente, em um estudo piloto, com um estudante do sexo masculino com 9 anos de idade, com finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades musicais e extramusicais. Após a análise de dados do referido estudo, estabeleceu-se uma pesquisa de campo quantitativa e qualitativa com base em um estudo longitudinal, experimental, participante, exploratório, com levantamento de dados por documentação direta, amostragem por conveniência não probabilística, e a utilização de grupo-controle. Participaram da pesquisa de campo 16 indivíduos com TEA. Os participantes selecionados para a pesquisa de campo foram randomicamente divididos em dois grupos. O grupo-experimental, composto por 9 meninos, recebeu aula de música com suporte de Comunicação Alternativa, sendo que o grupo-controle, composto por 6 meninos e 1 menina, recebeu aulas de música sem este o suporte. Inicialmente, as amostras de pesquisa foram submetidas a aplicação do teste de música Avaliação Auditiva de Sequência Sonoro Musical (AASSM), destinado a sondagem e reconhecimento das habilidades de cada aluno. Em seguida, as amostras participaram de seis aulas de música individuais de 30 minutos, e ao final das intervenções, o teste de música foi refeito, com a finalidade de comensurar o escore de cada participante, assim como do grupo, e diante dos resultados, traçou-se as variantes de todo o processo estatístico. Os resultados parciais apontam uma melhora no rendimento musical, bem como atitudinal e social do educando. Este estudo é fundamentado em teóricos que se dedicam a este campo de estudo: Deliberato (2007), Duarte (2016), Louro (2006, 2012), Schwartzman (2011).

Palavras-chave: Educação musical inclusiva; transtorno do espectro autista; comunicação alternativa.

Apoio: Universidade Santo Amaro

AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS AUTISTAS (ADACA)

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha¹; Adriano de Oliveira Caminha²,
Priscila Pires Alves³
veracaminha@gmail.com

¹ Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ² Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ³ Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda.

Resumo: O projeto de pesquisa e extensão ADACA, em sua concepção, engloba tanto o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva como a oferta de serviços, operando integradamente ao favorecer a melhoria da relação entre a pessoa com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) e seu mundo. **Objetivo:** Produzir Tecnologia Assistiva que favoreça a melhoria da interação e comunicação da pessoa com TEA, é um dos objetivos precípuos do ADACA. O desenvolvimento de sistemas, jogos e atividades que possam mediar a relação da pessoa com TEA e favorecer a construção de novos caminhos, oportunizando novas descobertas de comunicação e expressão é o desafio que permeia os projetos do grupo de pesquisadores. **Método:** As atividades são desenvolvidas no LADACA (laboratório do projeto ADACA). O laboratório conta com três ambientes: um lúdico, um computacional e um de gerenciamento e geração de relatórios. No ambiente lúdico, encontram-se diversas atividades e jogos dedicados ao auxílio na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No ambiente computacional, encontram-se quatro máquinas, todas com webcam para registro dos movimentos no momento da realização das atividades implementadas. **Resultados:** Os dados já obtidos com o trabalho que vem sendo desenvolvido, tem nos apontado a relevância de se conhecer o autismo, compreendendo-o como uma configuração que constitui a pessoa e não a reduz aos traços do espectro. A ampliação das possibilidades de interação e contato vão gerando continuamente novas condições para inovação e criação de sistemas de interação que favoreçam seu desenvolvimento e contato com o mundo, destacando-se aí a relevância do sistema ADACA como recursos que compõem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação Social). **Conclusão:** O projeto ADACA tem revelado que as Tecnologias Assistivas como sistemas auxiliares para a comunicação, tem gerado significativos ganhos para as pessoas com deficiência, em nosso caso específico para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Aprendizagem. Autismo.

Apoio: (CNPq e PROEX/UFF)

RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Cristiane Batista Xavier de Moraes¹; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha²
crisartes.cris@gmail.com

¹Mestranda no Curso de Mestrado de Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense; ²Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda.

Resumo: Autismo é um termo geral utilizado para denominar um grupo de transtornos do cérebro, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Está classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento, apresenta sintomas denominados Tríade de comprometimentos, caracterizadas por prejuízos na comunicação, no comportamento e na interação social. Anteriormente denominado transtorno psicológico, hoje entende-se como um distúrbio neurológico com alterações em diversas áreas do cérebro. Devido estas alterações é necessário adaptação curricular para que o aluno autista seja alfabetizado. O presente trabalho visa promover material de apoio, em forma de apostila, a fim de que professores da classe regular de ensino possam realizar esta função com efetividade. **Objetivo:** Sistematizar atividades em apostila como recurso didático para alfabetização de alunos autistas para apoio a professores da classe regular de ensino. **Método:** Esta pesquisa é descritiva e exploratória. Na sua primeira etapa foi feito um levantamento bibliográfico através de livros e artigos científicos na área de neurociências e psicologia. Na segunda etapa, com as informações coletadas no levantamento bibliográfico, foi montada atividades para apresentação de vogais, consoantes, palavras, números e conceitos. **Resultados:** No recurso didático denominado Apostila de Alfabetização para alunos do TEA, reunimos atividades com ideias de cores e campos semânticos que respeitam as hipersensibilidades sensoriais presentes no autismo, para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo para esses alunos. **Conclusão:** Considerar os prejuízos neurológicos presentes no autismo na hora de elaborar as atividades em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. As dificuldades em alfabetizar estes alunos não estão no autismo em si, nem no atraso da fala, muitas vezes característicos neste transtorno, mas nas técnicas aplicadas que geralmente são as mesmas das crianças neurotípicas. A adaptação curricular com toda a sua abrangência se faz essencial para o sucesso do processo de alfabetização no TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Alfabetização no TEA.

LIBRAS E EDUCAÇÃO MÉDICA: CURSO PARA ESTUDANTES COM AÇÃO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE JUNTO AOS SURDOS

Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu¹; Camila Mugnai Vieira²
biancaelaura@gmail.com

¹Mestrado Profissional Ensino em Saúde - Faculdade de Medicina de Marília - Famema;

²Faculdade de Medicina de Marília - Famema

Resumo: As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina preveem o desenvolvimento de habilidades de comunicação, essenciais para um atendimento em saúde mais humanizado. **Objetivo:** relatar a experiência de um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ministrado a estudantes de medicina e enfermagem de uma faculdade do interior paulista, com intervenção prática de Educação em Saúde numa comunidade de surdos. **Método:** Participaram trinta estudantes do primeiro e segundo ano do curso de medicina e enfermagem e vinte e cinco surdos de uma cidade do interior paulista. O curso aconteceu por meio de doze encontros semanais com duração de uma hora e meia cada. Os temas abordados foram aspectos básicos da comunidade surda, da Libras, anamnese, coleta de história clínica com abordagem biopsicossocial, doenças mais prevalentes na região e promoção da saúde. A intervenção de Educação em Saúde se deu ao final do curso por meio de breves palestras elaboradas e ministradas pelos estudantes aos surdos, com duração total de 2 horas. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e após sua explanação sobre tema em Libras, foram feitas perguntas pelos surdos, com interpretação da professora de Libras, quando necessário. Além disso, os alunos realizaram aferição de pressão arterial e glicemia dos surdos que quiseram. Os temas abordados foram doenças incluídas em programas nacionais de prevenção, como Hipertensão, Diabetes e Obesidade. **Resultados:** a experiência mostrou sensibilização dos estudantes frente às dificuldades comunicacionais enfrentadas no atendimento de surdos e maior interesse pela Libras. Os surdos tiveram acesso a informações básicas de saúde que por vezes não chegam até eles. **Conclusão:** a experiência foi positiva e a partir dela, está sendo desenvolvido um projeto de pesquisa, que pretende avaliar de modo mais criterioso os efeitos deste tipo de intervenção nas atitudes sociais dos estudantes e na comunicação entre eles e os surdos.

Palavras-chave: Linguagem de Sinais, Educação Médica, Humanização da assistência.

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Fernanda Delai Lucas Adurens¹; Camila Mugnai Vieira²
fernandadla10@gmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;* ²*Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Marília*

Resumo: A inclusão escolar de alunos com autismo é complexa, pois ultrapassa o aspecto pedagógico, envolvendo também questões comportamentais, sociais e afetivas. Diversos estudos apontam a necessidade de transformações de âmbito estrutural, de recursos, ideológicos e de formação, na tentativa de superar as fragilidades da inclusão do aluno autista. **Objetivo:** realizar uma pesquisa bibliográfica para analisar as concepções de professores sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com autismo. **Método:** a busca foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) a partir de termos relacionados ao tema, com critérios de inclusão como: artigos em português, disponíveis na íntegra e gratuitamente *online* e publicados nos últimos 13 anos. Foram excluídos os artigos de revisão bibliográfica. Por fim, foram encontrados e analisados 14 artigos. **Resultados:** apontaram as dificuldades dos educadores com a inclusão do autismo, a necessidade de capacitações dos docentes e também a disponibilidade dos professores para aprender. **Conclusão:** Verificou-se a necessidade de materiais didáticos de qualidade, de apoio de uma equipe multiprofissional e de atendimento aos familiares para o avanço do processo de inclusão dos autistas, segundo os professores.

Palavras-chave: Docentes. Educação Especial. Transtorno Autístico.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSO PARA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Tainá Mani Almeida¹; Priscila Pires Alves²; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha³
tainamaniaalmeida@gmail.com

¹ Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ² Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ³ Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda.

Resumo: O presente trabalho apresenta o Laboratório do Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas (LADACA) da Universidade Federal Fluminense, que faz uso dos recursos das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para interação com a pessoa autista ao criar jogos e dispositivos que visam favorecer, através desse modo de interação auxiliar, estratégias de coping para a família, aprendizado e comunicação para a criança autista. **Objetivos:** Produzir Tecnologia Assistiva que favoreçam a melhoria da interação é o objetivo do projeto que vem produzindo sistemas, jogos e softwares que possam mediar a relação da pessoa com TEA e favorecer a construção de novos caminhos, oportunizando novas descobertas de comunicação e expressão. **Método:** O trabalho de interação com jogos computacionais é desenvolvido de forma concomitante ao acolhimento da pessoa com TEA e sua família, utilizando a metodologia dos grupos focais e roda de conversa, oportunizando o desenvolvimento de estratégias de coping para melhoria da relação entre a família com a pessoa com TEA. Tal abordagem, encontra respaldo nas teorias sócio-interacionista de Vygotsky (2009), e na fenomenologia de Merleau Ponty que fundamenta o método de trabalho para aproximação, intervenção e abordagem às famílias. **Resultados:** Os recursos das tecnologias assistivas, tem evidenciado uma melhora na qualidade da relação das crianças, ampliando seus contatos e desenvolvendo suas potencialidades a partir do modelo de potência e não de déficit, o que tem qualificado significativamente as relações entre ela e seu contexto. **Conclusão:** Conclui-se que o dispositivo das tecnologias de informação e comunicação, aliados ao acolhimento e compreensão da história de vida de cada pessoa, são um potente recurso para favorecer e ampliar as possibilidades de contato com a pessoa com TEA.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Autismo. Interação.

Apoio: (CNPq e Proex/UFF)

O OLHAR DO GESTOR ESCOLAR PARA A INCLUSÃO COMO VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Flaviane Pelloso Molina Freitas¹; Jáima Pinheiro de Oliveira²
flavianefreitas@ymail.com

¹Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação, Linha de Educação especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: As modificações sociais atuais configuram novas linhas para várias esferas da sociedade, inclusive para a educação, evidenciando inovações na gestão educacional e gestão escolar, e assim dando à escola novas atribuições e um novo perfil de gestor escolar. A presença de alunos do público-alvo da educação especial na escola gera ainda maiores desafios ao gestor escolar, principalmente, no que diz respeito ao trato da diversidade. **Objetivo:** Identificar qual a concepção dos gestores escolares sobre a inclusão escolar em relação à diferença e à diversidade. **Método:** Optou-se pelo procedimento do grupo de discussão. Os participantes foram 26 gestores de escolas municipais de uma cidade do norte do estado do Paraná. O convite para participação foi feito por meio de carta-convite, entregue pessoalmente dez dias antes da realização. Os encontros foram gravados em áudio, com assinatura de autorização de todos no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Utilizou-se de uma dinâmica que estabeleceu-se em entregar uma folha com uma forma geométrica pentagonal para cada gestor indicando que essa seria a escola. E logo em seguida, uma outra folha com uma forma geométrica diferente, e com extremidades maiores, que representava o aluno. Era preciso que o aluno ficasse dentro da escola, e para isso era permitido usar de diversos materiais (cola, canetinha, tesoura, fitas adesivas, etc) para conseguir incluir o aluno na escola. **Resultados:** Os resultados demonstraram que 80,77% mudaram o aluno (cortando ou dobrando) e apenas 19,23% mexeu na escola para lidar com o aluno diferente. **Conclusão:** Verifica-se que a diversidade do aluno ainda não é respeitada nem valorizada pelos gestores escolares. Carece de um conceito de inclusão para a maioria dos gestores, pois ainda é predominante a ideia de que é o aluno que precisa mudar para se adequar à escola, concebendo, portanto, esse aluno como um problema para a escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Gestores escolares.

Apoio: Capes.

HABILIDADES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Débora Deliberato¹; Fernanda D. L. Adurens²
delibera@marilia.unesp.br

¹Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília; ²Mestranda em Educação pela Unesp de Marília

Resumo: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem como característica déficits nos aspectos da comunicação e interação social, bem como padrões restritos de comportamento. Tais distúrbios na comunicação geram prejuízo nas relações interpessoais. Diante disso, as pessoas com TEA enfrentam um enorme desafio no que diz respeito aos laços sociais, muitas vezes, mantendo-se distantes por serem pouco compreendidos. O brincar no trabalho com a criança com TEA é uma ferramenta que possibilita a formação de vínculos com a criança, expressão, facilitando a interação e, conseqüentemente, a habilidade comunicativa. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi descrever as habilidades de comunicação de duas crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em situações lúdicas de atendimento clínico. **Método:** As atividades foram realizadas em um Centro Especializado em Reabilitação (CER) de uma cidade do interior do estado de São Paulo em um programa que oferece atendimento nas áreas da Saúde e Educação. Foram selecionadas duas crianças já atendidas no CER, sendo a Criança A com 2a e 9m e a Criança B com 3a e 3m, do gênero masculino. Os dados foram coletados durante os seis meses, por meio de sessões semanais de sessões com duração de uma hora. As atividades foram programadas com participação das famílias das crianças e foram vinculadas a temas de histórias. As atividades foram realizadas por profissionais da Saúde e Educação durante as sessões previstas. Os registros foram feitos por meio da descrição em diário de campo. **Resultados:** As informações foram analisadas e categorizadas perante o objetivo deste estudo em: habilidades de interação e habilidades comunicativas verbais e não verbais. Ainda foi possível identificar subcategorias orais e não orais, com ajuda e sem ajuda. **Conclusões:** As atividades programadas proporcionaram identificar habilidades de interação e comunicação das crianças selecionadas e reforçou a importância da participação da família neste processo.

alavras-chave: Educação Especial. Autismo. Formação de professores.

O PROCESSO DE SIMBOLIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO

Amana Ramos Vieira¹; Jorge Luís Ferreira Abrão²
amana.vieira@yahoo.com.br

¹*Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Assis;* ²*Departamento de Psicologia Clínica, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Assis*

Resumo: O simbolismo é o processo através do qual conflitos e desejos inconscientes se expressam, seja através do brincar, de sintomas, sonhos, entre outros. Sendo assim, o processo de simbolização possibilita à criança não só transferir seus interesses, fantasias, ansiedade e culpa a outros objetos, como também ajuda a compreender suas angústias e elaborar seus conflitos, o que gera um grande alívio – sendo este um dos fatores que torna o brincar essencial para o desenvolvimento da mesma. No entanto, no caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista, o simbolismo é pouco desenvolvido, ficando à mercê do sensorio e com grande dificuldade de progredir em seu desenvolvimento, uma vez que não diferencia o interno do externo, acabando por muitas vezes estabelecer uma comunicação precária e poucos laços sociais. **Objetivo:** Relatar as vivências de uma estudante de psicologia durante sua participação no projeto de extensão nomeado “Estratégia para o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças portadoras do transtorno do espectro autista” que ocorreu semanalmente em uma escola de educação especial para crianças com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Assis – SP. **Método:** Consiste em um relato de experiência. **Resultados:** Observou-se, com o decorrer do projeto, uma mudança – lenta, porém crescente – de comportamento por parte das crianças observadas. Enquanto nos encontros iniciais estas apresentavam brincadeiras concretas de bastante necessidade sensorial – estimulação oral, auditiva ou visual–, no final já foi possível, em alguns momentos da brincadeira, promover uma boa interação lúdica entre as crianças. **Conclusão:** A importância do projeto reside na possibilidade de auxiliar a criança com Transtorno do Espectro Autista no processo de simbolização através do brincar e com isso oferecer base para a construção e ampliação de suas relações interpessoais, desenvolvendo sua comunicação com o mundo e possibilitando novas maneiras de lidar com suas frustrações e fantasias.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Brincar; Inclusão.

OS JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Helen do Socorro Rodrigues Dias¹; Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues²;
Fernanda Souza Fernandes³
helensrdias@yahoo.com.br

^{1,2,3}Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, UFPA de Belém

Resumo: Este estudo traz uma análise do uso dos Jogos Cooperativos (JC) como recurso didático no ensino de ciências para alunos com Síndrome de Down (SD). O objetivo é demonstrar as contribuições dos JC como ferramenta didática potencializadora no desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, tanto no ambiente do atendimento educacional especializado como na sala regular de ensino. Os estudos selecionados pautaram-se, principalmente, em Vigotsky (1998) que assinala a significação do uso dos jogos na contribuição do desenvolvimento da criança; Nicácio *et al* (2017) que falam da utilização dos jogos educativos no ensino de ciências, pois estes proporcionam uma maior aproximação dos conceitos de ciências; e Gómez e Samaniego (2005) que discorrem sobre a importância de uma aprendizagem através do uso dos jogos cooperativos, tendo em vista que “esse processo envolve o enriquecimento pessoal e a exploração gratificante das possibilidades criativas em um ambiente em que ninguém é discriminado, excluído, derrotado ou eliminado”. Os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa-ação (THIOLENT, 2005), envolvendo uma professora da APAE-Belém e quatro alunos SD com faixa etária entre 10 e 13 anos de idade, com etapas de seleção dos jogos e posteriormente a utilização dos jogos junto com os alunos. Os resultados vêm apontando uma elevação significativa na compreensão e apropriação dos conceitos de ciências. Aumentou-se a interação entre os alunos nos atendimentos, bem como um maior engajamento em participar das atividades.

Palavras-chave: Síndrome Down. Aprendizagem. Jogos. Ciências.

Apoio: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais / Belém-PA e Instituto de Educação Matemática e Ciências - UFPA

UMA FAMÍLIA DE QUEBRA CABEÇA

Maria Elisabete Schmitt Bastos de Oliveira¹; Andréa Rizzo dos Santos²
beteschmitt@gmail.com

¹Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

Resumo: Uma família nascida em mil novecentos e noventa, depois do nascimento da primeira filha deste casal o segundo filho não esperado nasceu em mil novecentos e noventa e quatro. Uma criança de olhos fixos e sem vivacidade, sem leite materno, alérgico a leite de vaca e sua evolução seguia precária, não ganhava peso, teve o diagnóstico de caquexia e um decreto de morte por um médico especializado que deu oportunidade para este bebê de três meses viver. Fases tumultuadas, família em cacos, casal já não mais se entendia, tristeza e depressão materna. Recados dados por familiares, tios, tias e avós eram assim: “Não venha na minha casa, quando vir na minha casa venha sem seu filho”. Para festas não recebia convites e se recebesse não era para levar o filho autista, pois não sabia se relacionar, interagir. As pessoas vinham até a mãe, ensinar-lhe com palavras como bater em seu filho para educar, porque o que faltava era chinelo. Esse filho autista, que quebrava tudo dentro de casa, jogava os pertences e tudo o que bem entendia como, roupas, telefone, relógio, panelas, copos, facas dentre outros, pela vizinhança. Muito agressivo. Em busca de ajuda terapêutica, após consulta a muitos médicos, somente após seis anos uma psiquiatra o diagnosticou autista. A mãe por profunda depressão não acompanhou o filho por alguns anos. Retomando, tempos depois, o conhecimento em congressos, submeteu o filho autista a várias consultas médicas, fez o que era possível com o que também estudou para lhe ajudar. O filho conseguiu alguns sucessos, mas frequentou escola pública sem mérito, com dezesseis anos foi para APAE e com vinte e um para o SENAI. A família de quebra cabeça não está preparada para T., hoje com vinte e três anos, a única conquista é pertencer.

Palavras-chave: Autismo. Educação. Família.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO COVAS MUNICÍPIO DE TERESINA-PI

Elayne Cristina Rocha Dias¹ ; Libéria Rodrigues Neves²
elaynedias2017@outlook.com

¹Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência- Universidade Federal de Minas Gerais; ² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Resumo: A inclusão educacional implica diversas mudanças nas metodologias das instituições de ensino; nas ações do Estado e da sociedade de forma geral. Partindo desse princípio, este artigo visa estabelecer reflexões sobre as práticas inclusivas do professor de Atendimento Educacional Especializado- AEE para com os alunos com deficiência da rede municipal no ensino fundamental 1 e a forma como as mesmas podem auxiliar o docente da sala regular no município de Teresina – Piauí. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mário Covas, no Bairro Gurupi. A escolha dessa instituição se justifica pelo histórico de uma grande quantidade de alunos com deficiência atendidos no AEE, em média 22 educandos. Além disso, adota uma prática diferenciada. Surge do interesse e a dúvida de como as práticas dos professores de AEE, poderá auxiliar de forma significativa o processo de inclusão. Objetivo: analisar a contribuição do professor de AEE, a partir da observação de estratégias inclusivas adotadas por esse educador para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Método: uma pesquisa qualitativa, com uma amostra de um professor de AEE e três educadores da sala regular, com aplicação de questionários para melhor definição dos resultados. Resultados: constata-se o emprego de diversas estratégias de auxílio ao educador da sala comum, uso de recursos audiovisuais e pedagógicos pelos professores de AEE. Conclusão: Em meio a tudo isso, necessita-se uma formação continuada frequente propondo técnicas e posturas cada vez mais eficientes principalmente para os docentes da sala regular.

Palavras-chave: Professor. Práticas. AEE.

A PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIRA ETAPA DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Patrícia Alzira Proscêncio¹; Fernanda Delai Lucas Adurens²; Débora Deliberato³
pproscencio@gmail.com

¹Docente Universidade Norte do Paraná; Doutoranda em Educação pela Unesp de Marília; ²Mestranda em Educação pela Unesp de Marília; ³Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília.

Resumo: Este estudo apresenta dados da primeira etapa de uma revisão sistemática sobre pesquisa colaborativa, a qual consiste em levar o trabalho de diferentes especialistas para o contexto escolar. Este modelo se propõe a contribuir com estratégias de intervenção a partir de problemas vivenciados pelos professores na escola. **Objetivo:** Identificar trabalhos que utilizaram a pesquisa colaborativa na formação de professores na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no ensino regular. **Método:** Realizou-se uma busca a partir dos descritores: pesquisa colaborativa, formação de professores e Educação Especial com o operador booleano “AND” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações defendidas no período de 2008 a 2018. O critério de inclusão foi a apresentação dos descritores ou de indicativos em relação ao foco de estudo no título, palavras-chave e/ou no resumo. **Resultados:** Pela busca, foram obtidos 49 trabalhos e selecionados 14, os quais distribuem-se em subtemas relacionados a: sala de recursos multifuncionais (3); ensino a distância para formação de professores para educação inclusiva (1); inclusão de alunos com deficiência intelectual (2), com autismo (1), com deficiência física (1); consultoria colaborativa sobre a deficiência visual associada a distúrbios neurológicos (1); proposta de coensino entre o professor da Educação Especial e professor da sala comum (1); gestão visando a inclusão (1); inclusão na educação física escolar (1); ações colaborativas entre as professoras de química e da Educação Especial ao aluno com deficiência visual (1); formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado para estudantes em situação de deficiência (1). **Conclusão:** Os dados coletados até o momento permitirão dar continuidade à segunda etapa que será a análise dos trabalhos completos. Ainda, percebe-se que é possível ampliar esse estudo alterando os descritores para identificar outras pesquisas e realizar um comparativo entre elas.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Formação de professores. Educação Especial.

INCLUSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA CEGA OU COM BAIXA VISÃO COM APOIO DA TECNOLOGIA

Karen Regiane Soriano¹; José Luiz Vieira de Oliveira²
karenrsoriano@gmail.com

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília; ²Departamento de Exatas e Agrárias, Centro Universitário de Adamantina – UNIFAI

Resumo: A inclusão, com o apoio da tecnologia, tem sido discutida na literatura especializada, principalmente no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial. Mais especificamente sobre as pessoas cegas ou com baixa visão, a tecnologia tem sido fundamental para este processo, desde a escolarização até a inserção e desenvolvimento no mercado de trabalho. Diante disso, o objetivo deste estudo foi identificar, como a tecnologia tem sido utilizada para a inclusão e profissionalização das pessoas cegas ou com baixa visão. Para alcançar este objetivo, lançamos mão de uma busca por autores que discutiram sobre a profissionalização de pessoas com deficiência e da legislação acerca desta temática, com foco ou não para as pessoas cegas ou com baixa visão. Os resultados indicaram que poucos são os estudos voltados especificamente para este público. No entanto, quando este é o foco dos estudos, fica evidente que a tecnologia tem sido fundamental para esta inserção e profissionalização. Além disso, os resultados indicaram também a necessidade de recursos tecnológicos (*softwares* e aplicativos para celular) específicos para essas pessoas, mas também ressaltaram a importância de considerar os aspectos comuns com os outros trabalhadores, com desenvolvimento típico, ou seja, considerar os outros sentidos. Outro resultado importante foi a identificação da disparidade entre a contratação de pessoas com baixa visão em relação à contratação de pessoas cegas. De forma geral, foi possível concluir que a tecnologia é um importante recurso tanto para a escolarização deste público quanto para sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Cegueira. Baixa Visão.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

INTERVENÇÃO SENSORIAL E PROPRIOCEPTIVA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, PARALISIA CEREBRAL E ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

Cristiane Gonçalves Ribas¹; Juliana Anton²; Daiara de Almeida³;
ribas.cristiane@gmail.com

¹ Centro Universitário UniDomBosco; ² Departamento de Fisioterapia, Curitiba-Paraná

Resumo: Atualmente a quantidade de crianças que apresentam transtornos do desenvolvimento vem aumentando gradativamente devido a nova classificação do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM- V), que aponta os transtornos do neurodesenvolvimento. dificuldades essas, que fazem parte de algumas condições que se iniciam durante o desenvolvimento da criança. de acordo som o DSM-V o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), faz parte desses transtornos e pode ser classificado como leve, moderado e grave. O diagnóstico deve obedecer alguns parâmetros, como: os déficits sociais e de comunicação, onde a criança deve ter problemas de interação social ou emocional. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). **Método:** Foram incluídas no estudo crianças de 3 a 5 anos, de ambos os gêneros, com diagnóstico clínico de autismo, paralisia cerebral e diagnóstico fisioterapêutico de atraso de desenvolvimento neuropsicomotor e crianças que não tiveram mais de quatro faltas consecutivas durante o período de intervenção. Na coleta de dados, primeiramente foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, iniciada a avaliação por meio da GMFM- 88, feito a intervenção e finalizado com nova avaliação para verificar os resultados. O tratamento foi realizado na sala Snoezelen com 1 atendimento semanal durante 10 semanas. **Resultados:** A comparação entre a variável de evolução geral das crianças antes e depois da intervenção evidenciou um crescimento estatístico de 2,65%, com atingimento na avaliação de 80,08% e reavaliação de 82,2%%. Mesmo com esse resultado, ocorreram intercorrências durante a pesquisa. **Conclusão:** O tratamento fisioterapêutico proporcionou resultados positivos na motricidade grossa das crianças que não sofreram intercorrências. vale ressaltar que é um estudo contínuo de forma que possam ser exploradas novos meios de intervenção e números de atendimentos para que a pesquisa seja ampliada e aumente o acervo de informações voltadas para esse assunto.

Palavras-chave: Snoezelen. Fisioterapia. Propriocepção

INCLUSÃO NA CRECHE E TERAPIA OCUPACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Julia M. Silva¹; Helena M. A. de Mello¹; Fabiana C. F. Vitta²
juh_m.silva@hotmail.com

¹Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: O desenvolvimento global da criança na fase de zero a dois anos está diretamente relacionado à oferta de experiências que favoreçam a aprendizagem psicomotora e sua independência. No contexto educacional brasileiro, a creche atende crianças com uma diversidade de comportamentos, devido a fatores diversos, como biológicos, sociais e próprios da idade. O conhecimento que o professor tem sobre atividades para favorecer e estimular o desenvolvimento é essencial. A terapia ocupacional pode ser uma forte aliada ao conseguir visualizar oportunidades de trabalhar as fases do desenvolvimento com mudanças na rotina, nas atividades e no ambiente. **Objetivo:** Relatar a atuação colaborativa da Terapia Ocupacional junto a uma creche municipal numa cidade de porte médio no interior de São Paulo. **Método:** Durante dois anos foi desenvolvido um programa de extensão junto à Secretaria Municipal de Educação, com atuação junto a uma instituição que atende crianças de zero a dois anos. Uma vez por semana, eram ministradas aula expositiva e assistência na prática com o objetivo de capacitar sobre o desenvolvimento infantil e as diferentes formas de organizar as atividades de vida diária, interferindo na rotina e atendia-se a especificidades de crianças em risco social. **Resultados:** Duas crianças com idades de cinco e nove meses, apresentando atraso no desenvolvimento psicomotor devido a fatores pré-natais foram foco específico da intervenção da Terapia Ocupacional na organização do ambiente com confecção de cadeirinha e mesinha de caixas de papelão para beneficiar o posicionamento, facilitando a aquisição de controle postural e manipulação de objetos, em conjunto com isso, priorizou-se a inclusão dos bebês em atividades grupais promovendo a socialização. **Conclusão:** A Terapia Ocupacional facilitou o trabalho do professor. Ao acrescentar uma adaptação ao ambiente, deu oportunidade às crianças de participar de atividades comuns e em conjunto, oferecendo estímulos de dimensão global ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Creche.

Apoio: Núcleo de Ensino - PROGRAD - Unesp

O EFEITO DA GAMETERAPIA NA PSICOMOTRICIDADE EM INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Juliana Crusco de Oliveira¹; Luana Borges Brito¹; Camila Boarini dos Santos²
juliana_crusco@hotmail.com

¹Discentes de Terapia Ocupacional ²Discente do Programa de Pós Graduação em Educação.
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem cerebral, caracterizada por perturbações em áreas como a psicomotricidade, na qual é responsável pelo reconhecimento do próprio corpo, da lateralidade e noção espacial. Estudos recentes afirmam que a gameterapia pode ajudar no desenvolvimento dos aspectos psicomotores, como complemento de atividades, pois, além dos benefícios, pode proporcionar motivação extra e feedback em tempo real, que auxiliam na melhor qualidade de vida. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo avaliar os aspectos psicomotores de crianças com TEA antes e após um programa de intervenção de gameterapia. **Método:** Serão selecionadas vinte crianças, de ambos os gêneros, na faixa etária de 4 a 10 anos de idade, divididas em dois grupos: grupo experimental (n =10), composto por crianças com síndrome de TEA e grupo controle (n=10), composto também por crianças com TEA, porém pareadas em relação a idade e ao sexo com as crianças do grupo experimental. Serão excluídas da pesquisa as crianças que não apresentarem a faixa etária estabelecida, ou que apresentam deficiências físicas e sensoriais associadas ao TEA. A coleta de dados será feita por meio de três procedimentos, sendo eles: 1) Avaliação inicial- Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), que avalia a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade; 2) Programa de intervenção e, 3) Reavaliação - (EDM). **Resultados:** Até o presente momento, realizou-se a revisão bibliográfica utilizando os descritores “autismo e game”, “jogos virtuais e autismo”; “realidade virtual e autismo”, “autism and games”, “autism and therapy game”, sendo encontrados 33 artigos nas bases de dados Capes (16) e Bireme (17). **Conclusão:** Espera-se que após o programa de intervenção com a gameterapia, os participantes do grupo experimental, apresentem um melhor desenvolvimento nos aspectos psicomotores do que em relação ao grupo controle.

Palavras-chave: Gameterapia; Terapia Ocupacional; Transtorno do Espectro Autista.

Apoio: Bolsa Pibic.

A PRODUÇÃO DE JOGOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONSTRUINDO SABERES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Magno Mattos da Silva¹; Vera Lucia Prudência dos Santos Caminha²
magnomattosilva@gmail.com

¹ Mestrando do Departamento de Biologia Celular e Molecular, Curso de Mestrado
Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI, Universidade Federal Fluminense;

² Professora Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense - Orientadora

Resumo: Durante o processo da construção dos jogos, muitas são as possibilidades de desenvolvimento, de construção e de apropriação de conceitos em diversas áreas do conhecimento. A importância do trabalho com os jogos também se faz mediante as intervenções e a mediação proposta pelo profissional responsável, despertando o sentimento não de disputa, mas através do respeito as regras, criando momentos de cooperação, de ajuda mútua, levando ao amadurecimento diante dos desafios impostos pelo ato de jogar, desenvolvendo habilidades diversas como raciocínio lógico-matemático, oralidade, memorização, lateralidade e sequenciação. Procuramos incrementar seu uso com os alunos com Deficiência Intelectual que são acompanhados nas Salas de Recursos Multifuncionais. Espaços que vieram colaborar no desenvolvimento dos alunos deficientes nas escolas, respeitando suas possibilidades e potencialidades não focando em suas “incapacidades”. Nossa proposta de pesquisa se concentra no trabalho desenvolvido com os alunos com Deficiência Intelectual que são atendidos nas SRM espaço de troca e de construção de subjetividade, possibilitando constituir-se como sujeito ativo e produtor de seu conhecimento, onde o professor possa propor “atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar seu pensamento”. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010). Desta forma o trabalho com jogos se torna uma possibilidade impar na medida em que o mesmo fortalece suas vivências, sua criatividade e sua autonomia na busca de garantir verdadeiramente a apropriação, de forma lúdica, dos conhecimentos acadêmicos e na convivência com seus pares. **Objetivo:** Produzir jogos partindo do desenvolvimento de hipóteses e de conceitos trabalhados nos grupos avaliando de que forma esse processo pode contribuir para as aprendizagens. **Método:** A metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa se voltará para as metodologias ativas dos trabalhos nos grupos e da pesquisa qualitativa para análise dos dados obtidos através de diário de bordo. **Resultados:** Espera-se que os professores reflitam acerca de suas práticas utilizando os jogos construídos pelos alunos como recursos geradores de discussão acerca da inclusão, percebendo suas possibilidades e potencialidades numa maneira mais eficaz da participação de todos nos processos pedagógicos inclusivos.

Palavras-chave: Produção de jogos. Deficiência Intelectual. AEE.

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

José Tadeu Acuna¹; Lúcia Pereira Leite²
tadeuacuna@gmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru; ²Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru

Resumo: As propostas de transformações nos sistemas educacionais, pautadas na perspectiva inclusiva, têm como principal meta o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos de todos os alunos matriculados nos diferentes níveis educacionais, incluindo o ensino superior. Nesta direção, o objetivo deste trabalho foi realizar uma varredura bibliográfica para conhecer o estado do conhecimento sobre produções científicas que abordassem em alguma medida temáticas relacionadas a trajetória de estudantes com deficiência no ensino superior. Para levar a termo este objetivo foi realizado uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no intervalo temporal datado entre 2008 a 2018, com o uso de descritores específicos relacionados a participação de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, e empregada a técnica de Análise de Conteúdo para o processamento de dados. Foram encontrados 1259 arquivos, sendo que 12 corresponderam ao objetivo desta pesquisa. A consulta as teses e/ou dissertações sobre a temática em questão, mostraram, por um lado, resultados bastante promissores indicando a oferta de recursos de acessibilidade para ingresso nas universidades, tais como: provas do vestibular adaptadas, locais adequados para sua realização e informações sobre como proceder a matrícula nas instituições de ensino superior. No entanto, as produções denotam que as condições reais de inclusão no contexto universitário ainda estão aquém das desejadas, principalmente, pela falta da preparação dos professores na prática pedagógica destinada aos estudantes com deficiência. A totalidade das pesquisas endossa a ideia de que sejam necessárias medidas que traduzam as políticas educacionais em ações concretas que viabilizem a permanência e conclusão dos cursos superiores por parte dessa demanda estudantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Ensino Superior.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA COM AUTISMO

Cristiane de Azevedo Guimarães¹; Carolina Severino Lopes da Costa²
crisaguimaraes@gmail.com

¹*Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos;*

²*Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação especial,
Universidade Federal de São Carlos*

Resumo: Investigar habilidades sociais educativas (HSE) de professores que estão diretamente envolvidos no processo educativo de crianças pré-escolares com autismo possibilita identificar se o repertório de HSE dos professores é contingente às necessidades dos alunos. O objetivo do estudo foi identificar HSE de professores de crianças pré-escolares com autismo em situações do cotidiano escolar. Participaram quatro professoras regentes da pré-escola que tinham alunos com autismo frequentando suas salas, sendo P1 (Pedagoga, 36 anos de idade e 12 anos de prática), P2 (Educadora física, 30 anos e 5 anos de prática) P3 (Pedagoga, 43 anos e 20 anos de prática) e P4 (Pedagoga, 33 anos e 15 anos de prática). Os professores responderam ao Questionário de Habilidades Sociais Educativas do professor da pré-escola em situações do cotidiano escolar que é baseado nas classes do sistema de categorias de habilidades sociais educativas (DEL PRETTE.; DEL PRETTE, 2008). O instrumento avalia quatro categorias amplas (Estabelecer contexto interativo em sala de aula; Transmitir e expor conteúdos; Estabelecer limites e disciplina; Monitorar positivamente) por meio de 27 sentenças de supostas situações do cotidiano escolar da pré-escola (atividade de coordenação motora, história, brincadeiras e cantigas), nas quais o professor faz uma autoanálise da frequência com que se comporta na situação (opções de resposta dadas a priori). Resultados preliminares mostraram que P1 e P4 ficaram com valores próximo à média. P3 apresentou melhores valores de média em todas as categorias avaliadas e P2 se autoavaliou mais negativamente em relação às quatro categorias de HSE. Foram levantadas questões acerca da influência da formação inicial, do tempo de atuação da prática na Educação Infantil sobre tais resultados. Todavia, a análise de dados referente a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais Educativas nos permitirá verificar aproximações ou distanciamentos com os dados aferidos pelo questionário.

Palavras-chave: Habilidades Sociais Educativas. Pré-escola. Autismo.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

TERAPIA OCUPACIONAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA: EXPERIÊNCIA NA ADEQUAÇÃO POSTURAL PARA ALUNOS COM DISFUNÇÕES NEUROMOTORAS

Luciana Ramos Baleotti¹; Mariana Dutra Zafani²; Janaína Mossini Ireno³
janainamossini@hotmail.com

¹*Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Unesp de Rio Claro;*
²*Doutora em Educação. Terapeuta Ocupacional, CAPS II, Itapira;* ³*Bolsista PROEX, Graduanda do Curso de Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.*

Resumo: Alunos com disfunções neuromotoras (DN) possuem indicação de recursos da tecnologia assistiva (TA) que supram suas demandas físicas impostas pela condição de alterações em estruturas e funções corporais. **Objetivo:** Apresentar experiência desenvolvida junto ao projeto *Tecnologia Assistiva na Inclusão do Aluno com Disfunção Física: Recursos e Procedimentos*, a qual objetivou a implementação de mobiliário adaptado para alunos com DN. **Método:** Apresenta-se recorte realizado em duas escolas da Educação Infantil I, de Marília, SP. Em uma das escolas havia um aluno com mielomeningocele e hidrocefalia, sexo masculino, e na outra uma aluna com artrogripose múltipla congênita, sexo feminino, ambos com 4 anos de idade. Por meio de entrevista foi solicitado às professoras que relatassem atividades em que as crianças apresentavam dificuldade em participar decorrente do mobiliário escolar. Cada criança foi filmada na realização dessas atividades, o que possibilitou a análise de atividade na relação pessoa, tarefa e ambiente. Feita a análise e posterior medição das crianças, foram confeccionados e disponibilizados recursos para a adequação postural. Após 15 dias, foi aplicada outra entrevista às professoras para verificar a opinião sobre a adequação dos mobiliários. **Resultados:** Para ambos alunos foram feitas adaptações na própria cadeira e mobiliário escolar e, em cadeira utilizada no refeitório. Para o aluno com mielomeningocele foi confeccionada cadeira adaptada para uso no tanque de areia durante atividade de parque. Todas as adaptações foram feitas com materiais de baixo custo. As duas professoras relataram satisfação e mencionaram que os ajustes têm permitido a participação dos alunos em atividades intra e extra classe. **Conclusão:** Os resultados sugerem que a intervenção terapêutica ocupacional por meio do uso da TA pode ser uma estratégia eficaz e impactar positivamente na participação do aluno com DN nas atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Terapia Ocupacional. Educação Inclusiva.

Apoio: (PROEX- Pró-Reitoria de Extensão Universitária; FAP – Fundo de Auxílio à Pesquisa, Unesp)

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA REGULAR: ESTRATÉGIAS VISUAIS PARA APROPRIAÇÃO DA L2

Tatiane Cristina Bonfim¹; Simara Pereira da Mata²;
taticbonfim@gmail.com

¹Secretaria Municipal da Educação – Rio Claro; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: A Educação de Surdos na perspectiva bilíngue pressupõe a coexistência de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda (L2). Além disso, sabe-se que recursos e estratégias visuais potencializam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdos, pois favorecem a apropriação de conceitos e o estabelecimento de conexões, como a associação entre imagens e sua representação escrita. No contexto da escolar regular, a busca por práticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos surdos, especialmente no processo inicial de apropriação da língua escrita, constitui-se como um grande desafio para professores e intérpretes. A cultura ouvintista das escolas regulares pautadas por práticas de alfabetização e letramento predominantemente oral-auditiva, pode tornar-se uma barreira para a construção de uma cultura bilíngue balizada em práticas gesto-visuais. Dentre algumas possibilidades para romper ou amenizar as barreiras impostas no processo de escolarização inclusiva de alunos surdos, está a atuação colaborativa entre professor e intérprete e a mediação pedagógica destes profissionais por meio de estratégias visuais. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas estratégias visuais utilizadas no contexto de uma escola regular com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental composta por alunos surdos e ouvintes no processo inicial de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). Para tanto, recorreremos à análise documental (fotos, vídeos e relatos em diários de bordo) para apresentação dos dados. A discussão acerca dos dados apresentados será baseada nos pressupostos da Educação Bilíngue para alunos surdos, trabalho colaborativo entre professor e intérprete e pedagogia visual. Espera-se contribuir com as reflexões acerca da Educação de alunos surdos no contexto das escolas regulares, especialmente em relação à apropriação inicial da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita.

Palavras-chave: Surdez. Educação Bilíngue. Inclusão

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NO USO INICIAL DA CAA NO COTIDIANO ESCOLAR: AEE E TURMA COMUM

Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula ; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
candidablp@gmail.com.br

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, ²Centro de Educação e Humanidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: O presente trabalho está inserido no eixo temático “formação de professores na perspectiva inclusiva” por apresentar uma pesquisa em andamento que envolve a colaboração entre docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de classe comum. A inclusão escolar e o processo de aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) que necessitam de estratégias específicas na área da comunicação é um dos maiores desafios encontrados pelos profissionais de educação atualmente. Uma das principais barreiras para o processo de aprendizagem é a dificuldade de comunicação e interação que estes estudantes apresentam. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo estruturar, implementar e verificar os efeitos de um programa de apoio contínuo ao professor de classe comum mediante a colaboração do docente de AEE(Apoio Educacional Especializado) no uso da CAA(Comunicação Alternativa Ampliada) com estudantes com TEA sem fala funcional, dos anos iniciais do Ensino fundamental I . Trata-se de um estudo quase experimental, intrassujeito do tipo A-B onde observaremos os comportamentos comunicativos do estudante na sala de aula regular e na sala de recursos em dois momentos: linha de base e intervenção. Também será apresentada uma análise qualitativa mediante o comportamento comunicativo do professor de classe comum e do AEE nos atos comunicativos dos seus estudantes não falantes. Participam do estudo quatro professoras e quatro crianças com idades entre seis e dez anos, diagnosticadas com TEA, não orais ou sem fala funcional. Espera-se melhorar a interação comunicativa entre os profissionais e as crianças e modificar de forma positiva a prática dos educadores. Além disso, este estudo visa comprovar que o trabalho colaborativo entre o profissional especializado e o professor de classe comum pode favorecer muito o uso da CAA em sala de aula nas relações sociais e também nas atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Inclusão escolar - Comunicação Alternativa e Ampliada – Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO

Andrea Alves da Silva Soares¹; Miguel Claudio Moriel Chacon²
andreaassoares@yahoo.com.br

¹*Doutoranda em Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

²*Professor Doutor do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília*

Resumo: A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, sofreu uma alteração no ano de 2015, imputando ao poder público, por meio da atuação dos Estados, Distrito Federal e os Municípios, a responsabilidade pela elaboração de diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica, de estudantes com altas habilidades/superdotação, tendo em vista o reconhecimento de suas especificidades e potencialidades. Cabe destacar que apesar desse pressuposto legal, muito pouco tem sido feito pelos sistemas de ensino, para o cumprimento dos preceitos legais. Um dos caminhos que poderia colaborar no cumprimento da lei e no atendimento pleno das necessidades dos estudantes superdotados seria os sistemas de ensino investirem na formação dos profissionais da educação, capacitando-os para identificar e avaliar os referidos estudantes. **Objetivo:** Apresentar parte de uma pesquisa de doutorado, que realizou um processo de formação continuada junto a quatorze professores de uma escola municipal de Araçatuba, preparando-os para realizar a identificação/avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação. **Método:** Trata-se de uma pesquisa colaborativa, desenvolvida junto a quatorze professores de uma escola municipal de ensino integral, da cidade de Araçatuba/SP, que teve início em março de 2016 e se estendeu até dezembro de 2018. **Resultados:** Como principal resultado, até o momento, destaca-se que o processo de formação continuada desenvolvido, auxiliou os professores participantes a realizarem o processo de identificação/avaliação escolar, utilizando os instrumentos de identificação estudados nos encontros de formação. **Conclusão:** Após o termino do processo de identificação/avaliação escolar, vinte e três estudantes foram identificados como precoces com comportamento de superdotação, passando a ter suas especificadas consideradas pelos professores da escola.

Palavras-chave: Superdotação e precocidade. Formação de Professores. Identificação/Avaliação.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LAZER

Bianca Andrade de Souza¹; Janaína Aparecida da Silva²;
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³
bianca.andrade1699@gmail.com

¹Graduanda de Terapia Ocupacional pela Unesp de Marília; ²Terapeuta Ocupacional pela Unesp de Marília; ³Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação, Unesp de Marília

Resumo: Compreende-se o lazer como ocupação humana, direito básico garantido pela constituição e instrumento potencializador para expressão e autoconhecimento, sendo um fenômeno de caráter político, sociocultural e científico. Para entender o lazer de forma ampla, é necessário entendê-lo como um tempo que possibilita a vivência de valores que contribuem para mudanças de ordem moral e cultural. **Objetivo:** Analisar as concepções crianças sobre a importância do lazer. **Método:** Participaram 23 crianças entre 6 e 11 anos, de ambos os sexos, provenientes de uma Organização Não Governamental (ONG), de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Essa pesquisa utilizou o Método Clínico Crítico Piagetiano, que consiste em uma entrevista, com a elaboração de novas questões à medida que as respostas vão sendo fornecidas pelos participantes. Para análise qualitativa, foi criado um eixo temático: importância do lazer. A partir das falas e desse eixo, foi possível dividir as respostas em duas categorias. Para a categoria relevante, foram criadas duas subcategorias, denominadas como: possibilidade de socializar com os amigos e modo para evitar sentimentos negativos. **Resultados:** Os resultados encontrados mostram o lazer como algo relevante na vida das crianças, tendo em vista que dentre as 23 crianças, apenas uma julgou o lazer irrelevante. Além disso, os resultados sugerem a importância do lazer como atividade que possibilita a socialização com os amigos por intermédio do brincar. Dezesesseis (69,56%) crianças relacionaram a importância do lazer à possibilidade de não ficar triste e como única ocupação que quase todas as crianças gostam. **Conclusão:** Conclui-se que para os participantes, o lazer é não só uma possibilidade de brincar, mas de desfrutar a presença do outro, pois o outro possibilita as trocas afetivas. Dessa forma, nota-se a importância do Terapeuta Ocupacional, juntamente com outros profissionais, dentro desse campo, cujo tem grande poder de transformação, recriação e expressão.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Lazer. Criança.

PSICOMOTRICIDADE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ATUAÇÃO DA FISIOTERAPIA

Cristiane Gonçalves Ribas¹; Gabriele da Silva Haber², Brenda Cristina Melo³
ribas.cristiane@gmail.com

¹ Centro Universitário UniDomBosco, Departamento de Fisioterapia, Curitiba-Paraná;

² Centro Universitário UniDomBosco, Departamento de Fisioterapia, Curitiba-Paraná;

³ Centro Universitário UniDomBosco, Departamento de Fisioterapia, Curitiba-Paraná;

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos. As crianças com TEA possuem padrão de desenvolvimento irregular e apresentam, também, dificuldade em compreender seu corpo em sua globalidade e em segmentos dinâmicos. **Objetivo:** verificar a evolução do desenvolvimento motor normal e as complicações psíquicas em crianças com TEA de 2 a 4 anos em uma instituição de Curitiba. **Métodos:** a amostra do estudo foi composta por crianças, do sexo masculino, com diagnóstico de TEA, matriculadas na Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção (AMCIP), na cidade de Curitiba-PR. O potencial de aprendizagem das crianças foi analisado mediante a avaliação psicomotora de Vitor da Fonseca. A intervenção fisioterapêutica foi composta por 10 atendimentos, realizados duas vezes na semana e com duração de 30 minutos. Os atendimentos foram compostos por atividades de acordo com a necessidade e o nível psicomotor da criança. Após esse período as crianças foram reavaliadas seguindo os mesmos critérios. A análise dos dados foi realizada por meio do teste t. **Resultados:** as análises dos dados demonstraram que as crianças de Grau Leve e Moderado tiveram resultados significativamente diferentes das crianças com Grau Grave. **Conclusão:** a intervenção fisioterapêutica foi capaz de proporcionar benefícios à atividade motora e ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças diagnosticadas com TEA.

Palavras-chave: TEA. Fisioterapia. Psicomotricidade.

VERDADES LEGAIS PARA REALIDADES INCLUSIVAS: UM ESTUDO SOBRE OS DISCURSOS PARA EFETIVAÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues¹; Fernanda Souza Fernandes²;
Helen do Socorro Rodrigues Dias³
janibel8@yahoo.com.br

^{1,2,3}*Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática*

Resumo: O processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas vem buscando consolidar-se ao longo das últimas décadas, tomando como base as políticas governamentais, através de inúmeros documentos oficiais (legislações, ementas, decretos, normativas e outros) que visam regulamentar e procurar garantir o direito de acesso e permanência a todos na escola ou outros espaços institucionais por onde as pessoas necessitem e desejam circular. Tendo em vista que tratar dos direitos e deveres dos indivíduos é estritamente importante, pois um dos objetivos das legislações é permitir a evolução harmônica de todos os grupos na vida em sociedade, com a intenção de regularizar e fiscalizar a vida em sociedade. Este estudo tem como objetivo analisar os discursos legais nas entrelinhas da Lei Brasileira de Inclusão- Lei 13.146/15 (LBI), refletindo da efetivação desses direitos no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo Bibliográfica e documental. Para tanto se fez uso das pesquisas desenvolvidas por autores como Foucault (1979), Mantoan (2003) e Rodrigues (2004). Como resultados preliminares temos narrativas de alguns profissionais da área e atuantes em um espaço de atendimento a alunos com diferentes deficiências, assim como alguns pais e responsáveis. A referida revisão da LBI nos permite concluir que apesar de ser uma lei, infelizmente, ela ainda não é uma “verdade” no cotidiano das pessoas que precisam de tais garantias, pois muitos são as pessoas com deficiência que ainda estão segregados da escola, contudo não podemos olhá-la como algo negativo, pois um dos principais objetivos da legislação é permitir que todos possam, de forma igualitária, lutar por seus direitos. E justamente por tais aspectos, nessa luta coletiva, não se pode deixar de considerar a permanência com qualidade nos diferentes espaços institucionais de modo a favorecer que estas pessoas circulem, apropriem-se dos bens culturais e de saberes que são legitimados socialmente.

Palavras-chave: Lei Brasileira de Inclusão. Educação Inclusiva. Saberes. Discurso.

USO DE JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Regiane Ferreira¹; Mariana Sampaio² Mariane Andreuzzi de Araujo³
regiane18fer@gmail.com

¹ Mestranda em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

² Mestre em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

³ Mestranda em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Resumo: Dentre os desafios da tarefa docente, principalmente com alunos com deficiência intelectual, surge a necessidade da diversificação de práticas pedagógicas e adaptações do currículo comum. O jogo surge como alternativa no desenvolvimento e ampliação de algumas habilidades cognitivas. **Objetivo:** descrever práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado, por meio do jogo *Lince cardgame* como recurso no desenvolvimento de habilidades cognitivas (atenção, concentração e memória) em estudantes com Deficiência Intelectual. **Método:** relato de experiências que discorre sobre importantes ações realizadas desde a avaliação pedagógica até a implementação de práticas, a partir do jogo selecionado. As experiências aqui descritas percorreram quatro etapas: 1- Avaliação do estudante: identificação das principais potencialidades e barreiras educacionais; 2- Estudo do currículo comum; 3- Planejamento: elaboração de estratégias e atividades com adaptações do jogo *Lince cardgame*. 4- Práticas: aplicação do conjunto de estratégias elaboradas tendo o jogo como principal recurso pedagógico. Para trabalhar a atenção e concentração foram dispostas cartas-lince e uma carta-figura de forma aleatória. Nessa proposta, o aluno teve que encontrar a carta-figura em menos tempo possível. Já nas práticas direcionadas à memória foram disponibilizadas, também, aleatoriamente cartas-figura, em que o estudante teve um tempo para visualizá-las e, em seguida, dizer quais cartas estavam anteriormente à mostra. Este procedimento iniciou-se com duas cartas até completarem cinco. **Resultados:** com base nas etapas percorridas, observou-se a necessidade da mediação do professor para a compreensão das regras do jogo, para a permanência na atividade e ampliação das habilidades cognitivas anteriormente mencionadas. **Conclusão:** Diante do exposto, as propostas em que o jogo foi utilizado, levando em consideração a avaliação individual e o currículo comum, pode-se concluir que o jogo *Lince cardgame* quando devidamente mediado pelo professor tornou-se um importante instrumento de intervenção pedagógica, no contexto relatado.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Jogos pedagógicos.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Mariana de Oliveira Martins Domingues
marianaomd@id.uff.br

Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense-UFF

Resumo: O desenvolvimento da criança está relacionado a interação com o meio social. Elas aprendem com a imitação através das situações que vivenciam. Grande parte da aprendizagem e da construção de conceitos vem do aporte visual. Quanto ao cego, é preciso alternativas para essa construção. Contudo, a falta da visão deve ser ocupada pela experiência sensorial, sobretudo a tátil. Portanto, é fundamental proporcionar novas formas de participação e interação, a fim de que, a experiência vivida transforme-se em construção de conceitos, são os elementos da experiência que vão fornecer interpretações sobre o objeto e o mundo. **Objetivo:** discutir sobre a aquisição de conceitos em crianças cegas e a promoção de experiências para essa construção. **Método:** o relato de experiência trata da construção de conceito a partir de um texto literário sobre um caramujo e, então, trabalhado este conceito a partir da experiência de forma a proporcionar um diálogo entre teoria e as observações coletadas na experiência. Foi realizado com crianças cegas sem outros comprometimentos associados, estudantes de uma classe de primeiro ano do ensino fundamental, numa escola especializada em educação de cegos. **Resultados:** o conceito foi melhor desenvolvido e apropriado pela criança cega quando além da descrição auditiva houve a base de um elemento tátil. Para o cego, o tato é tão importante quando a visão, daí a importância da experimentação. O que a criança ouve e toca são pontos de apoio para a formação de conceitos. **Conclusão:** há uma dependência entre apropriação cultural, experiência e formação de conceitos, sendo mais completa quando a experiência é vivenciada. Especialmente para o cego, a aquisição de conceitos é um processo em aberto, como uma aprendizagem contínua ao longo da vida, ou seja, quanto mais vivencia, experiência, repertório o sujeito vai adquirindo, mais ele vai sendo moldado.

Palavras-chave: Educação Especial. Experiência. Deficiência Visual.

A VISÃO DOS FAMILIARES SOBRE A ATIVIDADE ESCOLAR DE CRIANÇAS USUÁRIAS DO IMPLANTE COCLEAR

Fabiana Cristina de Souza¹; Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz²
fabianacs.psico@gmail.com

¹Departamento de Psicologia, Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior - ITES; ²Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O implante coclear é uma prótese auditiva colocada dentro da cóclea, por meio de cirurgia. O sistema do implante transforma a energia sonora em impulsos elétricos, dando ao indivíduo uma sensação auditiva. Devido ao aumento de crianças surdas encaminhadas para a cirurgia de implante coclear, torna-se importante conhecer como o dispositivo tem contribuído para o desenvolvimento escolar destas crianças. O objetivo do estudo foi investigar qual a percepção dos pais sobre o desempenho escolar das crianças usuárias do implante coclear. Participaram do estudo quatro mães cujo filhos eram usuários do implante. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas o intuito de conhecer a opinião destes sobre a língua de sinais e sobre o desenvolvimento escolar das crianças. Utilizou-se a Análise de Conteúdo na interpretação dos dados coletados. A pesquisa mostrou que os pais afetados pela área da saúde, concebem a criança usuária do implante coclear com base na visão clínica, considerando-a como sujeitos ouvintes, na tentativa de apagamento da surdez. Assim, dificuldades escolares que poderiam ser minimizadas por um olhar de sujeito constituído na diferença são consideradas inerentes à surdez. Dessa forma, concluímos que a mudança de olhar sobre a surdez e a língua de sinais se faz importante para a superação de preconceitos em relação a esta língua e à comunidade surda e para possibilitar um melhor desempenho escolar de crianças surdas usuárias do implante coclear.

Palavras-chave: Surdez, implante coclear, língua de sinais.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Carla Francielly Martini Novaes¹; Gírlene de Albuquerque Cruz¹;
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta²; carlamartinito@gmail.com

¹Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara;

²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília e Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara.

Resumo: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, mudou o caráter substitutivo da educação especial ao ensino comum, passando a ser uma modalidade complementar com transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, incluindo a creche. Como está a produção científica em relação à educação para todos na creche e quais as principais contribuições que dão a esta problemática? **Objetivo:** Identificar como a produção científica na área de Educação Inclusiva tem dialogado com a educação na creche, nos últimos 10 anos. **Método:** Utilizou-se como fonte de dados às bases Scientific Electronic Library On-Line (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), Portal de Periódicos Capes/MEC; Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD); Red de Revistas Científicas da América Latina Y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) e os descritores educação especial, educação inclusiva, inclusão e creche, no período de 2008a 2017. Os 18 produtos encontrados, entre teses, dissertações e artigos tiveram seus objetivos, métodos e resultados lidos minuciosamente, possibilitando seu agrupamento nos temas Políticas públicas de educação infantil e educação especial; Creches inclusivas: relatos de casos; Formação de profissionais e Concepções sobre inclusão. **Resultados:** Os estudos mostraram que a política de educação especial ainda está sendo introduzida na creche. Situações de inclusão relatadas destacam problemas comuns nesse processo, como os ligados à estrutura física, de materiais e humanos. O medo em lidar com o diferente junta-se à dificuldade encontrada pelos professores para lidar com o contexto inclusivo na creche e se expressa nas concepções que têm sobre as crianças e a sua educação. **Conclusão:** A inclusão na creche ainda é incipientenas pesquisas, nos documentos oficiais e na prática. Novos olhares sobre esses contextos podem auxiliar na melhora da qualidade dos serviços oferecidos à essa faixa etária.

Palavras-chave: Creche. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

A TERAPIA OCUPACIONAL E O BRINCAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 2 ANOS

Ana Júlia Ribeiro Sgavioli¹; Bárbara Solana Scarlassara¹;
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta²
basolana.to@gmail.com

¹Pós-Graduada em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara; ²Departamento de Educação Especial, Unesp/Marília e Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp/Araraquara.

Resumo: A criança que está inserida na escola possui uma rotina repleta de estímulos, participa de diversas atividades, sendo a principal delas o brincar. A terapia ocupacional utiliza o brincar como recurso para atuar com crianças e seu principal objetivo é promover o desenvolvimento das capacidades motoras, inteligência, sociabilidade e independência. **Objetivo:** por meio de um programa de educação continuada, melhorar o nível de conhecimento sobre a importância do brincar e o desenvolvimento da criança de zero a dois anos. **Método:** participaram 42 profissionais atuantes na educação infantil de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. O programa de educação continuada oferecido abordou os temas: desenvolvimento psicomotor da mão; conceitos relacionados ao brincar; tipos de brinquedos para a faixa etária de zero a dois anos; relação entre as atividades do brincar e o desenvolvimento da criança de zero a dois anos. A fim de verificar a eficácia do programa, foram aplicados questionários antes e depois das aulas e cada questão foi comparada individualmente. **Resultados:** pode-se destacar que 37 profissionais apresentaram melhor desempenho após o curso, apresentando um maior número de respostas corretas acerca do desenvolvimento infantil. O tema brinquedo e suas variáveis, como tipo, função e utilização, proporcionaram discussões enriquecedoras, principalmente com a contribuição do olhar da terapia ocupacional. **Conclusão:** o programa de educação continuada possibilitou reflexão acerca da atuação dos profissionais em relação à utilização de brinquedos como forma de promover experiências e desenvolver habilidades das crianças de zero a dois anos. Contudo, não é possível garantir mudanças na prática profissional diante das condições físicas e materiais que a instituição oferece. Anseia-se que este programa auxilie em uma nova prática cotidiana com um olhar mais crítico diante das atividades oferecidas para as crianças de zero a dois anos.

Palavras-chaves: Brincar. Formação Continuada. Terapia Ocupacional.

Apoio: Núcleo de Ensino, Pró-Reitoria de Graduação, Unesp.

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS

Giovana Rezende Vieira¹; Lucia Pereira Leite²
girezende02@gmail.com

¹Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp Bauru; ²Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Psicologia – Unesp de Bauru

Resumo: A forma como os sujeitos compreendem a deficiência influencia as ações dirigidas à pessoa com deficiência (PCD), portanto, faz-se importante a investigação das concepções de deficiência dentro do ambiente universitário, tendo em vista que estas poderão conduzir as relações sociais e as possibilidades de participação da PCD no contexto universitário. Dessa forma, o presente estudo procurou investigar como a deficiência é compreendida por estudantes universitários e comparar os resultados obtidos em função de variáveis como concepção, área de atuação, curso, período da graduação, faixa etária e gênero. A coleta dos dados se deu pela aplicação da Escala de Concepções de Deficiência (ECD) (Leite e Lacerda, 2013) em 325 estudantes de uma universidade pública do oeste paulista, contemplando os cursos: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Civil, Jornalismo, Psicologia. A ECD é composta por 20 enunciados que retratam quatro concepções distintas de deficiência (social, biológica, histórico-cultural e metafísica), dispostas de maneira randômica. Para a análise de dados, foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais. A amostra se apresentou anormal e, portanto, foram utilizados testes não paramétricos para as análises inferenciais. Como resultados, destaca-se que a concepção social de deficiência obteve a maior concordância, seguida da histórico-cultural. Já a concepção biológica apresentou tendência de concordância e a metafísica, discordância. Apesar de a concepção social ter sido a mais assinalada, por meio das análises inferenciais pôde-se verificar, em termos de média, que ainda é baixa a concordância com enunciados relacionados a essa concepção. Isso leva a reafirmar que o fenômeno da deficiência é algo complexo e multideterminado, em que múltiplas explicações cabem para conceituá-lo. Acredita-se que investigações dessa natureza de algum modo trazem à tona a discussão da deficiência no contexto universitário, contribuindo para ampliar e propalar o discurso da inclusão social com futuros profissionais.

Palavras-chave: Concepção de deficiência; Escala; Universidade.

Apoio: PIBIC/CNPq (Proc. 42399/2017) e Bolsa PQ/CNPq (Proc. 308420/2014-4)

ANÁLISE DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS

Vanessa Aparecida Palermo¹; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins²
va_palermo@hotmail.com

¹ Tradutora e Intérprete de Libras da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos-SP;

² Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Unesp, Marília, SP.

Resumo: Ao longo dos últimos anos, vivenciamos importantes avanços legislativos no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo o direito a educação. **Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo investigar os discursos e as práticas pedagógicas ofertadas no processo formativo de universitárias surdas em cursos de pedagogia. Este projeto se caracteriza por um estudo de caso que visa analisar as contribuições da disciplina de estágio supervisionado para a formação inicial de professores à estudantes surdos. **Método:** A presente pesquisa será realizada na disciplina de estágio supervisionado do curso de pedagogia, ofertado em uma Faculdade, de um município do interior do Estado de São Paulo. Constituirão amostra dessa pesquisa dois docentes atuantes nas disciplinas de metodologias de ensino, uma coordenadora do curso de pedagogia, uma professora da disciplina práticas de estágio supervisionado, duas alunas surdas e a Tradutora Intérprete de Libras, proponente desse estudo. Os dados serão coletados por meio de uma entrevista semiestruturadas inicial com os professores e coordenadores com perguntas abertas no início da pesquisa e do registro de videogravações das atividades de orientação de estágio das estudantes surdas, nas na disciplina de estágio supervisionado. **Resultados:** O material recolhido no estudo será analisado à luz do método da Produção de Sentidos, proposto por Spink. A partir da transcrição de todas as entrevistas com os participantes serão criados tópicos temáticos a partir de padrões encontrados nas respostas para auxiliar a responder aos objetivos dessa pesquisa. **Conclusão:** Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir ampliar o debate e a reflexão sobre as práticas de estágio supervisionado em cursos de formação de professores ofertados aos estantes surdos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Surdos. Ensino Superior

PRÁTICAS INTERSETORIAIS DE MONITORAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM UMA REGIÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Thayla Caroline da Silva¹; Gerusa Ferreira Lourenço²;
Patrícia Carla de Souza Della Barba³
gerusalourenco@gmail.com

Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos¹

Resumo: Os três primeiros anos de vida da criança são considerados essenciais por ser um período do desenvolvimento onde ocorrem importantes aquisições e grande plasticidade cerebral; portanto, quanto mais precocemente forem detectados acometimentos, mais chances de sucesso no desenvolvimento da criança podem ocorrer. Sendo assim, a família ocupa extrema importância no processo de vigilância do desenvolvimento infantil, pois ela é a base de qualquer construção com a criança. **Objetivo:** Identificar práticas intersetoriais de monitoramento do Desenvolvimento Infantil (DI) em saúde, educação e assistência social, baseado no modelo de construção de capacidades centrado na família. **Método:** Trata-se de um estudo quanti-qualitativo de estudo de caso, que teve como participantes profissionais da rede de saúde, educação e assistência social de seis municípios do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada presencialmente, sendo utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo temática e o município que apresentou mais ações intersetoriais relacionadas ao cuidado integrado à criança foi selecionado para intervenção e seu perfil será traçado em um estudo de caso. **Resultados:** A entrevista foi feita com base em indicadores relacionados a uma rede intersetorial e identificação de risco ao desenvolvimento infantil (DI). Os resultados apontaram para uma lógica de cuidados voltadas para o encaminhamento aos serviços. No entanto, práticas com cunho intersetoriais foram detectados, como: utilização de ferramenta de acompanhamento das famílias, boa articulação entre os conhecimentos da equipe, atenção individualizada às famílias, entre outros. **Conclusão:** Os resultados podem contribuir para a adoção de diretrizes para políticas públicas da primeira infância numa perspectiva intersetorial, a fim de validar a atenção integral à criança e ao DI, e com a produção de indicadores para o monitoramento do DI à luz do modelo de construção de capacidades centrado nas famílias.

Palavras-chave: Monitoramento do Desenvolvimento Infantil. Família. Intersetorialidade.

Apoio: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo sob o nº 2015/50508-6

LITERATURA INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO INCLUSIVO DE ENSINO

Fernanda Souza Fernandes¹; Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues²;
Helen do Socorro Rodrigues Dias³
prof.nandasf@gmail.com.br

¹Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, UFPA de Belém; ²Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, UFPA de Belém; ³Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, UFPA de Belém.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições iniciais de um trabalho na Educação inclusiva a partir de uma perspectiva interdisciplinar ao se atender alunos autistas durante as atividades propostas e nos diálogos com docentes que também os atendiam. Assim, optamos pelos estudos de Zulian e Freitas (2001) evidenciando gestos docentes diante dos desafios criados pela inclusão para verificar de que maneira a lei pôde ou não garantir a permanência com a qualidade necessária, Morin (2011) ao tratar dos meios para enfrentar a incerteza da ação, já que isso também faz parte dos gestos docentes que se veem em situações de tomada de decisão ao longo da sua carreira. Schön (1992) contribui ao tratar da necessidade de se refletir a respeito da sua prática diante das mais diferentes situações que integram o fazer docente e os estudos de Bakhtin (2002) pelo fato de o estudioso considerar que toda compreensão como carregada de responsividade na qual os docentes assumem suas atribuições tornando mais efetivo o trabalho com os alunos com deficiência. A metodologia se baseou na pesquisa-ação a partir de uma abordagem qualitativa. O contexto selecionado foi uma escola pública, no período de 26 de fevereiro a 9 de março, em uma turma de 4º ano composta por 28 alunos, sendo um deles com diagnóstico de autismo moderado. A investigação envolveu a literatura infantil a partir da obra Lilás: uma menina diferente, de Mary E. Whitcomb, conteúdos de ciências, matemática, história e geografia. As etapas envolveram diferentes desafios para os alunos. Os resultados preliminares têm evidenciado que o trabalho com a literatura infantil em uma perspectiva interdisciplinar favorece a inclusão contemplando diferentes aprendizagens, proporcionando aos alunos dos Anos iniciais maior compreensão da realidade a partir de um diálogo efetivo mais próximo do seu cotidiano na relação com saberes mais globais.

Palavras-chave: Gestos docentes. Autismo. Responsividade. Inclusão. Literatura infantil.

QUESTÕES OCUPACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E ASPECTOS DE ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL COM ESSE PÚBLICO

Anielle Mitsue Sato¹; Mayara de Paiva Santos¹; Jáima Pinheiro de Oliveira²
jaima@marilia.unesp.br

¹Discentes do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da FFC/UNESP;

²Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

Resumo: Esse trabalho teve como propósito enfatizar os aspectos sociais de pessoas com deficiência visual no seu dia a dia. Devido aos obstáculos encontrados no espaço dentro e fora da própria família, muitas vezes a inclusão é uma atitude pouco comum na sociedade. O nosso objetivo foi identificar as questões ocupacionais desse público para com seu modo de vida e aspectos de atuação da Terapia Ocupacional nesse contexto. O trabalho foi realizado por meio de busca bibliográfica em um dos principais periódicos de Terapia Ocupacional, a saber: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (UFSCar). A busca teve foco na deficiência visual e seu espaço na sociedade. Assim, foram abordados os pontos identificados nos textos-base de acordo com cada situação e perfil pessoal, envolvendo aspectos individuais, em casos como a própria aceitação acerca da perda parcial ou total da visão. Além disso, foi dada ênfase às atividades de vida diária, pensando nas implicações sociais nelas envolvidas e da atuação da Terapia Ocupacional. Após as análises feitas, foi possível identificar em relação aos aspectos individuais: surgimento de problemas pessoais diante da deficiência visual, como por exemplo, ansiedade, dificuldades de autoaceitação, depressão, isolamento social, dentre outros. Foram identificadas, ainda: dificuldades arquitetônicas; inferioridade em relação às pessoas que enxergam; dificuldades de mobilidade, desde sair de casa até o local de destino. Em relação à atuação da Terapia Ocupacional com esse público foram identificadas algumas atividades realizadas, tais como: treinamento de autonomia com uso de bengala e atividades em grupo, com foco, principalmente, na aceitação da perda visual. Desse modo, conclui-se que é fundamental o auxílio do Terapeuta Ocupacional para o suporte nos papéis ocupacionais, tornando assim mais eficaz a realização das atividades do cotidiano e que favorecem aspectos de sua inclusão social. Essa atuação também pode favorecer as relações afetivas.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Deficiência visual. Qualidade de vida.

PERCEPÇÃO DE MÃES DE ESCOLARES COM PARALISIA CEREBRAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR: RESULTADOS PARCIAIS

Ariane Marques Silva¹; Janaína Mossini Ireño²; Luciana Ramos Baleotti³
arianemarques.to@gmail.com

¹ Mestranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Unesp de Rio Claro; ² Discente do Curso de Terapia Ocupacional, Unesp, Marília; ³ Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Unesp, Rio Claro

Resumo: Os pais são grandes aliados na inclusão escolar, sendo a força estimuladora e reivindicadora, que exigem o melhor para seus filhos (MNTOAN, 2006). Pensar, portanto, os pais como sujeitos que vivenciam o processo de inclusão escolar juntamente com seu filho com deficiência, fazem deles mediadores indispensáveis para se conhecer a realidade. **Objetivo:** Apresenta-se um recorte de estudo em andamento que objetiva identificar e comparar a percepção sobre inclusão escolar de mães de crianças com paralisia cerebral (PC) leve e grave. **Método:** Participaram quatro mães de crianças com PC, sendo duas mães de crianças com PC quadriplégica grave, e duas mães de crianças com PC hemiparética leve, uma criança com PC grave e uma PC leve estavam inseridas na EI e outras duas, leve e grave, no EF. Duas crianças eram do sexo feminino, e duas do sexo masculino, à faixa etária delas variou de três a oito anos. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado e analisados qualitativamente. **Resultados:** Os resultados apontaram que as mães não compreendem o significado da inclusão escolar, bem como os direitos da criança. As verbalizações apontam que para as mães das crianças da EI a convivência de seus filhos com outras crianças é mais importante do que o conteúdo pedagógico. Já as mães das crianças do EF, tanto leve quanto grave, demonstraram preocupação com o conteúdo pedagógico e com a alfabetização de seus filhos, devido à possibilidade de retenção das mesmas. Evidenciou-se também, que as mães das crianças com PC leve, apresentaram-se angustiadas com relação à superproteção e minimização das potencialidades de seus filhos pelo cuidador escolar, segundo elas, os mesmos tendem a interferir na autonomia da criança no ambiente escolar. **Conclusão:** Os resultados sugerem que as mães entrevistadas apresentaram satisfação quanto ao fato de o filho estar na escola regular, porém não demonstraram clareza quanto ao processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Educação Inclusiva; Mães.

A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS ADAPTADAS COMO SUPORTE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mariana Ferreira Monteiro¹; Ágatha Assis Bandeira dos Santos¹; Patrícia Tupin Martins²
agatha.assis_adm@yahoo.com.br

¹Discentes do Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília; ²Especialista em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília.

Resumo: O uso de recursos adaptados no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva tem sido investigado por pesquisas e indicado resultados promissores em relação ao processo de desenvolvimento dos alunos do público-alvo da Educação Especial. Esse relato de experiência objetivou indicar possibilidades de confecção de um recurso adaptado para o uso na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco para o trabalho com histórias infantis. Esse trabalho foca o uso de figuras e o conhecimento metatextual e tem fornecido base para a construção dessas adaptações. De modo secundário, esse relato objetivou descrever a confecção de uma história adaptada. As principais etapas dessa construção foram: criar os moldes para recorte do cenário e personagens com a utilização de papel vegetal, transferência desses desenhos para EVA, confecção de cada uma das partes da história (cenário – personagens: menina, gato, cachorro) com a utilização de materiais que facilitaram o manuseio e durabilidade das adaptações, como o contact. Para esta confecção os materiais utilizados foram: colas, EVA, papel camurça, papelão, barbante, palito de sorvete, retalhos de tecidos, velcro, olhos móveis, bolinha de isopor, cortiça e tinta guache. Os resultados indicaram que o recurso construído tem sido importante para ações que tenham como objetivo favorecer a construção de histórias infantis, tanto em sua modalidade oral, quanto escrita. O uso desses recursos também tem indicado que ele pode auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Diante dos resultados, é possível concluir que a adaptação e o uso de recursos como apoio pedagógico são de grande importância para a aprendizagem de escolares do público-alvo da Educação Especial. Em virtude dessa importância, sugere-se que novas problematizações possam surgir a partir do material apresentado. Sugere-se, também, que outras possibilidades de adaptações sejam propostas, assim como novas reflexões sobre a importância da articulação entre áreas distintas.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Histórias Infantis.

Apoio: Pró-reitoria de Graduação da Unesp (Projeto do Núcleo de Ensino/FFC/Unesp).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA: UM ESTUDO DE CASO

Marta Cristina Rodrigues¹
martacristinaprofessora@gmail.com

Universidade Presbiteriana Mackenzie; ²*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Centro de Formação e Apoio à Inclusão – CEFAl* ³*Universidade Nove de Julho*

Resumo: Este relato de experiência é resultado do trabalho desenvolvido com duas crianças com cegueira congênita, numa sala de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência visual na cidade de Santana de Parnaíba, região metropolitana de São Paulo nos anos de 2013 e 2014. **Objetivo:** Discutir o desenvolvimento da linguagem na criança cega, assim como conhecer as singularidades e especificidades desse desenvolvimento a partir das vias de percepções oriundas dos sentidos remanescentes e ausência da visão. **Método:** O método utilizado foram os registros escritos e áudios colhidos a partir das observações durante o período de atendimento que teve duração de dois anos. Os atendimentos eram semanais de aproximadamente com duração de duas horas. O grupo era composto por duas crianças cegas congêntas, sendo uma com cinco anos e outra com seis anos. **Resultados:** Ao iniciar os atendimentos, observamos que o vocabulário das crianças atendidas era constituído por palavras que se baseavam na repetição de vocabulários inerentes ao mundo imagético, da pessoa vidente, na maioria das vezes, reproduzidos a partir da imitação. Identificamos a presença de verbalismo, a dissociação do significado da palavra de sua matéria sensorial correspondente, uma compensação muitas vezes vista como insuficiente para a falta de representação da realidade. **Conclusão:** Constatamos que de acordo com as suas especificidades e formas de compreender o mundo ao redor, a criança cega congênita constrói seu sistema de significação e adquire conhecimentos através das experiências sensorio-motoras vivenciadas e experimentadas, assim como, a aquisição da linguagem terá como aliada a memória, respaldada nas informações auditivas, olfativas, cinestésicas e táteis. A experiência perceptiva possibilita a identificação, nomeação e classificação dos objetos no contato com diferentes materiais, estruturas, formas e tamanhos, que servirão de base para a organização do significado conceitual e a construção de novos significados.

Palavras-chave: Linguagem. Cegueira congênita. Formação de conceitos.

A FISIOTERAPIA APLICADA EM CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL UTILIZANDO OS PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL

Cristiane Gonçalves Ribas¹; Flávia Letícia Martins Santos²; Jessika Kussem Santos³
ribas.cristiane@gmail.com

¹Centro Universitário UniDomBosco Departamento de Fisioterapia Curitiba-PR

²Centro Universitário UniDomBosco Departamento de Fisioterapia Curitiba-PR

³Centro Universitário UniDomBosco Departamento de Fisioterapia Curitiba-PR

Resumo: A paralisia cerebral é uma alteração relacionada à agressão encefalopática que se caracteriza por um transtorno persistente ao tônus muscular, postura e ao movimento, que aparece na primeira infância, acarretando em limitações funcionais crônicas, sendo necessário oferecer a essas crianças intervenções que possibilitem o aperfeiçoamento de suas potencialidades.

Objetivo: Verificar o efeito da integração sensorial em crianças com paralisia cerebral, de ambos os sexos, com idade entre 1 e 5 anos. **Método:** A pesquisa foi realizada na AMCIP – Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção – com amostra composta por 7 crianças portadoras de paralisia cerebral que realizaram o tratamento motor já incluso no dia a dia e a integração sensorial. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a ficha de avaliação e a avaliação motora pela escala GMFM. A intervenção fisioterapêutica ocorreu por um mês consecutivo, com total de 8 atendimentos, frequência de duas vezes semanais e duração de 30 minutos cada. Os exercícios foram aplicados de acordo com os autores Allegretti *et al.* (2007) e Cargnin e Mazzitelli (2003). A análise estatística descritiva (frequência, média, desvio padrão, mediana, mínimo, máximo), foi utilizada para a caracterização do presente estudo, a depender do tipo de variável e da distribuição dos dados. As diferenças entre avaliação pré e pós intervenção, foram analisadas por meio do teste de Mann Whitney ou teste t. **Resultados:** Foram avaliados cinco dimensões da escala GMFM, os quais obtiveram resultados significativos nos domínios, A) Deitar e rolar, B) Sentar e no item Geral, na comparação entre pré e pós-intervenção. Houve variações nos momentos pré e pós-intervenção, o que acarretou em respostas motoras diferentes entre as crianças, quando analisadas individualmente, no qual os pacientes com menor comprometimento motor apresentaram um maior grau de melhora quando comparados com pacientes com maior comprometimento motor. **Conclusão:** A fisioterapia motora quando associada à integração sensorial em crianças com paralisia cerebral, pode ser benéfica, quando ofertado a criança em forma de brincadeira e desafio, proporcionando uma melhora significativa nas atividades de vida diária dessas crianças, assim como no tratamento fisioterapêutico.

Palavras-chave: Paralisia cerebral. Fisioterapia. Tratamento. Estimulação sensorial.

DIREITOS E GARANTIAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A IMPLANTAÇÃO DE INSTÂNCIAS EXECUTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Francisco Rodrigues Neto; Daniela Leal²
francisco.neto01@hotmail.com

¹*Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto;* ²*Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.*

Resumo: Na história das políticas públicas voltadas à promoção e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, destaca-se a atuação do Poder Público Federal, Estadual e Municipal na implantação de instâncias executivas para tratar de assuntos relacionados às pessoas com deficiência. Em âmbito Federal, no ano de 1986, foi implantada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, primeira instância governamental ligada diretamente ao executivo federal. Nas esferas estadual e municipal, a cidade e o Estado de São Paulo, no ano de 2007 e 2008, respectivamente, se tornaram a primeira cidade e o primeiro Estado brasileiro a implantarem na administração pública direta Secretarias, com foco em assuntos relacionados à pessoa com deficiência. **Objetivo:** Apresentar algumas considerações sobre a importância das instâncias executivas, no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade pelo viés da Educação. **Método:** Optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo documental, caracterizada pela análise de leis e decretos nacionais, estaduais e municipais, relacionados diretamente à implantação de instâncias executivas. **Resultados:** Por se tratar de pesquisa em andamento, os resultados preliminares apontam que por intermédio das ações promovidas pela Secretaria Estadual (SEDPcD), 152 municípios paulistas implantaram uma instância municipal (secretaria, coordenadoria, diretoria, assessoria), evidenciando o pioneirismo do Estado de São Paulo e de seus municípios, na construção de uma grande rede de serviços voltados em prol da promoção e inclusão das pessoas com deficiência. **Conclusão:** Conclui-se afirmando que, o município, ao implantar uma instância executiva na administração pública direta, assume a responsabilidade de desenvolver ações concretas que possibilitem o acesso e a participação de todas as pessoas em todos os ambientes, provocando mudanças estruturais, comportamentais, sociais e educacionais, culminando com a participação mais efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Palavras-chave: Política Pública. Pessoa com Deficiência. Inclusão.

O OLHAR DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SALA DE AULA

Aletéia Cristina Bergamin¹; Victor Alexandre Barreto da Cunha²;
Eliana Marques Zanata³
aleteiaberg@gmail.com

¹Mestre em Docência para a Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru; ²Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru, ³Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru.

Resumo: O presente estudo retrata o relato de experiência de uma professora do Ensino Fundamental na identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) na classe comum. O estudo teve caráter qualitativo e teve como objetivo realizar avaliação pedagógica e psicológica para confirmação dos indicadores de AH/SD de um estudante do sexo masculino de 10 anos de idade que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados a professora utilizou os seguintes instrumentos: Diário de Campo para o registro das observações da professora em sala de aula, Questionário de Nomeação por Pares, Teste de Desempenho Escolar (TDE). O psicólogo utilizou testes psicológicos de inteligência WISC IV, Raven e o Teste de Criatividade Infantil. As avaliações ocorreram na escola onde o mesmo estuda, em uma sala reservada e sem ruídos durante o período de aula. Os instrumentos foram analisados de acordo com recomendações de correção de cada instrumento. Os resultados demonstraram o quanto os instrumentos utilizados pelo professor para realizar a avaliação pedagógica são confiáveis e foi possível detectar os indicadores de AH/SD de um estudante refutando a ideia de muitos professores que referem não ser possível identificar esses alunos no contexto escolar. Os instrumentos psicológicos confirmaram os indicadores de AH/SD. Concluiu-se que o professor teve esse olhar diferenciado com as características associadas às AH/SD e o estudante identificado possui fortes indicadores, pois demonstrou desempenho acima da média em diversas áreas de interesse com inteligência acima da média, comprometimento com a tarefa dada, criatividade na criação de jogos e trabalhos manuais.

Palavras-chave: Altas Habilidades/ Superdotação. Identificação. Avaliação.

MANUAL DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO PARA PROFESSORES E PAIS

Alex Fabiani de Menezes Chagas¹; Cristina Maria Carvalho Delou²
aejmenezes@hotmail.com

¹Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão ; ²Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

Resumo: Aluno com altas habilidades ou superdotação são público alvo da educação especial. A legislação e a política pública vigente garantem o direito à identificação e atendimento educacional especializado, de acordo com a tipologia de cada um, segundo suas capacidades. Contudo, é raro e incomum encontrar municípios que realizem as práticas previstas nos documentos legais. Este estudo busca identificar meios para construção de política pública municipal inclusiva com a participação de profissionais da educação e pais pela garantia do direito à identificação e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação da rede pública de Itaboraí, Rio de Janeiro. A Associação de Pais e Professores de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (ASPAHS) foi um dos caminhos encontrados. Um manual será elaborado para servir de base para outros grupos de profissionais da educação e pais que tenham o mesmo objetivo. **Objetivo:** Criar um manual de orientação a pais e professores quanto aos direitos das crianças e adolescentes com AH/SD, que sirva de referência para outros grupos. **Método:** Será usada a pesquisa participante já que o público alvo da pesquisa (profissionais da educação, pais, e gestores municipais da educação) simultaneamente aumenta seu conhecimento da situação pesquisada, bem como inicia uma ação de mudança em benefício da comunidade. **Resultados:** Na trajetória de construção da política pública inclusiva municipal, foi feita uma formação continuada com profissionais da educação, em 2014, que propiciou identificação dos primeiros casos de altas habilidades ou superdotação na rede; foi escrito e aprovado estatuto da ASPAHS, entendida como uma das estratégias para tal política e, ainda, ministrado na cidade um curso de 120 horas, em parceria com o CMPDI. **Conclusão:** O empoderamento de um grupo de pais e profissionais da educação, a partir de discussões, estudos e fundação de uma associação, gerou demanda de atendimento a alunos AHSD à cidade, que, com o advento do COMPERJ, teve seu alunado aumentado consideravelmente. A cidade precisou estabelecer o atendimento aos já identificados e estratégias para construir política pública que venha a prepará-la para o cadastro dos alunos superdotados e as ações dele resultantes.

Palavras-chave: Altas habilidades, família, legislação.

TERAPIA OCUPACIONAL E O TRABALHO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS COM TEA

Karine Antunes do Prado¹; Andréa Rizzo dos Santos²
andreagiar@marilia.unesp.br

1 Associação de pais e amigos do Autista, Espaço Potencial; 2 Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: A terapia ocupacional tem como uma de suas funções auxiliar a pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA) a melhorar a qualidade de vida em casa e na escola. O terapeuta ajuda a introduzir, manter e melhorar as habilidades para que as pessoas com autismo possam chegar à independência. **Objetivo:** Relatar a experiência vivenciada durante as atividades de intervenção realizadas com crianças com TEA. **Método:** Estudo descritivo, tipo relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas com crianças de 03 a 05 anos, durante o mês de março de 2018, em uma instituição de assistência a crianças e adolescentes com TEA, localizada em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. **Resultados:** No total foram realizados 94 atendimentos individuais e/ou em grupo. A partir da análise dos mesmos foi possível perceber que o espaço criado pelos atendimentos de terapia ocupacional apresenta-se como um espaço de interação e troca entre terapeuta-crianças-educadores, fortalecendo ações e atividades, possibilitando a articulação dos saberes em saúde e educação com o cotidiano dos atores envolvidos, auxiliando na formação dos educadores. **Conclusão:** Pode-se concluir que as atividades contribuíram para a construção e o aprimoramento do saber-fazer da terapia ocupacional e o ensinar-aprender, enriquecendo sobremaneira a transdisciplinariedade entre saúde e educação.

Palavras-chave: Transdisciplinariedade. Saúde. Educação

PROPOSTA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS

Melina Rosa da Silveira Franco¹; Luci Pastor Manzoli
melina.silveira@educacao.sp.gov.br

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp Araraquara ; ² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp Araraquara

Resumo: A partir da LDB 9394/96, a educação das pessoas com deficiência passou a tomar novos rumos advindos do artigo 58 colocando a educação especial como modalidade de educação escolar devendo ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. As políticas educacionais desde então, legitimaram uma série de documentos oficiais promovendo a inclusão desses alunos nos sistemas de ensino. A LDB enfatiza a responsabilidade das escolas em relação à elaboração de uma proposta pedagógica conforme citado nos Art. 12, 13 e 14 atentando para a participação de todos os membros da comunidade escolar no sentido de promover a autonomia e independência dos espaços educativos, inclusive o trabalho com o atendimento da diversidade. **Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do quadriênio 2014-2017 de duas escolas estaduais que atendem o ensino fundamental e médio da periferia de uma cidade do interior paulista, visando identificar se e como contemplam o público alvo da educação especial no sentido de garantir a inclusão dos mesmos. **Método:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa voltada para a análise documental que é uma técnica valiosa para obter informações e desvelar aspectos importantes de um tema. **Resultados:** Uma escola menciona a inclusão com equidade a todos os alunos referindo-se também, aos com necessidades especiais. A outra, menciona racismo, credo, situação econômica e nem sequer alude a tais alunos em sua proposta. **Conclusão:** Apesar dos documentos oficiais garantirem a inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, ainda falta comprometimento por parte da equipe escolar para assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos dos alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Proposta Pedagógica. Educação Especial. Políticas Públicas Inclusivas.

A PARTICIPAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL NA PROMOÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DE UMA CRIANÇA COM FOCOMELIA

Fabiola Antunes da Silva¹; Camila Boarini dos Santos²;
Aila Narene Dahwache Criado Rocha³
fabiola.unesp@hotmail.com

¹Discente de Terapia Ocupacional; ²Discente do mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação; ³Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: A focomelia é uma anomalia congênita caracterizada pelo encurtamento dos membros do feto. Devido à má formação, pode-se gerar atraso motor resultando em limitações na realização das atividades de vida diária (AVD), podendo necessitar de Tecnologia Assistiva (TA) para melhorar o desempenho. **Objetivo:** Este estudo teve como objetivo propor recursos de TA para ampliar as habilidades funcionais na realização das AVD. **Método:** Participou deste estudo uma criança do sexo feminino de sete anos, com focomelia dos membros superiores. A coleta de dados foi realizada na clínica escola de uma universidade do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado para avaliar a independência nas AVD foi o “Catálogo de Avaliação do Nível de Independência de Crianças de 4 a 8 anos”, proposto por Matsukura e Marturano (2001). As intervenções ocorreram por meio de atendimentos semanais, com duração de 50 minutos, durante oito meses. **Resultados:** Os resultados da avaliação apontaram dependência em vestir-se e no autocuidado (banho, higiene íntima), sendo que a participante parou de usar fraldas com 6 anos e 10 meses, contudo, apresentava independência para alimentar-se, linguagem e cognição preservada. As intervenções visaram fornecer orientações para vestuário, como, colocar os calçados e roupas mais fáceis de serem vestidas, considerando as demandas trazidas pela participante, além da confecção de recursos de TA e aplicação de bandagem elástica para inibição de dor na cintura escapular, região lombar e extensão do polegar. Os recursos confeccionados foram para esmaltar as unhas, para independência na higienização íntima após o uso do sanitário e por último a adaptação da escova de cabelo. Em todos os recursos, realizou-se o treino e a reavaliação. **Conclusão:** Conclui-se que o Terapeuta Ocupacional pode favorecer a independência nas AVD por meio de recursos de TA que ampliam a participação e possibilitam o aprimoramento e aquisição de habilidades.

Palavras-chave: Focomelia; Terapia Ocupacional; Intervenção

Apoio: CNPq

A MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E OS SENTIDOS DO NÃO APRENDER

Jaqueline Belga Marques¹; Claudia Regina Mosca Giroto²
jackchagas@hotmail.com; claudia.mosca@marilia.unesp.br

Mestranda em Educação Escolar no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) - Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) Unesp; ²Docente do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)/Unesp e docente no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE)/ Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) Unesp

Resumo: A heterogeneidade humana tem sido corrompida por um amplo processo de ajustamento e padronização que, no campo da educação, dá visibilidade a uma rede de explicações medicalizadoras que buscam justificar o *não aprender*. Alunos julgados, equivocadamente, com o estigma de *doença*, acabam sendo excluídos, pois não aprendem ou não se comportam como o esperado na escola. Desse modo, esse estudo objetivou refletir sobre medicalização na educação e os sentidos atribuídos ao *não aprender* por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I, identificados por seus professores como aqueles que apresentam doenças do não aprender, por seus familiares e professores. Para a geração de dados foi utilizado o discurso livre produzido pelos nove protagonistas (três alunos, três familiares e três professores), bem como os registros escolares produzidos sobre os alunos. A análise dos dados, de natureza descritivo-interpretativa, subsidiada pela abordagem qualitativa, permitiu elencar três eixos de análise, sendo aqui particularizado o eixo “A consequência do fracasso escolar - a doença, o medicamento e os encaminhamentos”. Os resultados indicaram que tanto os discursos orais dos protagonistas, quanto os discursos escritos, produzidos nos prontuários acerca dos alunos apontados por seus professores como aqueles com doenças do *não aprender*, revelaram que o processo de medicalização se torna cada vez mais abrangente na escola, pois como o sujeito se refrata através do discurso do outro, todos são envolvidos, a família e a escola e, conseqüentemente, o aluno, que toma para si o rótulo do *não aprender*, dando continuidade ao movimento de medicalização, uma vez que o aluno vai se constituindo discursivamente, assimilando as vozes sociais. Nesse movimento, enquanto a *educação inclusiva* tem a proposta de uma escola para todos, voltada para o reconhecimento das diferenças e os modos singulares de apropriação dos conhecimentos, a *medicalização* caminha em sentido oposto, porque se enquadra na proposta de ajustamento, em uma perspectiva equivocada, de um padrão de normalidade.

Palavras-chave: Medicalização da Educação. Sentidos do *não aprender*. Educação Inclusiva.

PARCERIAS INTERINSTITUCIONAIS EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM GUIA DA REDE ASSOCIATIVA NA REGIÃO DO CONLESTE

Leomar Rodrigues de Avellar Baptista¹; Alice Akemi Yamasaki²
lavellar@id.uff.br

¹Mestranda o Curso de Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense; ²Prof^a Dra. Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense

Resumo: A pesquisa visa coletar dados sobre atendimentos de estudantes, com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), matriculados no ensino fundamental na rede pública e no setor privado de educação, considerando também as instituições filantrópicas e grupos de pesquisa interessados no desenvolvimento acadêmico e social destes estudantes nos 15 municípios que da Região do Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Leste Fluminense (Conleste) no RJ. **Objetivo:** Elaborar e disponibilizar (impresso e online) um guia de referência básica para pais e profissionais da educação, com informações sobre atendimentos e parcerias entre as futuras Associações de responsáveis para assegurar e fomentar o atendimento adequado e de qualidade para os estudantes identificados. **Método:** Priorizou-se o mix quali/quantitativo nos levantamentos bibliográfico e documental e na pesquisa de campo. **Resultados:** Ainda não é possível realizar uma análise mais aprofundada dos resultados, contudo verifica-se no Censo educacional de 2017, realizado pelo INEP, o panorama de cada município no que se refere aos quantitativos de estudantes identificados com AH/SD: Araruama (04), Cachoeiras de Macacu (06), Casimiro de Abreu (02), Guapimirim (01), Itaboraí (25), Magé (03), Maricá (06), Niterói (70), Nova Friburgo (12), Rio Bonito (06), Saquarema (05), São Gonçalo (47), Silva Jardim (02), Tanguá (0) e Teresópolis (07). Outra conquista foi a fundação da primeira Associação (ASPHAS) em Itaboraí. Analisa-se atualmente os Planos Municipais de Educação, suas condições de implementação dos atendimentos, buscando reconhecer as propostas previstas e o alcance das metas. **Conclusão:** A fundação das associações de pais surge como ferramenta nas relações entre o poder público e a organização social. Mudar paradigmas que ainda persistem em excluir estes estudantes e viabilizar a criação de novas associações nos demais municípios, contribuirão na realização das parcerias para fomentar os atendimentos com maior oferta e qualidade.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação. Parcerias Interinstitucionais. Redes Associativas.

PERFIL SENSORIAL DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Rubiana Cunha Monteiro¹; Camila Boarini dos Santos²;
Aila Narene Dahwache Criado Rocha³
Rubiimonteiro@hotmail.com

¹Discente de Terapia Ocupacional; ²Discente do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação; ³Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como uma alteração comportamental que afeta a capacidade de comunicação, interação social e a habilidade de responder apropriadamente aos estímulos. As informações provindas do ambiente, podem chegar ao cérebro da criança diagnosticada com TEA de forma desorganizada, fazendo com que apresentem dificuldades no processamento sensorial, afetando sua rotina e o convívio escolar. A Integração Sensorial é um processo neurológico de organização de informações provenientes do meio ou do próprio organismo, é a habilidade de perceber o que acontece em sua volta por meio dos sentidos, organizar essas informações e utilizá-las em atividades cotidianas. Para o estudante com TEA, o ambiente escolar apresenta diversos estímulos que podem ser perturbadores. Neste contexto, levantou-se como problema de pesquisa: Como os educadores observam os estímulos sensoriais presentes no desenvolvimento das crianças e adolescentes com TEA? **Objetivo:** Avaliar o Perfil Sensorial de crianças com TEA. **Método:** Será aplicado o questionário Perfil Sensorial 2 – Acompanhamento Escolar em educadores que tenham em sala de aula regular alunos com TEA. Este instrumento oferece um conjunto de ferramentas padronizadas para identificar os padrões de processamento sensorial da criança no contexto de vida diária. Será observado o processamento sensorial de aproximadamente de 80 crianças com TEA e 80 crianças sem TEA na faixa etária de 3 a 10 anos, sendo excluídas as que apresentarem deficiências intelectuais, físicas e sensoriais associados ao TEA. A coleta será realizada em escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. **Resultados:** Até o presente momento foi realizada uma revisão bibliográfica para levantamento de artigos publicados na área de integração sensorial e TEA, as bases bibliográficas utilizadas foram: Google Acadêmico, Lilacs e Scielo, sendo o período de busca estipulado entre 2000 a 2018. **Conclusão:** Espera-se com essa pesquisa a comparação e diferenciação do processamento sensorial de crianças dentro do espectro e as que não se enquadram no espectro.

Palavras-chave: Integração Sensorial. Transtorno do Espectro Autista. Terapia Ocupacional.

Apoio: CER II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE GINÁSTICA DE UMA INSTITUIÇÃO PARA AUTISTAS

Patrícia Gonzales de Araujo¹; Josiane Fujisawa Filus de Freitas² Anye de Picoli Souza³
Annye_ps@hotmail.com

¹Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados;

²Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados; ³Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: A fim de estimular o desenvolvimento de crianças com autismo para superar dificuldades cognitivas, afetivas é necessária a intervenção o mais cedo possível. A Educação Física através de estratégias pedagógicas, tem buscado colaborar com a melhoria de suas habilidades motoras e suas habilidades para vida diária. **Objetivo:** O objetivo principal deste estudo foi analisar o desenvolvimento de crianças autistas nas aulas de Educação Física do projeto da associação dos Pais e Amigos dos Autistas da Grande Dourados (AAGD), identificando nos relatórios da instituição, produzidos pelo professor de Educação Física, o desempenho de crianças no período de um ano no projeto de ginastica como uma prática docente. **Método:** Trata-se de uma pesquisa do tipo documental por meio de análise de relatórios do primeiro e segundo semestre do ano de 2016, considerando os seguintes aspectos: Interação social; Coordenação motora; Autonomia; e o aspecto de Comando de voz. Participaram 26 crianças e adolescentes da referida associação. Os documentos analisados relatórios, do primeiro e segundo semestre do ano de 2016, classificados em regular (R), bom (B) e ótimo (O) de acordo com o resultado de cada aluno. **Resultados e Discussão :** Foi observada a mudança e melhora de comportamento social e cognitivo dos indivíduos nas aulas de Educação Física, desenvolvendo habilidades como coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, lateralidade e noção de espaço, concentração e força. **Conclusão:** A prática de atividade física melhora a interação social e a coordenação motora das crianças autistas.

Palavras-chave: Educação Física. Crianças Autista. Atividade Física.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Maria Candida Bandeira Lacerda de Paula¹; Márcia Marin²
candidabl@gmail.com.br; marinvianna@gmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ²Colégio Pedro II

Resumo: Este relato de experiência envolve práticas pedagógicas desenvolvidas numa sala de recursos multifuncional (SRM), de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, como realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Os objetivos são: evidenciar a necessidade de planejar estratégias e recursos considerando a diferenciação pedagógica como um pressuposto; enfatizar a necessidade do trabalho colaborativo entre os docentes do AEE e da sala de aula comum. A experiência aponta para a importância da ação docente no reconhecimento sobre quando, como e o quê deve ser usado de forma mais adequada e produtiva para favorecer a aprendizagem de cada estudante. As ações de diferenciação são a tônica do trabalho na SRM, como Atendimento Educacional Especializado, pois diante das necessidades diferenciadas dos alunos, a remoção de barreiras à aprendizagem implica na busca pedagógica por recursos e estratégias que garantam acesso ao currículo, ainda que por caminhos diferentes dos que percorrem a maioria dos estudantes. Ajustes e diferenciações pedagógicas, utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional, precisam se estender para o dia a dia da classe comum, como garantia de equidade no atendimento à diversidade.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica – Atendimento Educacional Especializado – Trabalho colaborativo.

CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO NA SALA REGULAR

Natália Morato Mesquita Sabella¹; Cláudia Regina Mosca Giroto²
nataliasabella_10@hotmail.com

¹ *Curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

² *Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), FFC/Unesp/Marília e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), FCLAr/Unesp/Araraquara*

Resumo: A Educação Especial, no Brasil, é uma área de conhecimento consolidada, mas a sistematização de suas contribuições ao processo de inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, apesar de orientada por legislação específica, encontra-se longe de se concretizar, pois requer mudanças de paradigmas e superação de barreiras, especialmente atitudinais e metodológicas. Nesse contexto, tem sido observada confusão entre os papéis dos professores especialista e generalista, muitas vezes motivada pela maneira como instituições de ensino superior conduzem suas propostas de formação inicial de professores distantes da realidade educacional e da perspectiva da educação inclusiva, dificultando a compreensão dos professores sobre essa perspectiva. Frente a essas ideias, este trabalho objetivou a identificação e análise da produção científica nacional divulgada em periódicos da área de Educação Especial, no período de 2008 a 2018, sobre concepção docente acerca da inclusão na sala regular. Para tal, foram considerados artigos publicados nos dois periódicos com maior *Qualis* nessa área, denominados PA2a e PA2b. A coleta de dados evidenciou apenas cinco artigos diretamente relacionados a essa temática, sendo três do PA2a e dois do PA2b. A partir da leitura desses cinco artigos, foram identificados os assuntos abordados que se relacionaram à temática proposta, aqui considerados como subtemas relacionados à concepção docente acerca da inclusão escolar, sob três eixos de análise: “Concepção docente acerca da inclusão e a formação de professores”; “Concepção docente acerca da inclusão e as políticas educacionais”; e “Concepção docente acerca da inclusão e o paradigma da normalização”. Os dados revelaram a necessidade de investimentos em pesquisas que abordem: a compreensão desses professores acerca da distinção entre Educação Especial e educação inclusiva e as possibilidades de articulação entre essas áreas e, a partir desse conhecimento, de seus respectivos papéis no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial matriculado no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

PARTICIPAÇÃO DE ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Carolina Toledo da Silva¹; Lígia Maria Presumido Braccialli²
nanda_tol@hotmail.com

¹Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: a Educação Física Inclusiva deve promover práticas que oportunizem a participação de todos os alunos. Além disso, benefícios são gerados em crianças com deficiência física que participam de programas de atividade física. **Objetivo:** descrever a percepção de uma professora de Educação Física sobre a participação de sua aluna com deficiência física em suas aulas. **Método:** Participou uma professora de Educação Física de uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, com uma aluna com paralisia cerebral, de uma escola regular de ensino privado da cidade de Marília/SP. Foram realizados os procedimentos éticos. No quarto semestre de 2017, foi realizada uma entrevista não estruturada, a qual foi transcrita e analisada, gerando seis categorias. **Resultados:** as categorias foram: 1) compreensão da aluna para realizar as atividades; 2) agilidade da aluna; 3) evolução da aluna durante as aulas; 4) auxiliar de sala; 5) relação professora – aluna e 6) relação aluna - alunos. Na primeira categoria, a professora declarou que a aluna compreende bem o que é necessário para executar as atividades das aulas. Em contrapartida, na segunda categoria, ela comentou que sua aluna realiza as atividades com menos agilidade que os demais alunos. Na terceira categoria, foi percebido que a aluna se acostuma à rotina das aulas e evoluiu durante o ano. Na categoria quatro, foi relatado sobre a atenção especial que a aluna recebe da auxiliar de sala, a qual acompanha a turma durante todas as aulas. Na quinta categoria foi explicitado o carinho que a aluna tem por ela, e ela pela aluna. Na última categoria, foi relatado sobre a relação entre a aluna e os demais alunos, havendo respeito e carinho entre todos. **Conclusão:** Segundo o relato da professora de Educação Física, sua aluna com deficiência participa das atividades e é aceita pelos colegas de turma.

Palavras-chave: Deficiência física. Participação. Educação Física Inclusiva.

Apoio: CNPq

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSO PARA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Tainá Mani Almeida¹; Priscila Pires Alves²; Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha³
tainamanielmeida@gmail.com

¹Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ²Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda; ³ Departamento de Física, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda.

Resumo: O presente trabalho apresenta o Laboratório do Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas (LADACA) da Universidade Federal Fluminense, que faz uso dos recursos das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para interação com a pessoa autista ao criar jogos e dispositivos que visam favorecer, através desse modo de interação auxiliar, estratégias de coping para a família, aprendizado e comunicação para a criança autista.

Objetivos: Produzir Tecnologia Assistiva que favoreçam a melhoria da interação é o objetivo do projeto que vem produzindo sistemas, jogos e softwares que possam mediar a relação da pessoa com TEA e favorecer a construção de novos caminhos, oportunizando novas descobertas de comunicação e expressão. **Método:** O trabalho de interação com jogos computacionais é desenvolvido de forma concomitante ao acolhimento da pessoa com TEA e sua família, utilizando a metodologia dos grupos focais e roda de conversa, oportunizando o desenvolvimento de estratégias de coping para melhoria da relação entre a família com a pessoa com TEA. Tal abordagem, encontra respaldo nas teorias sócio-interacionista de Vygotsky (2009), e na fenomenologia de Merleau Ponty que fundamenta o método de trabalho para aproximação, intervenção e abordagem às famílias. **Resultados:** Os recursos das tecnologias assistivas, tem evidenciado uma melhora na qualidade da relação das crianças, ampliando seus contatos e desenvolvendo suas potencialidades a partir do modelo de potência e não de déficit, o que tem qualificado significativamente as relações entre ela e seu contexto. **Conclusão:** Conclui-se que o dispositivo das tecnologias de informação e comunicação, aliados ao acolhimento e compreensão da história de vida de cada pessoa, são um potente recurso para favorecer e ampliar as possibilidades de contato com a pessoa com TEA.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Autismo. Interação.

Apoio: CNPq e Proex/UFF

USO DO INSTRUMENTO SOTU BR NA PRESCRIÇÃO DE TECNOLOGIA: ESTUDO DE CASO

Lígia Maria Presumido Bracciali¹; Gabriele Barbaresco Rabadan;
Marina Gouvea Malheiros²
gabibarbarescorabadan@hotmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

²*Bolsista Pibic, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília*

Resumo: Estudos desenvolvidos em diferentes países têm apontado que a taxa de abandono de tecnologia assistiva (TA) contínua alta, por volta de 30%, e que os fatores que predis põem a descontinuidade de uso do recurso pode estar relacionada a falha no processo de avaliação e prescrição do recurso. Na perspectiva de minimizar o abandono e o alto gasto com a dispensação de recursos, pesquisas recentes sugerem a necessidade de realizar avaliações com instrumentos padronizados que auxiliem no processo de prescrição e acompanhamento de recursos e serviços de TA. **Objetivo:** descrever o uso do instrumento Pesquisa sobre o uso da tecnologia (SOTU Br), versão profissional e usuário, para a prescrição de um recurso de tecnologia. **Método:** o instrumento SOTU Br, versão profissional e usuário, foi utilizado durante o processo de prescrição de um recurso de tecnologia assistiva para um adolescente, do gênero masculino, com 14 anos de idade e diagnóstico de paralisia cerebral do tipo atetóide. O adolescente foi classificado no nível IV no GMFCS e nível III no MACS. O fisioterapeuta tem 5 anos de experiência na dispensação de recursos de TA. O SOTU Br versão profissional foi respondido pelo fisioterapeuta e a versão usuário respondido pelo adolescente. Os dados dos formulários foram categorizados em relação: experiências com tecnologias utilizadas anteriormente; perspectivas sobre as tecnologias; atividades habituais; características pessoais/ sociais, e posteriormente comparados. **Resultados:** a análise das informações obtidas por meio do instrumento indicou haver uma correspondência entre as informações fornecidas pelo profissional fisioterapeuta e o adolescente com paralisia cerebral, para todas as categorias analisadas. **Conclusão:** o estudo de caso indicou que o SOTU Br pode ser um instrumento a ser utilizado, no contexto brasileiro, durante o processo de prescrição de recurso de tecnologia assistiva para pessoas com paralisia cerebral.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Avaliação.

Apoio: Fapesp e CNPq.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE UM ENVELHECIMENTO ATIVO

Kassia Cristina da Silva Raiol¹; Rochelle da Silva Batista²;
Angélica Bittencourt Galiza³
kassiacrsilva@gmail.com

¹Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Belém, IDIPE; ²Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Belém, IDIPE; ³Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Belém, IDIPE

Resumo: A projeção da população idosa no Brasil vem crescendo e com isso há necessidade de se pensar em estratégias para melhor atender as demandas dessa faixa etária. Estudos revelam que pessoas com deficiência Intelectual (DI) e Múltipla (DM) apresentam especificidades, que podem levar ao envelhecimento prematuro. Segundo Guilhoto ET AL (2013) muitos autores registram informações acerca de sinais de envelhecimento precoce nessa população, questionando-se fatores biológicos ou mesmo ambientais. Com o objetivo de fomentar um processo de envelhecimento ativo em alunos a partir de trinta anos, que frequentam o Atendimento Especializado na APAE Belém, realiza-se o “Programa de Atenção à Pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla: Envelhecimento”, que consiste em ofertar atividades, como: físicas (caminhadas, academia, dança), cognitivas(jogos pedagógicos construídos pelos alunos e outros), autogestão em ambientes diferenciados(cinema, prédios históricos, supermercados, feiras, passeios turísticos). O método baseou-se na pesquisa-ação com observações e mediações nas práticas cotidianas, priorizou-se atividades em grupos de seis alunos buscando favorecer a capacidade funcional, cognitiva e interpessoal. Os resultados apontaram que os participantes obtiveram a manutenção das habilidades já adquiridas ao longo da vida, bem como a aquisição de novas habilidades e conhecimentos que favoreçam positivamente sua autogestão e qualidade de vida. Concluiu-se que o Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência intelectual e Múltipla: Envelhecimento, vem contribuindo para estimular a funcionalidade desses indivíduos, suas relações interpessoais, e manutenção de seus aspectos cognitivos, o que tem promovido cada vez mais ganho de autonomia e autoestima num processo de envelhecimento ativo.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Envelhecimento ativo.

Apoio: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Belém, Instituto de diagnóstico, pesquisa e ensino-IDIPE.

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE PRODUÇÕES COM O USO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METATEXTUAL

Simara Pereira da Mata¹; Karen Regiane Soriano¹;
Flaviane Pelloso Molina Freitas¹
simaraps@yahoo.com.br

*¹Doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília*

Resumo: Este estudo tratou da temática linguagem oral e escrita, mais especificamente o uso do gênero textual narrativo por meio do PRONARRAR, um programa de intervenção metatextual para auxílio na produção de histórias orais e escritas de escolares com atraso na aquisição da linguagem. Desta forma, o objetivo deste estudo foi identificar as produções acadêmicas sobre o PRONARRAR realizadas pelos membros do Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (LADI), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). A fim de alcançar este objetivo foi realizada uma busca no currículo Lattes de todos os pesquisadores que já integraram o LADI, por meio da localização dos descritores PRONARRAR e programa de intervenção, no título ou nas palavras-chaves nas produções de cada autor. Os resultados indicaram a utilização do PRONARRAR como apoio pedagógico no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de diversos públicos e, mais recentemente, com alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, indicaram a necessidade de novos estudos que abordem, especialmente, a formação de professores para o trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e ainda, estudos voltados para testagem de adaptações do PRONARRAR para intervenções específicas com alunos público-alvo da Educação Especial. Espera-se contribuir com as discussões e reflexões acerca do uso do programa de intervenção metatextual, PRONARRAR, no contexto da escolarização inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Produção Acadêmica. PRONARRAR.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

CONSTRUÇÃO DE REDES COLABORATIVAS PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Jáima Pinheiro de Oliveira¹; Sean Bracken²
jaima@marilia.unesp.br

¹Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Docente do Centro de Educação e Inclusão da Universidade de Worcester, Reino Unido.

Resumo: A preocupação com estratégias de formação que forneçam subsídios capazes de manter os escolares públicos-alvo da Educação Especial nas escolas regulares e promover seu processo de aprendizagem constitui a problemática central do presente relato. Nessa perspectiva, esta proposta tem como objetivo principal relatar a experiência da construção de uma rede de colaboração em pesquisa entre o Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e o Centro de Educação e Inclusão da Universidade de Worcester (UW), no Reino Unido. De maneira secundária, pretende-se: a) descrever ações de pesquisa desenvolvidas por essa rede com foco para a inclusão, em escolas de educação básica e organizações nacionais de apoio àqueles que trabalham com crianças e jovens com necessidades educativas especiais e incapacidades adicionais (NASEN); b) problematizar pontos de aproximação entre as ações de cada um dos departamentos envolvidos (Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP e Centro de Educação e Inclusão da Universidade de Worcester, Reino Unido) e; c) aludir formas de articulação (ensino, pesquisa e extensão) entre os departamentos envolvidos, tendo como ponto de partida a descrição e a discussão de ações realizadas por ambos. Para alcançar tais objetivos, foi realizado um estágio de curta duração na Universidade de Worcester, no qual foram incluídas ações de visitas às escolas de educação básica e a uma NASEN e, reuniões com o grupo de pesquisa do Reino Unido e a construção de uma proposta de pesquisa para solicitação de fomento junto à Academia Britânica. Espera-se dar continuidade aos trabalhos com vistas a fomentar o processo de formação de professores para atuar com a Educação Especial e Inclusiva, utilizando estratégias voltadas ao “Desenho Universal para a Aprendizagem” e o “Estudo da Lição”.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Redes colaborativas.

Apoio: Academia Britânica.

INCLUSÃO ESCOLAR: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO PÚBLICO DE MANAUS

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz¹; Danilo Batista de Souza²;
Rosemeire Silva de Campos Bueno³
danilo_batista_14@hotmail.com;

¹ Mestre em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, IFAM de Manaus;

² Doutorando em Educação, Universidade Federal do Amazonas, UFAM/FACED;

³ Pesquisadora NEPPED/UFAM, Universidade Federal do Amazonas

Resumo: Para oferecer inclusão no contexto educacional, é importante que o AEE seja acessível a todos os alunos que precisarem desse atendimento e a escola precisa articular ações que assegurem a efetiva destes estudantes conforme preconizam os documentos legais. **Objetivo:** Neste sentido, a pesquisa propôs como objetivo analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como identificar essas ações para o AEE e descrever como está organizado no PPP das escolas o AEE. **Método:** A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, com o aporte da pesquisa documental, a análise dos dados foi realizada de forma descritiva. Foram pesquisados os Projetos Político Pedagógico (PPP) de cinco escolas. **Resultados:** identificou-se que a SEMED tem ampliado gradativamente as matrículas dos alunos da Educação Especial, a referida rede apresenta em seu quadro de funcionamento 46 Sala de Recurso multifuncionais, evidenciou-se que o AEE não faz parte do PPP da maioria das escolas. **Conclusão:** Apresenta-se a necessidade do planejamento e acompanhamento das SRM, posto que a demanda dos alunos para o AEE é crescente e as SRM implantadas pelo município não são suficientes para atender os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Projetos Político Pedagógico

A LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Edith Gonçalves Costa¹; Kássia Cristina da Silva Raiol²;
Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida³
kassiacrsilva@gmail.com

¹Aluna do Programa de Pós Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará; Prof^a do Atendimento Educacional Especializado da APAE Belém; ²Prof^a do Atendimento Educacional Especializado da APAE Belém; ³Prof^a Dr^a no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará

Resumo: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com Deficiência Intelectual requer práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de um público diversificado, dentre eles as pessoas com Paralisia Cerebral (PC), que além de desordens motoras podem também apresentar comprometimentos cognitivos. Este trabalho traz uma experiência vivenciada com uma aluna de 10 anos de idade com PC que frequenta o AEE da APAE/Belém. Trata-se de uma prática pautada na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1984) e nas concepções sobre ludicidade de autores como Kishimoto (2008) e Rau (2011). Objetivou-se demonstrar como as atividades lúdicas no AEE podem contribuir para o desenvolvimento da criança com deficiência, em aspectos como o cognitivo, social, afetivo e psicomotor. O método empregado foi o de pesquisa-ação e baseou-se em priorizar atendimentos em duplas, com vivências em um ambiente lúdico de aprendizagem, que lhes oferecia o contato com brinquedos, brincadeiras, jogos e contação de histórias, tendo a professora o papel de mediadora no processo de interação da criança com o meio. As observações foram registradas por meio de fotos e anotações em diários. Os resultados apontaram que a interação da criança com PC com outra criança, com deficiência diferente da sua, foi importante para o processo de socialização, e para que juntas, pudessem compartilhar experiências sobre o brincar; que as vivências envolvendo a brincadeira e a contação de histórias favoreceram o processo de atenção, concentração e percepção durante as brincadeiras, e consequentemente, a tolerância para permanecer na sala de atendimento também aumentou, fazendo com que a criança fosse substituindo o choro inicial por sorrisos, dando respostas positivas aos estímulos recebidos. Concluiu-se, deste modo, que as atividades lúdicas no AEE podem oferecer possibilidades de aprendizagem, como também, estimular a autoestima, o prazer e a diversão em crianças com Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Educação Especial. Ludicidade. Paralisia Cerebral.

A PRESENÇA DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR ALTERNATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*Everton Santana de Oliveira Jr¹; Patricia Tupin Martins²;
Jaima Pinheiro de Oliveira³
oliveiraevertonunesp@hotmail.com*

*¹Discente do Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília;
²Pedagoga Especialista em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva”
pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília; ³Docente do Departamento de Educação
Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, também da FFC/Unesp.*

Resumo: Este trabalho aborda a temática da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) na educação, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial, considerando suas especificidades. O trabalho com a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) pode ser desenvolvido na sala de aula comum e na sala de atendimento educacional especializado, com abordagens interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares, a exemplo das ações de ensino colaborativo. Nesse contexto, esse trabalho objetivou identificar, na produção científica brasileira, a presença da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) com o público-alvo da educação especial no contexto escolar. Optamos por realizar uma revisão sistemática de literatura utilizando como base de dados a Biblioteca SciELO (Scientific Electronic Library Online) e os seguintes descritores: formação de professores e comunicação alternativa. Para filtrar os resultados, consideramos que o contexto escolar deveria ser um dos pontos abordados na publicação. Dessa forma, selecionamos os artigos que apresentavam uma relação entre a formação de professores e o uso de aspectos da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) no contexto escolar. Os resultados indicaram 12 artigos, sendo cinco deles selecionados para análise. Foi possível identificar nestes cinco textos que o foco centrou-se em: ausência da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) no contexto escolar gerando atrasos no desenvolvimento dos alunos que não oralizam; que o uso da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) nesse contexto poderia ser feito, por exemplo, com o PECS-Adaptado; que a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) pode favorecer a interação professor-aluno, possibilitando melhor desenvolvimento no processo educacional. Foi possível concluir que, embora a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) seja de extrema importância no contexto escolar, principalmente, para se trabalhar com alunos que não utilizam a fala como meio de comunicação, não é comum a presença da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) na escola. Nesse sentido, é preciso impulsionar ainda mais as pesquisas nessa área.

Palavra-chave: Educação Especial, Comunicação Suplementar e Alternativa, Contexto Escolar.

DIÁLOGO ENTRE A FAMÍLIA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO

Rochelle da Silva Batista¹; Angélica Bittencourt Galiza² Edith Gonçalves Costa³
rocka.silva@gmail.com

¹Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE Belém; ²APAE Belém; Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará; ³ APAE Belém; Programa de Pós-Graduação em Docência em Ensino de Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará.

Resumo: Estabelecer uma aproximação dialógica positiva entre a família de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de fundamental importância para o processo do ensino e aprendizagem. ALMEIDA et.al (2014) afirmam que a parceria entre professores de pessoas com Deficiência Intelectual e as famílias facilita, não apenas o acesso à informação, como também uma participação ativa nas tomadas de decisão dos seus educandos. Deste modo, este trabalho traz uma experiência vivenciada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Belém que objetivou a efetivação de uma maior aproximação entre os responsáveis de alunos com DI e os professores do AEE, afim de promover troca de informações, orientações e conhecimentos acerca das necessidades dos alunos no intuito de planejar atividades que correspondam às suas necessidades, bem como envolvendo os responsáveis ativamente no direcionamento das ações voltadas a esse aluno. Utilizando-se o método da pesquisa-ação, estabeleceram-se seis encontros, dos quais quatro bimestrais e dois semestrais, denominados respectivamente “Bate-papo” e “Plantão Pedagógico”, esses encontros se deram de forma individualizada entre o professor e o responsável, sendo norteado pelas observações nos atendimentos e os anseios da família. Os resultados apontam o fortalecimento da parceria entre os responsáveis e os professores do AEE; maior assiduidade dos alunos nos atendimentos; maior participação em atividades que envolvem a família e principalmente maior responsabilidade da família no sucesso do desenvolvimento desse aluno. Concluiu-se desse modo que há grande importância em estabelecer o diálogo entre professor e responsáveis e que estabelecer estratégias para efetivar o diálogo entre a família e o AEE podem oferecer possibilidades de maior sucesso para o aluno com Deficiência Intelectual no que diz respeito as habilidades a serem fomentadas durante os atendimentos.

Palavras-chave: Diálogo. Família. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual

Apoio: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE Belém; IDIPE

A ARTE-EDUCAÇÃO AMPLIANDO POSSIBILIDADES PARA A CRIANÇA COM TEA

Carlos André Marques¹; Grace Cristina Ferreira-Donati¹
gracecf@uol.com.br

¹*Clínica GCFD*

Resumo: a Arte-educação tem se apresentado como área de grande relevância no atendimento de pessoas com deficiência, considerando seu enorme potencial em ampliar as capacidades de expressão do indivíduo. **Objetivo:** descrever os procedimentos utilizados em atendimentos individualizados de Arte-educação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Método:** os atendimentos são indicados por profissionais da reabilitação ao identificarem déficits no desenvolvimento de habilidades senso-perceptivas e motoras de crianças com TEA. A partir da indicação do atendimento, faz-se entrevista inicial com os pais, com o objetivo de identificar interesses pessoais da criança, suas preferências sensoriais e a expectativa em relação ao atendimento. Tendo por base as informações coletadas com os pais e os profissionais, são definidos os materiais e as técnicas artísticas que melhor podem atender as necessidades da criança. São realizados trabalhos com desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem e dobraduras, utilizando materiais diversos, que se moldam na linguagem artística, a partir do respeito às escolhas da criança e da mediação do arte-educador. Na interação com a criança, são utilizados estratégias e sistemas de comunicação suplementar e/ou alternativa e técnicas de manejo comportamental, considerando as dificuldades de ajuste ao ambiente e ao interlocutor que são impostas pelo autismo. **Resultados:** as crianças atendidas têm demonstrado satisfação em ter, ao final de cada atendimento, seu trabalho artístico finalizado. Além disso, têm-se notado aceitação mais rápida de novos materiais, melhora qualitativa na exploração sensorial, maior utilização de meios não-verbais de expressão, aumento no repertório de habilidades motoras manuais e na precisão de movimentos finos de mãos. **Conclusão:** a Arte-educação tem ampliado o desenvolvimento de habilidades senso-perceptuais, motoras e comunicativas das crianças atendidas, indicando que o contato sistematizado com a Arte, como atividade lúdica e que respeita a expressão livre do indivíduo é de significativa importância para crianças com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Autismo. Arte-educação.

ANÁLISE DO USO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METATEXTUAL NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Analiz Lazaro¹; Karen Regiane Soriano²
analizlazaro@hotmail.com

¹Especialista em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: O uso de programas que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e escrita voltados para o público-alvo da Educação Especial tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas. Neste sentido um programa de intervenção metatextual voltado, inicialmente, para escolares com atraso no processo de alfabetização, chamado PRONARRAR, vem sendo testado com este público. O objetivo deste estudo foi analisar o uso do PRONARRAR na produção de narrativas (orais e escritas) de um estudante com deficiência intelectual. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa com um participante, matriculado no Ensino Fundamental de ciclo II, de uma escola do interior do estado de São Paulo, em processo de alfabetização e que frequentava o Atendimento Educacional Especializado duas vezes por semana. Para este estudo foram utilizadas as fichas (cenário, tema, enredo e resolução) de uma das histórias que compõem o PRONARRAR, intitulada “A Lição de Totó”. Ao todo foram realizadas nove sessões de intervenção com duração média de uma hora e quarenta minutos cada, com o intuito de analisar a evolução do participante nos seguintes aspectos: exposição das imagens, elaboração do enredo e desfecho das histórias. Todas essas sessões foram avaliadas com o uso de um protocolo de pontuação específico do PRONARRAR. Os resultados indicaram que embora o estudante não tenha alcançado o máximo de pontuação prevista pelos instrumentos do PRONARRAR (narrativa completa), houve avanços significativos neste desenvolvimento, tanto no aspecto oral quanto escrito do participante. Além disso, indicaram a importância de diferentes materiais para o trabalho com este público. De forma geral, podemos concluir que o PRONARRAR pode ser um importante suporte pedagógico voltado também para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de escolares com deficiência intelectual. É indicado que futuros estudos realizem mais sessões de coleta, principalmente levando em consideração as especificidades deste público.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. PRONARRAR.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Tarsila Torte de Mello¹
tarsila.t@hotmail.com

¹*Prefeitura de Porto Ferreira/SP, Secretaria de Educação*

Resumo: A proposta de construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparada legalmente, entretanto muitas vezes as práticas e estratégias de ensino se distanciam das proposições legais e teóricas, as quais exigem reflexão, organização e planejamento. O Projeto Político Pedagógico como ferramenta norteadora vem para amparar e desencadear ações a serem concretizadas por todos os agentes envolvidos com o processo educativo, em busca de uma educação que considere a diversidade e promova de maneira satisfatória a Inclusão Escolar do público alvo da educação especial. **Objetivo:** O tema do relato de experiência foi escolhido com o objetivo de destacar algumas estratégias de ensino utilizadas no dia a dia com alunos público alvo da educação especial visando à concretização da Inclusão Escolar amparada por documento norteador. **Método:** A realização do estudo foi pautada em pesquisas bibliográficas, análise documental do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo e reflexões diárias acerca da prática pedagógica. **Resultados:** A partir da análise do Projeto Político Pedagógico foi possível orientar a equipe gestora e auxiliar na elaboração deste documento enfatizando aspectos norteadores da área da Educação Especial e Inclusão Escolar, bem como a organização para o funcionamento efetivo da Sala de Recursos Multifuncionais, além de elencar ações e estratégias voltadas à aprendizagem do aluno e implantação do modelo de ensino colaborativo na unidade educacional. **Conclusão:** Para que a escola esteja aberta a todos e possibilite um ensino sem discriminações, é necessário a organização e o direcionamento das ações que estão pautadas no Projeto Político Pedagógico, executando-as de maneira responsável e consciente, pois este documento enfatiza elementos fundamentais relacionados a identidade da escola, atuação profissional, objetivos e metas a serem alcançadas, dentre outros aspectos que subsidiam o seu funcionamento.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Projeto Político Pedagógico. Estratégias de Ensino

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE CIRCUITO FUNCIONAL EM ACADEMIA PARA INDIVÍDUOS COM TEA

Claudia Mieli Saito¹; Gabriela Toloi²; Virgínia Massari Marques³;
clau_saito@hotmail.com

¹Colégio Dinâmico Bauru; Colégio São Francisco de Assis – Rede Sagrado de Educação;
D’Incao Instituto de Ensino ²Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI); ³
EMEF Joaquim Caldas de Souza (Prefeitura de Iacanga – SP)

Resumo: indivíduos com autismo apresentam limitações motoras e dificuldades para se ajustar às aulas de educação física que utilizam estratégias tradicionais de ensino. **Objetivo:** descrever etapas e procedimentos utilizados para criar e executar um circuito funcional com grupos de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente de academia, utilizando técnicas comportamentais. **Método:** a primeira etapa de criação do circuito consistiu na definição dos exercícios, tendo por base componentes motores básicos. Na segunda etapa realizou-se uma sessão de fotos captando a progressão dos movimentos realizados por duas educadoras físicas para sinalizar os movimentos-alvo para os alunos. A terceira etapa foi a realização de uma aula-teste com cinco indivíduos com autismo em uma academia. Após análise dos resultados desta aula, definiu-se o formato final do circuito, constituído por um período de dez minutos de aquecimento e cinco exercícios funcionais, sendo eles corrida com salto em trampolim, trabalho de membros superiores na corda naval, deslocamento e elevação de joelho na escada de agilidade, subida no step, seguida de salto e corrida em ziguezague com cones. Os movimentos do aquecimento foram apresentados aos participantes em forma de pictograma. Para ensinar os exercícios uma educadora física realizava sua demonstração. **Resultados:** o circuito de 50 minutos foi realizado com 11 alunos com TEA, divididos em três grupos. Durante as atividades observou-se que indivíduos que não realizam atividade física regular e não frequentam aulas de Educação Física em suas escolas foram capazes de realizar todos os exercícios propostos, dentro de suas limitações atuais. Todos os participantes modificaram positivamente comportamentos e a ação motora no decorrer da aula. **Conclusão:** a criação e a execução de um circuito funcional para alunos com TEA, em ambiente de academia se mostra viável e favorável a este público, desde que seguindo planejamento adequado e estratégias comportamentais de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física Adaptada. Autismo.

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: TESES E DISSERTAÇÕES DE 1996 A 2016

Fabiane Fantacholi Guimarães¹; Patrícia Alzira Proscêncio²;
Luciane Guimarães Batistella Bianchini³
pproscencio@gmail.com

¹Mestranda em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Unopar de Londrina; ²Doutoranda em Educação pela Unesp de Marília; ³Programa de Pós-Graduação Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Unopar/Londrina

Resumo: As políticas de inclusão faz-nos repensar sobre as práticas voltadas à criança pequena, visto que ingressam na escola cada vez mais cedo. Consequentemente, à reflexão sobre a formação de professores que atuam nessa etapa da Educação básica. Dentre as práticas voltadas a esta faixa etária, a atividade lúdica é uma linguagem infantil que possibilita a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como consideram as pesquisas piagetianas sobre o tema. No entanto, quando se trata do brincar infantil na Educação Especial, muitas perspectivas abordam apenas enquanto espaço terapêutico ou enquanto uma expressão que deve ser vista em seu caráter espontâneo na escola. **Objetivo:** Identificar como as pesquisas apresentam tais práticas quando relacionam Educação Especial, Educação Infantil e brincar no âmbito escolar. **Método:** Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que se dispôs investigar a interface entre Educação Infantil, Educação Especial e o brincar em produções científicas acadêmicas brasileiras. Sob o aspecto metodológico, nosso trabalho caracteriza-se como pesquisa quantitativa e qualitativa, estruturada por meio de uma análise bibliométrica nos bancos de dados do IBICIT e CAPES. **Resultados:** Os resultados mostraram que a produção na área da interface iniciou em 1996, com um número reduzido de 1 pesquisa, e chegou a 2016 com um total de 44 produções. Deste total de trabalhos, 32 são dissertações de mestrado e 12 de tese de doutorado, a maioria (52%) desenvolvida em Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, sendo 34 trabalhos produzidos na região Sudeste. Outro dado identificado consiste na feminização da área pesquisada por orientandos e orientadores. **Conclusão:** Os resultados ainda são parciais, porém permitem compreender que é de interesse de pesquisadores e apresenta número crescente nos últimos anos, em relação a pesquisas relacionadas a interface da Educação Especial, Educação Infantil e o brincar nas produções científicas acadêmicas publicadas no Brasil.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Básica. Brincar infantil.

O USO DO PRONARRAR E ADAPTAÇÃO COM A COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Emely Kelly Silva Santos Oliveira¹; Flaviane Peloso Molina Freitas²
emelyk.oliveira@outlook.com

¹Fonoaudióloga, especialista em Reabilitação e Tecnologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Pedagoga, e doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação, Linha de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

Resumo: A linguagem e a comunicação são desafios no processo de desenvolvimento dos sujeitos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Especificamente, diante de prejuízos na oralidade, surge a necessidade de buscar meios alternativos e suportes interdisciplinares como recursos para auxílio. Este estudo aborda um desses suportes. Refere-se a um programa de intervenção metatextual, denominado PRONARRAR, voltado à produção de histórias que tem como estratégia principal o uso de uma sequência de quatro gravuras temáticas (cenário, tema, enredo e resolução), para aprimorar a estrutura dessa produção, seja ela oral ou escrita. Objetivou-se identificar os efeitos do uso do PRONARRAR vinculado a adaptações com o sistema de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Foi realizada uma pesquisa qualitativa com dois sujeitos com TEA não oralizados, ambos com a idade de seis anos, um da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do norte do estado do Paraná e outro da rede municipal de uma cidade de médio porte do centro-oeste do estado de São Paulo. Utilizou-se uma história de nível fácil do PRONARRAR previamente adaptada com o uso do software Boardmaker. A pesquisa se desenvolveu no segundo semestre do ano de 2017, cumprindo todos os critérios éticos em pesquisas com seres humanos. Em média foram realizadas seis intervenções, na primeira contou-se a história com as gravuras do programa e a partir da segunda a adaptação com a CSA foi introduzida simultaneamente. Verificou-se que as estratégias do PRONARRAR associadas à adaptação com os recursos da CSA possibilitaram o relato da história pelos sujeitos e conseqüente melhora nos aspectos comportamentais típicos do espectro, como interesse restrito, baixa concentração, atenção reduzida, agitação e irritabilidade. A associação do uso do PRONARRAR com a CSA é enriquecedora para o desenvolvimento da comunicação dos sujeitos com TEA não oralizados e têm se tornado um vasto campo de pesquisa a ser explorado.

Palavras-chave: Educação Especial; Transtorno do Espectro do Autismo; Comunicação Suplementar e Alternativa.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A FAMÍLIA DA CRIANÇAS COM AUTISTA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Thais Angélica castanho¹; Rejane Fernandes da Silva Vier²; Eloíza A.S. Avila de Matos
thaiscastanho@bol.com.br

¹Departamento de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná;² Departamento de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná;³ Departamento de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: O papel da família no processo de escolarização dos filhos é muito importante, esta importância se amplia quando falamos de crianças com necessidades especiais. A família é a primeira instituição em que a criança é inserida, é ela quem vai estar presente aos primeiros sinais de desenvolvimento. Pensando neste contexto, família /escola/e atendimento clínico, este artigo tem como objetivo, investigar as percepções prévias das famílias dos alunos da escola de atendimento educacional especializado sobre o autismo, bem como identificar os desafios enfrentados por esses no processo de inclusão educacional. A pesquisa foi aplicada em uma instituição que mantém convênio com SUS, Assistência Social, Educação (SEED) Secretaria de Educação Estadual, na cidade de Ponta Grossa - Paraná. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, com questões abertas e fechadas e aplicado para trinta (20) pais de alunos com Transtornos do espectro autista TEA, com o intuito de investigar a percepção das famílias sobre os atendimentos realizados pela instituição. O estudo apontou que os pais têm uma percepção distorcida quando seus direitos e deveres e transferem para a instituição suas frustrações e seus problemas tornando-se pouco colaborativos quanto ao atendimento de seus filhos.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista TEA, papel da família, atendimento especializado.

HISTÓRIAS COM YOGA EM FAMÍLIA “DOWNS ENTRE AMIGOS” – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréia Maria de Oliveira Teixeira¹; Fernanda Rossi;² Andréa Rizzo dos Santos³
andreia pedagogia@gmail.com

¹Mestrado Profissional – Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru; ²Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru;

³Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília.

Resumo: A Prática de Yoga vem se fortalecendo em espaço educacional formal e não-formal. Com a prática de yoga mediada com histórias é possível que os participantes de forma lúdica e envolvente desfrutem de benefícios advindos da prática de yoga nos aspectos físicos, sociais e emocionais. A ideia desta pesquisa surgiu a partir da história de Sivakami de Sonia Sumar e do método “Yoga para Criança Especial”, junto à formação para “Yoga com Histórias” ministrada por João Soares e Rosa Muniz. **Objetivo:** Praticar yoga em grupo com a mediação de histórias com o objetivo de potencializar as habilidades. **Método:** Inicialmente, foi elaborada a prática de yoga, partindo de uma história que pudesse ser ordenada de elementos básicos para a composição das posturas. As posições psicofísicas, respirações, concentração, fortalecimento e percepção corporal, estavam imersas em narrativas conhecidas ou não, sempre buscando trazer a melhor postura para cada participante. O grupo foi composto por aproximadamente 15 pessoas com Síndrome de Down; Familiares e Amigos/Voluntários. Os encontros contaram com atividades de recreação seguida da prática de yoga com duração máxima de uma hora. **Resultados:** Houve uma entrega dos participantes ao desenvolver a prática, inclusive os pais ao interagirem nas narrativas imaginadas, encenadas e na realização das posturas: individual, em dupla e em grupo. Os benefícios encontrados com a prática do yoga foram: interação entre todos os integrantes do grupo; alegria durante a prática; participação efetiva nas propostas de posições desafiadoras em dupla ou grupo; conhecimento das histórias e criatividade; dedicação, melhorando suas dimensões sociais, físicas e afetivas a cada prática realizada. **Conclusão:** A cada encontro, o grupo potencializa habilidades com base em muito respeito ao ser humano.

Palavras-chave: Prática Inclusiva. Histórias com Yoga. Síndrome de Down.

A MEDICALIZAÇÃO DO TDAH EM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP

Fernanda Vollet¹; Raul Aragão Martins¹; Regina de Cássia Rondina².
fernandavollet@hotmail.com

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas IBILCE/ UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto; ² Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;

Resumo: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema atual que interfere no ambiente escolar, principalmente pelos efeitos que pode ocasionar quando suas características não são devidamente conhecidas e reconhecidas, trazendo prejuízos que poderão afetar o aluno no seu desempenho cognitivo, emocional e social, na escola, na família e com seus pares. O grande aumento de diagnósticos deste transtorno em crianças em idade escolar resulta no aumento considerável de medicalização nos últimos anos. **Objetivo:** A proposta para este trabalho é realizar uma pesquisa com os professores de uma determinada escola buscando identificar a quantidade de alunos que utilizam medicamentos para controle do comportamento e qual a concepção desses professores sobre o TDAH, visando colaborar na compreensão deste transtorno e na escolarização das crianças. **Método:** A base metodológica que direciona esta pesquisa é o estudo de caso, por este motivo, foi selecionada uma unidade escolar da rede municipal de educação de São José do Rio Preto-SP. Com esta proposta metodológica pretende-se analisar com maior especificidade a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. Desta forma, por meio de questionários e observação do cotidiano da escola, busca-se atender aos objetivos propostos por esta pesquisa. **Resultados:** Espera-se que estes estudos e conceitos atuais, colaborem na compreensão do TDAH e do processo de medicalização e, desta forma, busca-se o entendimento e alternativas para que as crianças diagnosticadas com este transtorno tenham uma avaliação e escolarização adequadas. **Conclusão:** Tendo em vista a formação de professores, que são responsáveis pela maioria dos encaminhamentos de alunos para a ajuda especializada, o tema é de extrema importância aos pesquisadores e educadores atuais devido à demanda existente, principalmente pela vulnerabilidade sociocultural dos familiares para compreenderem o assunto proposto.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Ritalina; Educação Especial; Comportamento infantil.

MAPEAMENTO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUBSÍDIOS PARA PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COM ESSE PÚBLICO

Jáima Pinheiro de Oliveira¹; Sean Bracken²
jaima@marilia.unesp.br

¹Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Docente do Centro de Educação e Inclusão da Universidade de Worcester, Reino Unido.

Resumo: O processo de escolarização de pessoas com deficiência passou por inúmeras transformações ao longo dos anos, inicialmente, com um modelo segregacionista, avançando para um que preconiza uma abordagem com perspectiva inclusiva. Especificamente no Ensino Superior, no Brasil, os dados de que dispomos de matrículas, por exemplo, ainda são muito preocupantes, se pensarmos que essa luta pelo acesso a esse ensino já ultrapassa os 30 anos. Este trabalho teve como objetivo identificar os dados atuais de matrícula de pessoas com deficiência no Ensino Superior, caracterizando estes dados, em relação à Região Sudeste e ao Estado de São Paulo. De maneira secundária, objetivamos aludir aspectos que podem ser inferidos, a partir desses dados, tais como: áreas de demanda maior, em relação aos aspectos de formação de professores e ações específicas para atuação com esse público-alvo. A busca pelos dados ocorreu na base do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), por meio da extração do Censo Escolar atual (2017). Após esse acesso, foram separados aqueles relacionados ao total de matrículas no Brasil e, em seguida, foram separados os dados da região sudeste e do estado de São Paulo. Os resultados obtidos foram: um total de 37.927 matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior (em todo o Brasil) e dentre estes, obtivemos: Cegueira (1922), Baixa Visão (9224), Deficiência Auditiva (5353), Deficiência Física (12975), Surdocegueira (107), Deficiência Múltipla (632), Deficiência Intelectual (1683). Os dados indicam uma predominância (45,5%) de matrículas de sujeitos com deficiências sensoriais (17238). Em seguida, temos um número alto de matrículas de sujeitos com Deficiência Física (34%). Podemos inferir a partir desses dados que as necessidades formativas estão muito fortemente ligadas a estes aspectos. Por outro lado, é possível inferir, também, a falta de investimento, em todos os aspectos, nas demais áreas, a exemplo da Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino superior.

Apoio: Academia Britânica.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto¹;
Camila Elidia Messias dos Santos²; Victor Alexandre Barreto da Cunha³
mbiacamposdelara@gmail.com

*^{1,2,3}Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauri*

Resumo: O aluno com altas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), público-alvo da Educação Especial, caracteriza-se pela presença concomitante de capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Neste sentido, o professor possui importante papel na identificação desses alunos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar as principais características atribuídas pelos professores aos alunos com indicadores de AH/SD. Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo documental. Participaram do estudo dez professores de alunos com indicadores de AH/SD. A coleta de dados foi realizada com base em relatos de professores presentes nos prontuários desses alunos encaminhados a uma clínica escola de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Os resultados apontam que as principais características atribuídas pelos professores aos alunos com indicadores de AH/SD consistem na facilidade em aprender; repertório elaborado de habilidades sociais; habilidades superiores nas áreas de comunicação e criatividade; inteligência acima da média e comprometimento com a tarefa. Por fim, pode-se inferir que os professores envolvidos com esses alunos estão sendo capacitados sobre o assunto de forma a conseguir identificá-los, entretanto, o número esperado de alunos com AH/SD ainda está abaixo do estimado, segundo dados da Organização Mundial da Saúde. Desse modo, por ser os professores um dos principais responsáveis pelo apontamento desse alunado, torna-se necessário a ampliação de formação profissional destinada à identificação deste público-alvo da educação especial em sala de aula.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Professor.

ESTUDANTES DE MEDICINA E INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DE ATITUDES SOCIAIS

Camila Mugnai Vieira¹; Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu²;
biancaelaura@gmail.com

¹Faculdade de Medicina de Marília-Famema; ²Mestrado Profissional Ensino em Saúde, Faculdade de Medicina de Marília-Famema

Resumo: As atitudes sociais são predisposições favoráveis ou desfavoráveis em relação a uma pessoa, um grupo ou um fenômeno, tendo elementos cognitivos, afetivos e comportamentais. A qualidade dos atendimentos em saúde junto aos usuários com deficiência está relacionada às atitudes sociais dos profissionais em relação à inclusão. As Diretrizes Curriculares dos cursos de saúde apontam a importância da diversidade e da comunicação nos currículos. **Objetivo:** Avaliar as atitudes sociais de estudantes de medicina em relação à inclusão. **Método:** Participaram 75 estudantes do primeiro ano de uma faculdade de medicina do interior paulista. Os estudantes responderam à Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Foram calculados os escores totais de cada estudante e feitos cálculos estatísticos para comparação de grupos quanto ao gênero e à idade. **Resultados:** A idade dos estudantes variou de 17 a 37 anos, com média de 20 e desvio padrão de 2,8. Foram 45 do gênero feminino e 30 do masculino. Os escores variaram de 119 a 149, com mediana 140, quartis 1 e 3 de 131 e 144, respectivamente. Com relação à idade, não houve diferença estatisticamente significativa no que tange às atitudes sociais, porém, quanto ao gênero, a diferença foi estatisticamente significativa ($p= 0,0045$), tendo as estudantes do gênero feminino apresentado atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que os estudantes do gênero masculino. **Conclusão:** A pesquisa posteriormente irá analisar os efeitos de um curso de Libras com atividades práticas de contato com surdos nas atitudes sociais dos estudantes, avaliar outras variáveis, como concepções e comunicação e aplicar a ELASI em estudantes de outras séries.

Palavras-chave: Atitudes sociais, educação médica, inclusão.

PROJETO DE TRABALHO COLABORATIVO: A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Andréia Maria de Oliveira Teixeira¹; Andréa Rizzo dos Santos²
andreiapedagogia@gmail.com

¹Mestrado Profissional – Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru; ²Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: A vivência, com Educação Humanizada e Projeto de Trabalho Colaborativo, levantou o seguinte questionamento: Como professores estão favorecendo a Inclusão Escolar de alunos com TEA? As práticas não devem focar apenas em como se ensina, mas também em como o aluno aprende, com foco humanizado e colaborativo. Mesmo se começarmos com Projetos de Trabalho Colaborativo, não podemos ignorar a real diversidade no ambiente educacional. Nem todos estão dispostos ou aptos a trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEES). **Objetivo:** Identificar os processos utilizados na inclusão do escolar com TEA e analisar como são executados entre professores num Projeto de Trabalho Colaborativo. **Método:** A coleta de dados será realizada com alunos com TEA, professores da sala regular e com professores do AEE de escolas da rede municipal de ensino. Para a coleta de dados serão aplicadas escalas avaliativas, entrevistas e observação para a identificação das ações, estratégias e recursos utilizados. **Resultados:** Os dados obtidos serão analisados qualitativamente e de acordo com as escalas utilizadas. **Conclusão:** Há dificuldades em entender os procedimentos para conduta colaborativa em ambiente escolar e é relevante considerar que há a necessidade de se dividir as responsabilidades, ações para incluir, mas há que se romper com a crença de cada profissional em seu espaço de atuação. Ainda persiste uma cultura de não formação para lidar com esta clientela, porém há também uma urgência de mudança desse discurso. E trabalhar com este repertório de construção pessoal é um desafio que vai além das atribuições de qualquer profissional da Educação.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista.

LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO ATUAL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) EM CAMPO GRANDE - MS

Ana Lígia Cereali¹; Jaqueline Santos Vargas Praça²; Shirley Takeco Gobara³
lcereali@gmail.com

¹Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; ²Faculdade de Educação; ³Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; ³Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de um levantamento que está sendo realizado nas escolas estaduais de Campo Grande – MS que possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas quais investigamos a situação destas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência. **Objetivo:** Verificar a atual situação das SRM após vários anos de implantação, além disso, checar como tem sido feita a manutenção dos recursos disponíveis e se ainda é possível atender os alunos com essas ferramentas, uma vez que as tecnologias evoluem rapidamente e muitas tornam-se ultrapassadas. **Método:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários para os professores que atuam nas SRM. Por enquanto, foram investigadas 52,6% escolas das 38 que possuem SRM, totalizando 20 professores entrevistados. Para a análise dos dados, utilizamos as técnicas de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Onde foram usadas as três fases cronológicas sugeridas por Bardin (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação). **Resultados:** Os resultados evidenciaram que o atendimento dos alunos tem acontecido nas SRM, porém os recursos disponíveis não atendem todos os alunos, principalmente os de ensino médio, uma vez que o material didático disponível é voltado apenas para alunos do ensino fundamental. Os professores utilizam mais os computadores que são os recursos tecnológicos disponíveis, mas encontram dificuldades em realizar o atendimento, devido a ineqüação e demora na manutenção dos equipamentos. Em algumas escolas os microcomputadores não acessam a internet devido a defasagem do equipamento. **Conclusão:** Concluímos que é preciso repensar em como o processo de inclusão tem acontecido, isso porque as condições oferecidas para atender os alunos com deficiência não são suficientes para oportunizar a participação destes nas atividades cotidianas da escola e inserção na sociedade.

Palavras-chave: Salas de recursos multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

Apoio: Capes e CNPq.

INCLUSÃO EM ESCOLA DO CAMPO: ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mônica Aparecida Souza da Silva¹; Bruno Carvalho dos Santos²;
Washington Cesar Shoití Nozu³
monyka_ap2@hotmail.com

¹Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados; ²Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados; ³Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: A inclusão de alunos considerados Público-Alvo da Educação Especial nas escolas do campo é política recente no cenário brasileiro. Neste contexto, entende-se relevante a imersão no cotidiano para compreensão das práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos PAEE. **Objetivo:** Este trabalho visa relatar o processo de alfabetização/letramento de uma aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluída no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo na Região da Grande Dourados/MS. **Método:** Trata-se estudo qualitativo, desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa, iniciada em meados do ano de 2017, tendo como lócus de atuação uma escola do campo, vinculada à rede estadual de ensino, na Região da Grande Dourados/MS. Até o momento, foram realizadas análises da documentação institucional e observações do trabalho pedagógico realizado com a aluna considerada com TEA. **Resultados:** Os dados evidenciam uma preocupação da escola com a problemática da inclusão, com previsão em seu Projeto Político-Pedagógico e provisão de serviços de apoio especializados aos alunos público-alvo da Educação Especial. As observações indicam dificuldades da aluna com TEA na leitura e escrita, que possui um professor de apoio para auxiliá-la nas atividades, que, por sua vez, acaba, quase que exclusivamente, se responsabilizado pelo processo educativo da aluna. Assim, relações de saber-poder entre professor regente e professor de apoio se estabelecem sutilmente, como se este fosse o responsável pela aluna com TEA e aqueles pelos demais alunos. **Conclusão:** Em face do exposto, o estudo tem investido na proposta do ensino/consultoria colaborativa como uma alternativa viável e promissora, como uma forma de ultrapassar a lacuna encontrada entre o professor regente e o professor de apoio, de modo que estes, planejem, executem e avaliem o ato pedagógico conjuntamente, podendo favorecer não somente o rendimento educacional da estudante com TEA, mas de todos os alunos da sala.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Pesquisa Colaborativa.

Apoio: PROLICEN/UFGD

ANÁLISE DOS ESPAÇOS DAS UNIDADES HABITACIONAIS DE INTERESSE SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aline Martins dos Anjos¹; Sandra Maria Antunes de Nogueira²
martinsaline.a@gmail.com

¹*Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto;* ²*Professora Adjunta do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto*

Resumo: o déficit habitacional brasileiro e o surgimento de programas assistenciais para saná-los requerem que nos debruçemos sobre a produção arquitetônica que envolve as moradias de interesse social. Nessa seara, sabe-se que a política habitacional dos programas de financiamento imobiliário reserva apenas 3% das habitações de interesse social para pessoas com deficiência, conforme recomendação mínima estabelecida na Lei 13.146/2015. **Objetivo:** a seguinte pesquisa analisa quantitativa e qualitativamente os espaços evidenciando a acessibilidade universal das moradias de interesse social. **Método:** de antemão foi necessário entender, através de referências teóricas, a financeirização e o seu potencial modificante no que é construído quanto às habitações populares e, conseqüentemente, a sua incapacidade de suprir as demandas dos usuários atípicos - em suas condições físicas, intelectuais e sensoriais. Posteriormente, fez-se a compreensão histórica e econômica dos programas habitacionais e as heranças socioeconômicas e arquitetônicas que o Minha Casa Minha Vida carrega de maneira intrínseca no que dissemina pelo território. **Resultados:** a produção das moradias de interesse social acessíveis se reduz ao limite estabelecido nas leis e normas. Esse limite se verifica na ínfima quantidade de casas e nas dimensões das mesmas, que não atendem às necessidades reais dos usuários atípicos. **Conclusão:** a pesquisa sobre a qualidade do espaço no campo da arquitetura popular é recente, o que torna a produção científica incipiente neste campo. Ainda que a necessidade das moradias acessíveis exista, o que é construído na atualidade não contempla a demanda nem quantitativa nem qualitativamente.

Palavras-chave: Habitação de interesse social. Qualidade do espaço. Acessibilidade.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISCUTINDO SOBRE A SEXUALIDADE

Angélica Bittencourt Galiza¹; José Anchieta de Oliveira Bentes²;
Rochelle da Silva Batista³
rocka.silva@gmail.com

¹Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação (PPGED) UEPA; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE Belém; *² Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) UEPA, doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010);* *³Especialista em Psicologia Educacional; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE Belém.*

Resumo: A sexualidade como parte fundamental de todo e qualquer ser humano, tem haver com a cultura em que um indivíduo vive. Assim o deficiente intelectual (DI) como todo ser humano, vivencia as mesmas mudanças corporais e tem seus impulsos sexuais, não menores ou maiores do que os de outras pessoas, mas iguais aos delas, portanto, tem a necessidade de expressar os seus sentimentos (FERNANDES e OLIVEIRA, 2017). Desta forma, o trabalho apresenta algumas inquietações vivenciadas no contexto pedagógico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE de Belém, com o objetivo de analisar os saberes e experiências que os alunos com DI trazem sobre a sexualidade, bem como, compreender de que forma a família trata sobre a temática em questão com seus filhos. O método utilizado baseou-se na pesquisa-ação, desenvolvida por meio de relatos de experiências, a partir da interação e do diálogo de 10 alunos com DI, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 22 anos, com seus pais ou responsáveis, considerando esta, por ser a de maior evidência de casos vivenciados no contexto das ações e medições diárias, sobre a problemática da sexualidade. Os resultados mostram o conhecimento que os alunos trazem de vida e a sua relação com a família, apontam a dificuldade dos pais em lidar com a sexualidade na educação de seus filhos com DI, sentindo-se inseguros, pela falta de informações e orientações em como tratar essas questões no seu convívio familiar. Conclui-se então, que a discussão sobre o tema ainda vem sendo acompanhada de alguns tabus e por consequência práticas repressivas, pois muitos pais não percebem as necessidades sexuais dos filhos, vendo-os como imaturos, uma eterna criança, negando ao seu filho a chance de desenvolver suas potencialidades, viver experiências no âmbito afetivo e sexual e integrar-se socialmente.

Palavras-chave: Sexualidade. Deficiente Intelectual. Família.

Apoio: Instituto de Diagnóstico Pesquisa e Ensino-IDIPE-APAE Belém-Pa

IMPLANTE COCLEAR: UMA ANÁLISE DOS POSICIONAMENTOS POR SURDOS

José Anchieta de Oliveira Bentes¹ Angélica Bittencourt Galiza²;
Fábio Augusto Teixeira Rodrigues³
angelicagaliza@yahoo.com.br

¹Professor no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) UEPA, Doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010); ²Especialista em Educação Especial, Mestranda em Educação (PPGED) UEPA, Membro do GELPEA (Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia); ³Graduando de Letras-Libras (UEPA), Membro do GELPEA (Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia), Membro do NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire).

Resumo: Dois posicionamentos em conflito estão postos quando os sujeitos surdos discutem o implante coclear: o posicionamento médico-patológico e o posicionamento antropológico. O primeiro considera que a patologia da surdez deve ser curada e a segunda considera a surdez como uma possibilidade de ser e estar no mundo, que, portanto, deve ser considerada. A partir desses posicionamentos é que se verifica as representações que os sujeitos surdos fazem em torno da temática. O trabalho tem como objetivo identificar como o indivíduo surdo apreende, materializa e valora a temática sobre o implante coclear na relação eu-outro. Para apontar os indícios supracitados foram selecionados como autor base o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2003) para subsidiar os posicionamentos de identidade e alteridade que são constituídos nos diálogos entre surdos sobre o assunto. Trata-se de uma pesquisa de caráter comparativo realizada na cidade de Belém, com quatro pessoas surdas do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará. A pesquisa tem abordagem de caráter qualitativa e descritiva. A metodologia obedeceu aos seguintes procedimentos: a) foi apresentado aos discentes uma imagem que sugeria a discussão do tema implante coclear; b) A partir da imagem uma conversa em Língua Brasileira de Sinais (Libras); c) Essa sinalização dos participantes foi filmada e transcrita para análise; d) Foram deduzidos os posicionamentos dos participantes conforme a categorização em alteridade dominadora; alteridade dominada ou alteridade que petrifica, alteridade fundada na reciprocidade e amizade. Os resultados indicam que predominam posicionamentos que relacionam a alteridade dominada e dominadora na interação discursiva entre os participantes.

Palavras-chave: Alteridade. Outro. Surdo. Implante coclear.

OFICINAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DE AUTISTAS NA REDE REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marcela Scotti Marin Silva¹
marcela.marin@hotmail.com

¹*Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

²*Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos*

Resumo: Com o decreto da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que instituiu Políticas de Proteção a Pessoa do Espectro Autista (TEA), incluindo o Autismo como deficiência e a Constituição de 1988 que garante a educação como direito de todos, elevou-se a matrícula desses alunos autistas nas escolas regulares, juntamente com o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além do atendimento educacional especializado oferecido pelas unidades escolares, o CEMA – Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista oferece esse atendimento a 15 alunos do ensino regular do município, que apresentam dificuldades acentuadas de desenvolvimento, nas áreas mais afetadas pela patologia: comunicação, interação social e interesses restritos. **Objetivo:** analisar de forma qualitativa os avanços dos educandos com TEA, matriculados no ensino regular do município de São José do Rio Preto e que frequentam a instituição, no contra turno, para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na forma de oficinas pedagógicas. **Método:** A pesquisa será exploratória e descritiva. A pesquisa bibliográfica e documental subsidiará o desenvolvimento do projeto à luz de teorias e publicações que embasarão a pesquisa. A aplicação de entrevista com os profissionais da área, que atuam com esses alunos e a análise dos dados coletados, serão importantes para elencar objetivos e traçar estratégias para o desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem desses educandos com TEA, foco primordial da pesquisa. **Resultados:** Iniciou-se o trabalho colaborativo entre o pesquisador e os professores do AEE do CEMA, e o acompanhamento dos alunos nas oficinas pedagógicas. **Conclusão:** O intuito dessa pesquisa é o levantamento de informações à luz do material teórico, analisando de forma qualitativa, os avanços desses alunos na escola de ensino regular.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Autismo

DESCRIÇÃO REFLEXIVA SOBRE UM RACIOCÍNIO CLÍNICO EM TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Carolina Cangemi Gregorutti¹; Bianca Andrade de Souza²;
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³;
bianca.andrade1699@gmail.com

¹Terapeuta Ocupacional e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Unesp - Marília;

²Graduanda de Terapia Ocupacional pela Unesp de Marília; ³Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação, Unesp de Marília.

Resumo: As ações da Terapia Ocupacional no contexto escolar buscam a transformação de comportamentos e atitudes tanto dos alunos quanto dos profissionais envolvidos no ambiente escolar por meio de ações colaborativas. É objetivo deste trabalho descrever e analisar as ações colaborativas em Terapia Ocupacional na inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral. O arcabouço teórico proposto pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) foi utilizado a fim de compreender e conduzir o raciocínio clínico da terapeuta ocupacional (TO) na adequação das propostas colaborativas no contexto escolar. Por meio da Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM) foi possível mensurar o impacto da intervenção, bem como identificar mudanças na percepção da criança sobre seu desempenho ocupacional ao longo do tempo, bem como mudanças em sua satisfação em relação a esse desempenho. Após dez encontros com a participação da TO na sala de aula, foi possível verificar e realizar adequação ergonômica para a criança e ainda ações junto aos demais colegas de classe. A descrição reflexiva do caso clínico traz à tona a necessidade de ampliar a produção de pesquisas dessa natureza, em especial junto aos profissionais brasileiros, bem como de divulgar o estudo desse tema na formação inicial e continuada de terapeutas ocupacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Terapia Ocupacional. Estudos de casos.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS/MS

Amanda Segantini da Rosa¹; Renata de Oliveira Galvão²;
Washington Cesar Shoití Nozu³
segantiniamanda@hotmail.com

¹Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados; ²Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados; ³Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Resumo: A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas do campo tem sido ampliada nos últimos anos, em decorrências das políticas educacionais brasileiras atentas à questão da diversidade. Em face desta demanda, muitos desafios têm emergido no cotidiano escolar para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas que vivem no meio rural. **Objetivo:** Nesse cenário, o presente trabalho busca descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental em uma escola do campo da rede estadual de ensino localizada na Região da Grande Dourados/MS. **Método:** A metodologia ancora-se numa abordagem qualitativa, operacionalizada mediante uma pesquisa colaborativa que visa, simultaneamente, a investigação da realidade e a formação docente. A pesquisa, iniciada em meados de 2017, encontra-se em andamento e baseia-se em análise documental, observações, entrevistas e grupos focais. **Resultados:** Os achados parciais evidenciam uma movimentação da escola estudada em prol da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, com disponibilização de professores de apoio na sala de aula comum e sala de recursos multifuncionais. Entretanto, ainda que haja uma relação profissional entre os professores especialistas e os professores regentes na sala de aula, acredita-se que as atividades poderiam estar mais articuladas para promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. **Conclusão:** Considerando os anseios desta investigação-formação de contribuir para a potencialização da participação, aprendizagem, desenvolvimento e autonomia dos alunos com deficiência intelectual na escola do campo eleita, a proposta do ensino/consultoria colaborativa tem despontado como potente para aproximar o trabalho dos docentes regentes e especialistas neste contexto.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação do Campo; Pesquisa Colaborativa.

Apoio: PIBIC/UFGD

INOVAÇÕES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA: PROTOCOLO PARA ESTIMULAÇÃO PERCEPTOMOTORA DE ESTUDANTES COM DISFUNÇÃO NEUROMOTORA E AUTISMO POR MEIO DE EXERGAMES

Gisele Silva Araújo¹; Manoel Osmar Seabra Júnior²; Luciana Tanaka³
gieducacao@gmail.com

¹Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp de Presidente Prudente; ²Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp de Presidente Prudente; ³Fisioterapeuta, Lumen Et Fides, Presidente Prudente

Resumo: a Disfunção Neuromotora corresponde a um universo de indivíduos com associações de deficiências distintas ou alterações que podem estar associadas a comprometimentos intelectuais, distúrbios de comportamentos e adaptação social. O Autismo, por sua vez, caracteriza-se por déficits na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais e disfunções motoras. A partir da elaboração de uma proposta de trabalho colaborativo, esta pesquisa propôs incrementar *exergames* como recurso de Tecnologia Assistiva, que auxiliasse estudantes com Disfunção Neuromotora e Autismo a potencializar suas ações e interações em meio ao contexto educacional e social. **Objetivo:** desenvolver um protocolo de intervenção com *exergames* para a estimulação perceptomotora de estudantes com Disfunção Neuromotora e Autismo a partir da adaptação, aplicação e avaliação destes *exergames* associados aos recursos do *PediaSuit*. **Metodologia:** caracteriza-se como uma pesquisa metodológica de abordagem qualitativa; realizada por meio do trabalho colaborativo entre os profissionais de Educação Física, Educação Especial, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Participam dessa pesquisa duas crianças com Disfunção Neuromotora e duas com Autismo. Até o momento foram identificados e selecionados *exergames*; os quais, foram aplicados e adaptados. Os dados foram analisados qualitativamente a partir das: estratégias definidas para cada tipo de categoria de *exergames*; interação; roteiro para o posicionamento do participante no *PediaSuit*; e, adaptação dos *exergames*. **Resultados:** a aplicação colaborativa dos *exergames* tem possibilitado: 1) Maior tempo de interação entre o participante e o terapeuta; 2) Descoberta de novos movimentos/ posicionamentos em situação estática e em movimentos; 3) Motivação e interesse para participação; 5) Reforço nos estímulos tônicos e psicomotores; 6) Identificação de estratégias de sucesso para interação com *exergames*. **Conclusão:** os *exergames* exercem potenciais relações com o treino de competências e aquisição de novas habilidades no campo sensorial e neuromotor de estudantes com Deficiência Neuromotora e com Autismo.

Palavras-chave: Autismo. *Exergames*. Disfunção Neuromotora. *PediaSuit*. Tecnologia Assistiva.

O PAPEL DA FAMÍLIA COMO FERRAMENTA NA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Dilma Costa Nogueira Dias¹; Rochelle da Silva Batista²;
Daniel Sulyvan Santana Dias³
rocka.silva@gmail.com

¹Professora de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Pará atuando na APAE de Belém;²Professora de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Pará atuando na APAE de Belém;³Professor e Coordenador do Instituto Tecnológico e Ambiental da Amazônia.

Resumo: A inserção das crianças com deficiência, atualmente é um dos objetivos fundamentais da Educação Especial. A família é uma ferramenta para buscar os direitos destas crianças e se constitui no grupo social primário, onde a criança começa a aprender o que é aceitável na sociedade, posteriormente, entrará em contato com o grupo social mais amplo, a fase escolar – socialização secundária – e terá novos ajustes para se adaptar (Glat, 1989; 1995). Sendo assim, a inserção social do deficiente dependerá do que ocorreu nos seus anos de formação. Contudo, o nascimento de um bebê com deficiência provoca uma crise familiar. Como cita Lopes (1995), a presença de uma criança deficiente “coloca o sistema de papéis da família em estado de tensão”. Deste modo, o estudo apontado nos provoca alguns questionamentos revelados nas conversas formais e informais com as famílias das crianças com deficiências, ação desenvolvida no ambiente pedagógico da APAE Belém, com finalidade de compreender a rotina diária das famílias para assim contribuir significativamente com os entraves vividos por elas mediante a sociedade. O método aplicado baseou-se na pesquisa-ação, desenvolvida por meio de relatos de experiências, a partir do envolvimento e diálogo com as famílias das crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos (matrícula obrigatória da escola regular), que relatam situações de preconceito no ambiente escolar. Os resultados nos possibilitam ouvir, acompanhar e intervir com as famílias no processo de construção de um espaço de comunhão flexível e saudável, para que esta criança com deficiência possa ter segurança para enfrentar a sociedade. Infere-se então, que os questionamentos relacionados à inserção das crianças com deficiência na sociedade ainda vem arraigado de discriminação e intolerância. As famílias que desenvolveram mecanismos de superação destas situações críticas podem alcançar inserção de suas crianças especiais na sociedade além de proporcionar uma transformação nos direitos delas.

Palavras-chave: Família. Inserção. Crianças com deficiência.

Apoio: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Belém, IDIPE

ATTITUDES SOCIAIS DE PEDAGOGOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Caroline Aparecida Nascimento Dias¹; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza²
caapnd@gmail.com

¹ *Graduanda de Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília;*

² *Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual (Unesp/Marília), especialista em Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Intelectual (Unesp/Marília) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (INDEP/Marília). Mestre e Doutoranda em Educação - Linha: Educação Especial no Brasil (Unesp/Marília).*

Resumo: A Educação Inclusiva vem sendo discutida nos últimos anos como a melhor proposta para se inserir uma pessoa com deficiência nos diversos contextos da sociedade. A escola regular possui influência significativa no processo de vivência de mundo da criança com deficiência. Na sala de aula, o professor é quem vai perceber as dificuldades e as capacidades que o aluno apresenta. A equipe multidisciplinar possibilita que essas capacidades sejam desenvolvidas e as dificuldades amenizadas. Logo, fica claro que a união entre pais, escola e demais profissionais, como o Terapeuta Ocupacional, pertencente às equipes multidisciplinares, vai além do aluno com deficiência e do contexto da sala de aula. **Objetivo:** analisar as atitudes sociais de professores em relação à inclusão, antes e após um curso de capacitação. **Método:** participaram do estudo 12 profissionais graduados em Pedagogia, 2 homens e 10 mulheres, com idade entre 27 e 57 anos. 16% dos professores atualmente não atuam na área da educação e 84% trabalham na Rede Municipal de Ensino. O curso teve duração de 8 horas e foi constituído por um conjunto de ações baseadas em técnicas de modificação de atitudes sociais, conceitos sobre a inclusão escolar, as deficiências e o trabalho da Equipe Multidisciplinar. Foram utilizadas as duas versões da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão, formas A e B, as escalas foram aplicadas respectivamente antes e após a participação no curso. Com os escores das escalas, buscou-se comparar esse grupo em ambos os momentos, pré e pós-curso de capacitação. **Resultados:** os resultados encontrados sugerem ligeiras mudanças nas atitudes sociais desses profissionais, propiciando ações mais favoráveis em relação à inclusão. **Conclusão:** conclui-se que as atitudes sociais influenciam no processo de inclusão, bem como a união dos serviços de saúde e educação são capazes de promover efetivamente a inclusão escolar e social.

Palavras-chave: Equipe Multidisciplinar. Educação Inclusiva. Terapia Ocupacional.

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Marisa Mendes Machado de Souza¹; Suzete Araujo Oliveira Gomes²
marisamachado@id.uff.br

¹*Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense;* ²*Docente no Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense*

Resumo: O presente estudo foi realizado em duas escolas que, com realidades distintas, foram cenários para observações e escutas que transcenderam as salas de aula, tendo como-sujeitos principais os docentes das unidades escolares. Com o objetivo de demonstrar uma proposta pedagógica baseada na familiarização de especificidades apresentadas por estudantes com deficiência intelectual, na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem e na prática pedagógica que faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva (baixa tecnologia), trata-se de uma alternativa à escola que utiliza estratégias pautadas em uma pedagogia insuficiente para lidar com a inclusão em educação, que promova participação e desenvolvimento. A partir de dados de uma pesquisa de cunho etnográfico foram realizados com os docentes estudos sobre a deficiência intelectual que se desdobraram em oficinas de produção de recursos pedagógicos. Os resultados foram apresentados a partir das entrevistas e dos registros da observação participante sendo possível identificar que uma maior compreensão a respeito das singularidades dos alunos por parte da equipe escolar leva a maior autonomia deste público da Educação Especial. O estudo demonstra a importância da formação docente para o compromisso com a inteireza de seus alunos e desta forma estimular e promover aprendizagem e prazer. As adequações pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem podem ser instrumentos de participação, desenvolvimento e emancipação, uma vez que não têm fim em si mesmas mas expandem-se para a vida, tendo esta perspectiva, portanto, potencial de contribuição.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Deficiência Intelectual; Recursos de baixa tecnologia.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AUTOADVOCACIA E EMPODERAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

David Marcos Perrenoud Lindolpho¹; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza²;
Mariele Angélica de Souza Freitas³
davidperrenoud@hotmail.com

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ³Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo

Resumo: Inúmeras são as barreiras sociais enfrentadas pela pessoa com deficiência intelectual, dentre estas, podemos destacar, o estigma da incapacidade de gerir a sua vida e de tomar decisões. Neste cenário, a educação se apresenta como uma possível via de transformação da realidade destes sujeitos, colocando-os como protagonistas de suas decisões, por intermédio da autoadvocacia e o empoderamento. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo identificar os artigos científicos que abordam os conceitos de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência intelectual. **Método:** Em relação aos procedimentos metodológicos da revisão da literatura, definiu-se que as busca dos estudos seriam realizadas nas bases de dados eletrônicas do Periódico Capes, sendo a *Medline* e a *SciELO*. Para a seleção dos artigos, realizou-se a triagem dos 58 potencialmente elegíveis trabalhos encontrados na busca, mediante a leitura dos títulos e resumos. Destes, muitos artigos abordavam ora o conceito de empoderamento, ora o conceito de autoadvocacia, com participantes diferentes do objeto do levantamento. **Resultado:** Os resultados sugerem que o empoderamento e a autoadvocacia das pessoas com deficiência intelectual colaboram com modificação de suas identidades pessoais. Outro dado destacado nos resultados, foi o benefício da autoadvocacia e o empoderamento, como condição essencial para a manifestação de suas opiniões e ideias. Contribuiu para que as pessoas com deficiência intelectual fossem reconhecidas e desempenhassem assim, atividades comuns às outras pessoas. **Conclusão:** Desta maneira, o presente estudo permitiu compreender a importância dos conceitos de empoderamento e autoadvocacia na vida das pessoas com deficiência intelectual e como estas ressignificam sua existência, frente as barreiras sociais.

Palavras-chave: Empoderamento. Autoadvocacia. Deficiência Intelectual.

UM OLHAR ACERCA DO DOMÍNIO EM MATEMÁTICA DE UMA CRIANÇA PRECOCE

Mariana Cristina Lopes¹; Ivete Maria Baraldi²
marianalopes256@gmail.com

¹*Programa de pós-graduação em Educação para Ciência, Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru;* ²*Departamento de Matemática, Unesp de Bauru*

Resumo: Este é um recorte de uma pesquisa de mestrado que visa elaborar uma compreensão do processo de escolarização de uma criança precoce. Perez (2004) afirma que a precocidade em si pode ser um indicador de superdotação e segundo Forno (2011) crianças precoces são aquelas capazes de desenvolver tarefas em níveis mais elevados que seus pares. **Objetivo:** Apresentar o domínio em matemática de uma criança precoce. **Método:** Optou-se por uma abordagem qualitativa em que se deu atenção as ações individuais da criança (ANDRÉ, 1995; MARTINS, 2004). O local foi uma escola do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Foram realizadas observações de algumas aulas de matemática no período de setembro à novembro de 2017. A criança participante, segundo a mãe e laudo psicológico, aprendeu a ler antes dos dois anos e perto dos três já estava alfabetizada. Teve a Educação Infantil acelerada, ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental com quatro anos e estava matriculada no 3º ano com apenas seis anos, entretanto, acompanhava como ouvinte as aulas do 4º ano. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foram registros em diário de campo, gravação de áudios e fotografias. **Resultados:** A criança tem domínio dos conteúdos matemáticos dos números decimais, frações, unidade de medida, geometria, faz cálculos mentais e resolve problemas com facilidade e rapidez. O que foi observado nos leva a inferir que a habilidade da criança vai ao encontro da inteligência lógico-matemática, que segundo Virgolim (2007) caracteriza-se pelo uso de relações abstratas, realização de operações matemáticas complexas, cálculos e quantificações. **Conclusão:** Pode-se notar que a criança não só compreende como também acompanha com facilidade os conteúdos matemáticos do 4º ano, embora sua idade cronológica seja de uma criança do 1º ano.

Palavras-chave: Educação Especial. Precocidade. Educação Matemática.

TECNOLOGIA DISPONÍVEL PARA PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO EM AMBIENTE PROFISSIONAL

Karen Regiane Soriano¹; José Luiz Vieira de Oliveira²
karenrsoriano@gmail.com

¹*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Marília;* ²*Departamento de Exatas e Agrárias, Centro Universitário de Adamantina – UNIFAI*

Resumo: Uma das principais discussões que permeia a inclusão profissional das pessoas cegas ou com baixa visão diz respeito ao uso da tecnologia por essas pessoas no ambiente de trabalho, ou seja, como elas podem ter acesso ao computador e aos sistemas utilizados pelas empresas para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi identificar os recursos tecnológicos (*softwares* e aplicativos para celular) disponíveis para a utilização em ambiente de trabalho por pessoas cegas ou com baixa visão. Para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa em diversas mídias voltadas para a utilização de tecnologias computacionais. Os resultados apontaram alguns dos principais recursos tecnológicos que podem colaborar para a inclusão deste público no mercado de trabalho e facilitar seu dia-a-dia nas empresas, tais como o: Braille Translator, DOSVOX, Jaws, MAGic, MEC Daisy, Non Visual Desktop Access (NVDA), QR Code, Talk Back, Virtual Vision e WebSonora. Além disso, os resultados também indicaram que alguns destes recursos podem ser utilizados por ambos os públicos. De modo geral, todos estes recursos tecnológicos, disponíveis atualmente de maneira gratuita ou sob licença, auxiliam no processo de inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, bem como no desenvolvimento de suas atividades profissionais, colaborando não só para que a legislação acerca desta temática seja cumprida, mas também para a inserção e crescimento profissional e, conseqüentemente, pessoal deste público.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Cegueira. Baixa Visão.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

PERCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FRENTE A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Daniele Stevanato¹; Carla Cristine Tescaro Santos Lino²; Nilson Rogério Silva³
danistevanato@gmail.com.br

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Unesp- Bauru; ²Aluna Especial do Programa de Doutorado em Educação Especial e participante do Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais – Unesp – Marília; ³Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - Unesp – Marília.

Resumo: No Brasil, a inserção de Pessoas com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho é garantida pela Lei de Cotas, uma medida compensatória que busca ampliar o acesso ao mercado formal por meio da reserva obrigatória de vagas. As PCD têm direitos assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), com vista à melhoria de sua condição social, proibindo qualquer discriminação de salários e critérios de admissão, com direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). O trabalho possibilita uma relativa independência financeira, contribui para o autosustento e desperta a sensação de aceitação e pertencimento numa população que, ao longo da história, sempre esteve às margens das oportunidades (AMARAL, 1996). **Objetivo:** Analisar e descrever o processo de contratação de pessoas com deficiência frente à inserção no mercado de trabalho, dificuldades, satisfação e perspectivas. **Método:** Realizou-se entrevista semiestruturada com uma PCD auditiva e outra visual, inseridas no mercado de trabalho pela Lei de Cotas. **Resultados:** Com os resultados obtidos preliminarmente, observa-se que apesar da lei de cotas beneficiar as PCD, há necessidade de treinamento adequado para melhor qualificação e preparação do profissional. **Conclusão:** Os resultados revelaram que, apesar da lei de cotas beneficiar as PCD no que se refere às melhorias de interação e condições sociais e busca por superação, há necessidade de programas de treinamento adequado para melhor qualificação e preparação do profissional com deficiência. Por meio das respostas obtidas nos questionamentos, observa-se que as empresas não oferecem treinamento adequado e suporte, dificultando o crescimento e melhor desempenho das PCD nas empresas. Em contrapartida, observa-se que as PCD apresentam satisfação frente a inserção no mercado de trabalho, se tornando um processo positivo para mecanismo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão no Trabalho; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva.

MATRÍCULAS DE ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Tupin Martins¹; Analiz Lazaro¹; Mariana Ferreira Monteiro²
patricia_tmartins@hotmail.com

¹Especialistas em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília; ²Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília

Resumo: O processo de alfabetização tem sido objeto de estudo por parte de diversas áreas da educação. Os levantamentos anuais divulgados pelo Ministério da Educação e por outros órgãos do Governo Federal são importantes meios de pesquisa para identificação de necessidades e ações voltadas para este público. O objetivo deste estudo foi identificar o número de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial segundo o censo de matrículas correspondente ao ano de 2017 divulgado pelo Instituto Anísio Teixeira. Para alcançar este objetivo, a sinopse estatística foi analisada com foco voltado para a Educação Básica, mais precisamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região Sudeste. Os resultados indicaram que o número total de matrículas para a faixa etária correspondente ao processo de alfabetização (6 aos 10 anos) foi de 5.487.755 (cinco milhões, quatrocentos e oitenta e sete mil e setecentos e cinquenta e cinco) apenas na região Sudeste. Isso evidencia que é nesta região do país que há o maior número de matrículas nesta faixa etária. Outro dado que chama muito a atenção é o de que 177.345 (cento e setenta e sete mil, trezentos e quarenta e cinco) dessas matrículas correspondem ao público-alvo da Educação Especial, em classes comuns ou exclusivas, segundo denominação do Instituto. De um modo geral, é possível indicar que frente ao número expressivo e cada vez maior de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial, a preocupação com a formação dos profissionais para atuação nas classes comuns deve ser ainda maior, principalmente no que se refere à faixa etária correspondente ao processo de alfabetização.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Básica. Alfabetização.

PERCEPÇÃO DE NORMALIDADE, ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS E ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA

Adriana Alonso Pereira¹; Aline de Novaes Conceição²;
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³
adriana.hds@gmail.com

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
câmpus de Marília/SP ² Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP ³ Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília/SP

Resumo: Para que haja a inclusão é necessário aceitar as diferenças, considerando a deficiência como construção social. **Objetivo:** verificar a correlação entre percepção da normalidade, aceitação da diferença e as atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes sem deficiência. **Método:** participaram deste estudo, 20 alunos de um centro profissionalizante de um curso relacionado à costura. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados, a Escala da Aceitação da Diferença (AD); Escala de Percepção de Normalidade (PN) e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). **Resultados:** com o escopo de verificar a correlação entre os escores das escalas AD, PN e ELASI, foi realizado o teste de Spearman. Os resultados obtidos na correlação de AD com PN ($rs=0,27$), indicaram não haver significância, AD com ELASI ($rs=-0,0049$) e PN com ELASI ($rs=-0,009$), indicaram que a relação entre as duas variáveis é inversa, isto é, aos altos escores de uma variável estão associados a baixos escores da outra escala. **Conclusão:** verificaram-se a maneira como as variáveis se relacionam, assim, podem ser importantes aspectos a serem considerados na compreensão de fenômenos ligados à área da Educação Especial, considerando que as deficiências requerem um olhar sob diferentes perspectivas dos envolvidos, inclusive pesquisadores.

Palavras-chave: Educação Especial. Atitudes sociais em relação à inclusão. Percepção de normalidade. Aceitação da diferença.

FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DO PROGRAMA “APRENDER SEM LIMITES”: A EXPERIÊNCIA DO CEFAl DA DRE DE PIRITUBA JARAGUÁ

Ingrid da Silva Ricomini¹, Marta Cristina Rodrigues²
iriacomini@gmail.com

Secretária Municipal de Educação, Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá

Resumo: A Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reúne diferentes serviços de apoio à inclusão escolar. Diante disso, focalizaremos uma experiência em andamento no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) da Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaraguá (DRE PJ), a formação dos estagiários do Programa Aprender sem Limite. O objetivo é contextualizar o trabalho realizado junto aos graduandos do curso de licenciatura em pedagogia, cuja função é prestar o auxílio pedagógico aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades, Superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME – SP). A metodologia utilizada foi a análise documental das pautas e portfólios das formações realizadas. O procedimento empregado foi a descrição dos temas discutidos, identificação das concepções de deficiência veiculada nos encontros. Os resultados, apontaram para a concretização de nove formações, no ano de 2017 e três, em 2018, totalizando 86 horas presenciais. As atividades foram administradas pelas Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paaí) em articulação a Divisão Pedagógica. Os temas abordaram o desenvolvimento humano, concepção de sujeito, prática docente, ética profissional, documentação pedagógica, princípios inclusivos contidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial, avaliação, currículo, ciclo autoral, alfabetização, interdisciplinaridade e acessibilidade pedagógica. Predominantemente as formações pautaram-se no estudo de caso, roda de conversa, aula expositiva, e oficinas. Conclui-se, quanto a necessidade de aprofundar os assuntos previstos na pauta, tendo como perspectiva, a realização de um fórum regional para exposição da trajetória escolar de cada educando, que é auxiliado pelos estagiários, a fim de sistematizar um panorama do serviço e consequentemente a identificação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Formação de estagiários do Programa Aprender sem Limite, Educação Especial, Município de São Paulo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Mariana Magni Bueno Honioya¹; Priscila Pereira Martins Ribeiro²
marianahonjoya@gmail.com

¹ Professora de Curso de Ensino Médio e Técnico Centro Paula Souza (ETEC Monsenhor Antônio Magliano); ² Coordenadora de Curso Técnico de Enfermagem Centro Paula Souza (ETEC Monsenhor Antônio Magliano)

Resumo: A educação da população com deficiência é um tema bastante preocupante, abordado a temática ds deficiência auditiva, Lacerda (2006) diz que pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passam por vários anos de escolarização apresentam competências para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Estes dizeres nos remetem a estrutura física, pedagógica e de recursos humanos, que estão despreparados para lidar com as necessidades individuais dos mais diversos alunos encontrados. Objetivo: Tem por objetivo realizar o levantamento bibliográfico à cerca das atitudes sociais e o processo de inclusão de deficientes em especial dos deficientes auditivos e relatar uma experiência onde após a mudança das atitudes sociais e o olhar pedagógico individual que possibilitaram um resultado positivo. Método: Este trabalho é uma revisão bibliográfica com um relato de uma experiência no ensino técnico em uma escola de nível médio e técnico da ETEC Monsenhor Antonio Magliano pertencente da autarquia do Centro Paula Souza na cidade de Garça no Estado de São Paulo. Resultados: Podemos observar nas palavras dos discentes que a mudança pode ocorrer quando a comunidade escolar tem um olhar integrador, inclusivo e que busca adequar os saberes pedagógicos as necessidades individuais de cada discente, tornando o ensino-aprendizado eficiente, como ocorreu na experiência relatada. Conclusão: Podemos concluir que através da mudança nas atitudes sociais, podemos quebrar as barreiras de aprendizagem, tornando-o possível a inclusão do deficiente no ensino regular, técnico e superior, desde que a escola tenha estas mudanças trazidas pelos autores e no relato, adequando-se as necessidades individuais de cada discente não apenas dentro da sala de aula, mais em toda a sua equipe e departamentalização.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS COMO FACILITADORAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida¹; Kássia Cristina da Silva Raiol²;
Edith Gonçalves Costa³
kassiacrsilva@gmail.com

¹Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará; ²Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; ³Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará

Resumo: A presença de crianças com deficiência é cada vez mais freqüente na educação infantil, um direito que deve ser garantido não pela simples inserção da criança na escola, mas por ações, como práticas pedagógicas inclusivas. Corroboramos com Carvalho (2004) que, uma educação de qualidade é a que promove a aprendizagem e a participação de todos, sem distinção. No entanto, observa-se que muitas escolas de educação infantil se limitam a práticas de leitura e escrita com cópias mecanizadas de letras e números, e por vezes, com marcante uso de livros didáticos (Manfredo, 2005), o que pode constituir-se como barreiras à inclusão. Nesse sentido, busca-se compartilhar uma experiência inclusiva, vivenciada em uma turma com crianças de 3 a 4 anos de idade de uma escola de Belém/PA, da qual faz parte um aluno com Síndrome de Down (SD). O objetivo deste trabalho foi identificar como as práticas pedagógicas lúdicas podem tornar-se facilitadoras do processo de inclusão na educação infantil, ao possibilitarem à criança com SD a participação nas mesmas atividades e processos formativos que as demais. O método utilizado foi um estudo exploratório, de caráter qualitativo, que se desenvolveu com a execução de um projeto que tinha a ludicidade como estratégia didática, e atividades como: a música, os jogos, a contação de histórias e as brincadeiras. Dentre os resultados notou-se que: com a utilização de atividades lúdicas o professor incluía a todos; a criança com SD teve facilidade de interação e socialização; não foi necessária a adaptação de atividades; as brincadeiras e jogos oportunizaram a exploração de conteúdos conceituais e o respeito às diferenças. Concluiu-se, com base nos estudos de autores como Rau (2011) que as atividades lúdicas podem atender a diferentes objetivos e estilos de aprendizagem, facilitando, portanto, o processo de inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Lúdicas. Práticas Pedagógicas Inclusivas.